



UNIVERSIDADE  
DO BRASIL  
UFRJ

CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: CURRÍCULO, DOCÊNCIA E LINGUAGEM

**CURRÍCULO ACADÊMICO DE CIÊNCIAS  
BIOLÓGICAS: DESLOCANDO FRONTEIRAS NA  
FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE**

Karine de Oliveira Bloomfield Fernandes

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Carmen Teresa Gabriel

Rio de Janeiro  
Abril 2017

Karine de Oliveira Bloomfield Fernandes

## **Currículo acadêmico de Ciências Biológicas: deslocando fronteiras na formação inicial docente**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Currículo, Docência e Linguagem

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Carmen Teresa Gabriel

UFRJ – Faculdade de Educação  
Rio de Janeiro  
Abril 2017



**Universidade Federal do Rio de Janeiro**

Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Tese intitulada “Currículo acadêmico de Ciências Biológicas: deslocando fronteiras na formação inicial docente”

Doutorando(a): **Karine de Oliveira Bloomfield Fernandes**

Orientador(a) pelo(a): **Profa. Dra. Carmen Teresa Gabriel Le Ravallec (UFRJ)**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

**DOUTOR EM EDUCAÇÃO**

Rio de Janeiro, 25 de abril de 2017.

Banca Examinadora:

Presidente:

**Profa. Dra. Carmen Teresa Gabriel Le Ravallec (UFRJ)**

**Profa. Dra. Márcia Serra Ferreira (UFRJ)**

**Profa. Dra. Giseli Barreto da Cruz (UFRJ)**

**Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza (UNEB)**

**Profa. Dra. Mariana Lima Vilela (UFF)**

## CIP - Catalogação na Publicação

362c            Fernandes, Karine de Oliveira Bloomfield  
                 Currículo acadêmico de Ciências Biológicas:  
                 deslocando fronteiras na formação inicial docente /  
                 Karine de Oliveira Bloomfield Fernandes. -- Rio de  
                 Janeiro, 2017.  
                 175 f.

                 Orientadora: Carmen Teresa Gabriel.  
                 Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio  
                 de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós  
                 Graduação em Educação, 2017.

                 1. Currículo acadêmico. 2. Formação inicial  
                 docente. 3. Teoria do discurso . 4. Narrativas  
                 (auto)biográficas. I. Gabriel, Carmen Teresa,  
                 orient. II. Título.

*Aos meus pais,  
Osmar Bloomfield Fernandes & Maria Izabel de Oliveira Bloomfield Fernandes,  
por todo aprendizado dessa existência .*

*À Ana Carolina & Michelle Bloomfield,  
minhas irmãs, pela atenção e carinho.*

## *Agradecimentos*

*E aprendi que se depende sempre  
De tanta, muita, diferente gente  
Toda pessoa sempre é as marcas  
Das lições diárias de outras tantas pessoas*

*E é tão bonito quando a gente entende  
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá  
E é tão bonito quando a gente sente  
Que nunca está sozinho por mais que pense estar.  
(Caminhos do coração – Gonzaguinha)*

Nessa caminhada tão solitária da escrita acadêmica é bom olhar para os lados e para trás e perceber que não estamos/estivemos, na verdade, tão sós. Essa percepção se faz quando temos tanto o que agradecer...

A Deus e a espiritualidade boa e amiga pelo amparo e proteção.

Aos meus pais, exemplos de amor e dedicação.

Às minhas irmãs pelo incentivo, pela compreensão da ausência.

Minha orientadora Carmen Teresa Gabriel por se fazer presença em minha vida acadêmica. Pela acolhida no grupo, por dividir seus conhecimentos, pelos momentos de desestabilizações, pelo exemplo de profissional dedicada, meu muito obrigada.

Às professoras, Marcia Serra, Maria Margarida Gomes, Miriam Leite, que desde o exame de projeto, passando pela qualificação trouxeram contribuições para essa pesquisa. Obrigada pela possibilidade de amadurecer ideias.

Aos professores Elizeu de Souza, Gisele Cruz, Marcia Serra e Mariana Vilela pela leitura atenta, por poder, nesse momento de conclusão, contar com suas contribuições valorosas.

Aos professores do Programa de Pós Graduação, que fazem dessa instituição uma referência.

Aos funcionários do PPGE/UFRJ. Com um agradecimento especialmente carinhoso a Solange, à nossa Sol, por nos receber sempre com um sorriso e pela eficiência em nos atender em nossas inquietações.

Aos alunos da Prática de Ensino/PIBID-Biologia, que participaram dessa pesquisa. Posso dizer que a experiência de vocês foi formativa para mim.

Aos colegas do GECCEH: Ana Paula, Bruna, Diego, Érika, Helen, Isabella, Luciene, Luisa, Marcella, Marcia, Marcus Bomfim, Nathália, Patricia, Perpétua, Vitor e Warley, pela acolhida, pela troca de experiências, por mostrar que Biologia e História se unem na luta por um ensino público e de qualidade, pelos momentos de estímulo perante as dificuldades e de sorrisos nas feijoadas da Penha. Vocês são especiais.

À ‘kérída’ Marcella Albaine por me manter sempre calma, confiante e pelo exemplo de seriedade, compromisso com suas responsabilidades e força.

Às amigas Julianna, Cristiana, Priscila e Flávia pelos momentos de descontração e incentivo.

À amiga Tatiana pelas palavras de carinho, pela disponibilidade em ajudar durante as entrevistas, por ser presença constante em minha vida. Enfim, pela irmã de coração que Deus me deu.

À direção e aos colegas professores do Colégio Universitário Geraldo Reis/UFF pelo auxílio em um momento tão decisivo e difícil de conclusão de tese. Em especial aos amigos Carlos, Charleston, Gisele e Olinda pela atenção, compreensão e força.

Aos meus alunos e licenciandos com quem aprendo a cada dia. Tendo a certeza de prosseguir na luta por um ensino público e de qualidade.

Como diria Marisa Vorraber Costa: “a investigação científica é, sobretudo, um trabalho coletivo”. Sendo assim, agradeço a todas essas pessoas que contribuíram para que essa pesquisa fosse possível:

À professora Jacqueline Girão pela disponibilidade em ajudar e toda atenção dada ao longo do desenvolvimento dessa pesquisa.

Às professoras de Prática de Ensino da Biologia Jacqueline Girão, Juliana Marsico, Margarida Gomes, pelo espaço de diálogo com os alunos.

Às professoras Warley Costa da FE/UFRJ e Rosana Lopes do IB/UFRJ pelo auxílio.

À professora Blanche Bitner-Mathe do IB/UFRJ pelo atendimento cuidadoso a todas as solicitações realizadas ao longo da coleta de material que compôs a empiria.

À colega de doutorado da UFF, Roberta Alfradique pelo diálogo estabelecido.

Às queridas Érika, Thamara, Patrícia pelos resumos. Thanks! Merci!

FERNADES, Karine de Oliveira Bloomfield. **Currículo acadêmico de Ciências Biológicas: deslocando fronteiras na formação inicial docente**. Rio de Janeiro, 2017. Tese (doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2017.

## Resumo

O presente trabalho tem como objetivo investigar as disputas pelo sentido de *qualidade* na formação inicial de professores, mais especificamente na área de Biologia. Nesse propósito, tomo como objeto da pesquisa a formação discursiva – currículo acadêmico do curso de Licenciatura em Biologia da UFRJ – contingencialmente resultante de disputas hegemônicas pela fixação do sentido de *formação docente de qualidade* entre os múltiplos fluxos de discursos acionados em contextos diferenciados de formação, como a Prática de Ensino e o PIBID. Concebo, assim, o currículo acadêmico do curso de Licenciatura em Biologia como um espaço de disputas travadas pelo controle de significação de sentidos de *qualidade* no processo de formação de professores dessa área, em meio ao qual a componente curricular Prática de Ensino ocupa um lugar de destaque. Para desenvolver esse estudo, baseio-me nas contribuições de teóricos pós-estruturalistas e pós-fundacionais, como Ernesto Laclau, Chantal Mouffe, Oliver Marchart e Martín Retamozo, bem como nas dos estudiosos do campo do currículo que vêm incorporando essas mesmas perspectivas em suas pesquisas, como Carmen Gabriel, Alice Lopes e Elisabeth Macedo. Na interface docência-qualidade, levo em consideração tanto os processos de objetivação quanto de subjetivação dos currículos de formação inicial dos professores da Educação. Como parte da pesquisa empírica, analiso diferentes textos curriculares que contribuem para o processo de estruturação do currículo de licenciaturas e as narrativas de licenciandos.

**Palavras-chave:** Currículo acadêmico; Formação inicial docente; Teoria do Discurso; Narrativas (auto)biográficas.

FERNANDES, Karine de Oliveira Bloomfield. **Biological Sciences' Academic Curriculum: displacing borders in initial teacher training.** Rio de Janeiro, 2017. Thesis (Doctorate in Education) – Faculty of Education, Federal University of Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2017.

### **Abstract**

The present work aims to investigate the disputes over the meaning of *quality* in initial teacher training, more specifically in Biology area. In this purpose, I take as object of research the discursive formation – academic curriculum of the course of Degree in Biology at UFRJ – contingently resulting of hegemonic disputes by establishing a sense of *quality teacher training* between multiple streams of speeches triggered in different contexts of training, such as the Teaching Practice and PIBID. I conceive, therefore, the academic curriculum of the Degree in Biology as a space of disputes waged by the control of meaning signification of *quality* in the process of training teachers of this area, in the midst of which the curricular component Teaching Practice occupies a prominent place. To develop this study, I am based on the contributions of poststructuralist and post-foundational theorists, such as Ernesto Laclau, Chantal Mouffe, Oliver Marchart and Martin Retamozo, as well as the scholars of curriculum field that incorporate the same perspectives in their studies, such as Carmen Gabriel, Alice Lopes and Elisabeth Macedo. In the teaching-quality interface, I take into account both the processes of objectification and subjectivation of the curricula of initial formation of teachers of Education. As part of the empirical research, I analyze different curricular texts which contribute to the process of structuring the undergraduate curriculum and the narratives of undergraduates.

**Keywords:** Academic Curriculum; Initial teacher training; Discourse Theory; (Self)Biographical Narratives.

FERNANDES, Karine de Oliveira Bloomfield. Rio de Janeiro, 2013. Thèse (doctorat en éducation) – Faculté d'Éducation de l'Université Fédérale de Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2013.

## Résumé

Cette étude vise à examiner les litiges sur le sens de la *qualité* dans l'éducation initiale des enseignants, en particulier dans le domaine de la Biologie. À cet égard, je prends comme objet de recherche la formation discursive – le curriculum académique de cours de formation de professeur en Biologie à l'UFRJ –, résultat de la manière contingente des conflits hégémoniques pour régler le sens de la formation des enseignants de qualité parmi les multiples flux de discours déclenchés dans les différents contextes de formation, comme la pratique d'enseignement et le PIBID. Je conçois, puis, le programme d'études de formation de professeur en Biologie comme un espace où les litiges sont menés pour le contrôle de sens de la qualité dans le processus de formation des enseignants dans ce domaine, parmi lequel le volet curriculaire Pratique d'enseignement occupe une place de premier plan. Pour développer cette étude, je me suis basée aux contributions des théoriciens post-structuralistes et post-fondateur comme Ernesto Laclau, Chantal Mouffe, Oliver Marchart, Martín Retamozo, ainsi que les chercheurs sur le terrain du curriculum qui ont intégré dans leurs recherches ces mêmes perspectives comme Carmen Gabriel, Alice Lopes, Elisabeth Macedo. Dans l'interface de l'enseignement-qualité, je prends en compte à la fois les processus d'objectivation comme de subjectivité des programmes de formation initiale des enseignants d'éducation. Dans le cadre de la recherche empirique, j'analyse des différents textes de programmes qui contribuent au processus de structuration du programme d'études de cours de formation de professeur et les récits des étudiants de ce cours de formation.

**Mots-clés:** Curriculum académique, La formation initiale des enseignants, La théorie du discours, Récits autobiographiques.

## Lista de tabelas

- Tabela 1** – Trabalhos pertencentes ao eixo “Formação de professores de Ciências e Biologia”, ligados ao PIBID e às respectivas instituições das quais fazem parte seus autores..... 101
- Tabela 2** - Trabalhos pertencentes ao eixo “Formação de professores de Ciências e Biologia”, ligados a Prática de Ensino e às respectivas instituições das quais fazem parte seus autores..... 102
- Tabela 3** – Trabalho pertencente ao eixo “Educação não-formal e Divulgação científica”, ligados ao PIBID e à respectiva instituição da qual faz parte seus autores 173
- Tabela 4** - Trabalhos pertencentes ao eixo “Processos de ensino-aprendizagem no ensino de Ciências e Biologia”, ligados à Prática de Ensino e à respectiva instituição da qual fazem parte seus autores ..... 173
- Tabela 5** - Trabalhos pertencentes ao eixo “Desenvolvimento de estratégias didáticas para o Ensino de Ciências e Biologia”, ligados à Prática de Ensino e às respectivas instituições das quais fazem parte seus autores ..... 174
- Tabela 6** - Trabalhos pertencentes ao eixo “Desenvolvimento de estratégias didáticas para o Ensino de Ciências e Biologia”, ligados ao PIBID e à respectiva instituição da qual fazem parte seus autores ..... 176

## **Lista de abreviaturas**

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno
Comped	Comitê dos Produtores da Informação Educacional
ENEBIO	Encontro Nacional de Ensino de Biologia
GECCEH	Grupo de Estudos Currículo Cultura e Ensino de História
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
NEC	Núcleo de Estudos em Currículo
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro

## Sumário

<b>Introdução .....</b>	<b>16</b>
<b>Capítulo 1 – A postura epistêmica privilegiada .....</b>	<b>27</b>
1.1. A pesquisa sob a lente da teoria do discurso: situando o debate .....	28
1.2. A ‘epistemologia das demandas’: uma aposta teórica-metodológica .....	36
1.3. (Re)pensando o sujeito a partir de sua “morte” .....	40
1.4. Diferentes pesquisas sob a mesma lente: interlocuções necessárias .....	46
1.5. Caminhos para pensar o “tornar-se presença” .....	50
<b>Capítulo II – Os contextos discursivos privilegiados.....</b>	<b>55</b>
2.1. As Licenciaturas e a “crise na Universidade”.....	55
2.2. A Prática de Ensino de Biologia no curso de Licenciatura da UFRJ .....	65
2.3. O PIBID/Biologia .....	71
<b>Capítulo III - Sentidos de qualidade disputados nos processos de estruturação dos currículos acadêmicos voltados para a formação inicial docente .....</b>	<b>78</b>
3.1. O PIBID na disputa pela significação de uma ‘formação docente de qualidade’ .....	82
3.1.1 O PIBID/Biologia/UFRJ significando ‘formação docente de qualidade’.....	88
3.2. Fixando ‘formação docente de qualidade’ no âmbito das Práticas de Ensino: uma análise dos textos de lei.....	95
3.3 Significando ‘formação docente de qualidade’ no âmbito da comunidade epistêmica de Ensino de Ciências .....	98
<b>Capítulo IV - Torna-se professor: narrando experiências e produzindo subjetividades políticas .....</b>	<b>110</b>
4.1. Apostas metodológicas na produção e análise de narrativas .....	111
4.2. A travessia .....	115
4.3 Os sujeitos das experiências .....	119
4.3.1. O tornar-se presença .....	121

<i>Considerações contingentes</i> .....	142
<i>Referências Bibliográficas</i> .....	148
<b>Anexos</b> .....	<b>158</b>
<b>ANEXO 1</b> - Trabalhos levantados nos Anais do ENEBIO/ Revista da SBEnBio ..	158
<b>ANEXO 2</b> - Textos originais das citações em língua estrangeira .....	164
<b>ANEXO 3</b> - Grade curricular do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFRJ (diurno e noturno) .....	166
<b>ANEXO 4</b> - Tabelas outros eixos temáticos Anais ENEBIO .....	173

*“Um bom professor não é um estado de ser.  
É uma procura permanente e nunca concluída.  
É um permanente vir a ser.”*  
*(MORAES, 1996, p. 116)*

## Introdução

Nada de imposições, uma possibilidade entre outras; certamente que não mais verdadeira que as outras, mas talvez mais pertinente, mais eficaz, mais produtiva... E é isso que importa: não produzir algo de verdadeiro, no sentido de definitivo, absoluto, peremptório, mas dar “peças” ou “bocados”, verdades modestas, novos relances, estranhos, que não implicam silêncio de estupefação ou um borburinho de comentários, mas que sejam utilizáveis por outros como as chaves de uma caixa de ferramentas (EWALD, 1993 *apud* VEIGA-NETO, 2007a, p. 34).

O presente trabalho tem por objetivo investigar as disputas pelo sentido de *qualidade* na formação inicial de professores, mais especificamente na área de Biologia. Nesse contexto de formação, a Prática de Ensino se inscreve no currículo de licenciatura, especialmente dos cursos das universidades públicas no Rio de Janeiro, desde a década de 30. Trabalho com a hipótese que, em função de sua especificidade, essa componente curricular<sup>1</sup>, com a entrada no jogo político do ‘Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência’ (PIBID) torna-se um território particularmente contestado.

Nesse jogo de definição *do que é e do que não é* 'qualidade docente' a fronteira que tende a fixar de forma hegemônica esse termo é deslocada. Fronteira essa, que tal como significada na abordagem discursiva aqui privilegiada, é vista como o lugar onde as demandas pressionam, onde há questionamentos, (des)fixações contingentes de sentidos, aproximações e distanciamentos provisórios em meio às lutas pela significação.

Dessa forma, tomo como objeto da pesquisa a formação discursiva - currículo acadêmico do curso de Licenciatura em Biologia da UFRJ- contingencialmente resultante de disputas hegemônicas pela fixação do sentido de *formação docente de qualidade* entre os múltiplos fluxos de discursos acionados em contextos diferenciados de formação como - a Prática de Ensino e o PIBID. Concebo, assim, o currículo

---

<sup>1</sup> Nas diferentes estruturas curriculares dos cursos de licenciatura esse componente recebe distintas denominações. Nas Novas Diretrizes Curriculares para formação de Professores da LDB 9394/96 o termo é definido como princípio que, diferente de um momento pontual do estágio deve atravessar toda a formação. Neste trabalho o termo Prática de Ensino é adotado como denominação genérica do componente da licenciatura no qual está inserido o estágio escolar.

acadêmico do curso de Licenciatura em Biologia como um espaço de disputas travadas pelo controle de significação de sentidos de *qualidade* no processo de formação de professores dessa área, em meio ao qual o componente curricular *Prática de Ensino* ocupa um lugar de destaque.

O título da pesquisa: *Currículo acadêmico de Ciências Biológicas: deslocando fronteiras na formação inicial docente* já sinaliza meus interesses e os recortes realizados. Meu interesse pelo currículo acadêmico tem a ver com a dissertação<sup>2</sup> que produzi no presente programa de pós-graduação em que pesquisei como a formação continuada de professores, desenvolvida em um projeto específico<sup>3</sup>, garante seu espaço no âmbito acadêmico, hibridizando-se com a extensão universitária. A formação docente é um campo de investigação plural e com a possibilidade de vários recortes como as políticas curriculares, a formação continuada, dentre outras. A minha escolha foi entrar nesse debate, a partir da inscrição desse estudo no campo do currículo, via formação inicial, mais precisamente focando na Licenciatura em Biologia.

A produção na área de Educação que trata sobre a formação inicial de professores revela “um aumento, ano a ano, do volume da produção de trabalhos produzidos nos programas de pós-graduação, que compõe esta categoria”, sendo a subcategoria “licenciatura” a segunda em número de trabalhos (BRZEZINSKI, 2014, p. 26)<sup>4</sup>. E, apesar da relevância e presença dos estudos sobre essa temática na pesquisa realizada, ainda percebe-se que são poucos os trabalhos produzidos com o enfoque na ‘licenciatura’. Digo isso, porque dentro de um período de análise de 2003-2010, das 150 produções encontradas na categoria, apenas 41 tratavam da formação na licenciatura. Em um número menor ainda estão os trabalhos que privilegiam o curso de Ciências Biológicas<sup>5</sup>, que não sofreram mudanças desde os trabalhos anteriores de

---

<sup>2</sup> FERNANDES, K. O. B. Encontra-se nas referências bibliográficas.

<sup>3</sup> Projeto Fundação Biologia/ UFRJ.

<sup>4</sup> Esse trabalho dá continuidade a uma série que vem desde 2002 realizando o levantamento de teses e dissertações defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação credenciados na Capes e na Anped, que tenham como objeto a formação de profissionais da educação. Os números anteriores são: ANDRÉ, M. (Org.). *Formação de professores no Brasil (1990-1998)*. Brasília: MEC, Inep, Comped, 2002; BRZEZINSKI, I. (Org.). *Formação de profissionais da educação (1997-2002)*. Brasília: Ministério da Educação, Inep, 2006.

<sup>5</sup> Brzezinski (2014) divide a análise desse trabalho em dois períodos: de 2003-2007 e 2008-2010. No segundo período ela afirma existirem apenas dois trabalhos com foco na Licenciatura do curso de Biologia, porém ao se referir ao primeiro recorte, ela diz de forma ampla que “licenciaturas em geral,

André (2002); Brzezinski (2002; 2006). Segundo Viana *et al.*, (2012, p. 19), existe um número relativamente menor de trabalhos “(7) quando comparadas ao número de pesquisas em outras licenciaturas, como em Matemática (24) e Educação Física (19), realizados no mesmo período”.

Ao modificar o suporte de procura para periódicos, há diferenças quanto ao quadro de análise. Essa afirmação é feita ao se verificar o levantamento realizado no trabalho de Casariego, Lucas & Ferreira (2011) em quatro periódicos voltados para a Educação em Ciências<sup>6</sup> qualificados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), entre 2000-2010. As autoras buscando expressões como ‘formação de professores’, ‘formação inicial’, ‘formação continuada’, ‘formação de professores de ciências’, ‘formação inicial de professores de ciências e ‘formação continuada de professores de ciências’ nos títulos, palavras-chave e resumos de cada uma das produções publicadas nos periódicos selecionados encontraram sessenta trabalhos dos quais vinte e três artigos abordavam a ‘formação inicial’, vinte e um a ‘formação continuada’, quatro tanto a ‘formação inicial’ quanto a ‘continuada’ e doze textos que tratavam, de um modo mais geral, da ‘formação de professores’.

Partindo da conclusão de Casariego, Lucas & Ferreira (2011) sobre a predominância de pesquisas que investigam a ‘formação inicial’ na área de Ciências e Biologia, percebe-se, diferentemente do que aparece no levantamento de dissertações e teses supracitado, que a produção científica sobre a formação de professores se caracteriza com “ênfase na área de Ciências e Biologia” (LUNARDI *et al.*, 2013, p. 623). Mediante aos estudos que indicam a relevância do tema da formação inicial em periódicos, penso que investigar os trabalhos da área de ‘ensino de’ seja uma estratégia de produção de dados para a análise, trazendo, a singularidade da área disciplinar.

---

com destaque para os cursos de Educação Física, Ciências Biológicas, Letras e História” somaram 33 títulos. Portanto, não sendo possível precisar o número exato, mas ainda assim considerando que sejam poucos (BRZEZINSKI, 2014, p. 27).

<sup>6</sup> São eles: ‘Ciência & Educação’, periódico editado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência da Faculdade de Ciências, UNESP/Campus de Bauru, desde 1995; ‘Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências’, periódico editado pelo Centro de Ensino de Ciências e Matemática (CECIMIG) e pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG) desde 1999; ‘Investigações em Ensino de Ciências’, periódico editado pelo Instituto de Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (IF/UFRGS) desde 1996; ‘Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências’ (RBPEC), periódico editado pela Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC) desde 2001.

Para desenvolver esse estudo, apoio-me nas contribuições de teóricos pós-estruturalistas e pós-fundacionais como Ernesto Laclau, Chantal Mouffe, Oliver Marchart, Martín Retamozo, bem como nas dos estudiosos do campo do currículo que vem incorporando em suas pesquisas essas mesmas perspectivas como Carmen Gabriel, Alice Lopes, Elisabeth Macedo, formulando as seguintes questões:

- (1) Por quais mecanismos discursivos o PIBID entra na disputa pela hegemonização do sentido de formação inicial docente *de qualidade*, no âmbito específico da Biologia?;
- (2) Quais os sentidos de *qualidade* mobilizados pelo PIBID e pela Prática de Ensino em função dos interesses em jogo?;
- (3) Como os sujeitos posicionados como *docente em formação* no âmbito do PIBID e da Prática de Ensino participam das lutas pela significação do currículo de licenciatura a partir de sua inscrição nesses processos formativos singulares?

Pensar na construção das questões dessa pesquisa, me leva a narrar brevemente sobre minha trajetória docente, resgatando memórias de minha formação acadêmica e profissional. Assim, apostando, como nos orienta Gabriel (2014, p. 179), na potencialidade do entendimento da docência como “estrutura” ou “espaço de estruturação”<sup>7</sup>, - produtora de atores sociais inscritos em uma cultura profissional específica- e como “agência” - na medida em que nomeia uma ação que resulta também da mobilização da “subjetividade política” do sujeito posicionado como docente” -, considero que posicionada como aluna-docente no estágio supervisionado, como aluna-docente no mestrado e, mais tarde, como docente, recebendo alunos na prática de ensino, obtive múltiplos olhares sobre a formação inicial de professores, que me instigaram a querer entrar nesse debate.

Durante o ano de 2007, realizei a Prática de Ensino do curso de Ciências Biológicas no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Como licencianda tive a possibilidade de acompanhar o 6º ano (antiga 5ª série do Ensino

---

<sup>7</sup> Ao fazer uso do termo ‘estrutura’ ao longo da tese não me refiro ao ‘estruturalismo’, mas sim considero os modos/”processos de estruturação das relações sociais em uma ordem específica, a estruturação, o sedimentado, o objetivado, os contextos estruturais que são condição de possibilidade histórica”<sup>i</sup> (RETAMOZO, 2012, p. 341). O texto original encontra-se no anexo 2. Tradução livre.

Fundamental) e o segundo ano do Ensino Médio. Nesse contexto, professores me levaram a refletir sobre a prática, sobre meu método de ensino e me instigaram a produzir materiais didáticos. Dessa forma, pude perceber em diálogo com Ferreira *et al.* (2003b) que esse espaço de formação se constitui em um espaço privilegiado no curso de licenciatura da Universidade Federal do Rio de Janeiro, uma vez que promove articulações efetivas entre a formação específica recebida no Instituto de Biologia e demais institutos que ministram disciplinas no curso em questão, e a formação pedagógica sob a responsabilidade da Faculdade de Educação.

Já em 2011, entrei no programa de pós-graduação dessa instituição onde tive a oportunidade de desenvolver um estudo - sobre o qual me deterei mais adiante - que tinha como foco a formação continuada de professores de Biologia. Essa aproximação permitiu realizar leituras sobre o currículo acadêmico suscitando a vontade de dar continuidade às discussões curriculares que iniciei no mestrado, porém tendo agora como foco a formação inicial de docentes.

Participando do *Grupo de Estudos em História do Currículo* sob a orientação da Profa. Dra. Marcia Serra Ferreira, pude aprofundar meus estudos sobre a história do currículo e das disciplinas escolares Ciências e Biologia, embasados na visão sócio-histórica de Goodson (1995)<sup>8</sup>. Apesar de no fim do mestrado, enveredarmos por leituras em que o autor parece fazer uma ‘virada’ teórica, abordando “história de vida” (GOODSON, 2008)<sup>9</sup>, não tínhamos como foco aprofundar os estudos em relação à constituição dos sujeitos.

Mais recentemente, em 2014, ingressei como professora concursada no Colégio Universitário Geraldo Reis da Universidade Federal Fluminense. Ao longo desses três anos em parceria com as professoras da disciplina Pesquisa e Prática de Ensino da Faculdade de Educação tenho trabalhado junto aos (às) licenciandos (as) e observado a constituição desses alunos e alunas como docentes e futuros (as) professores (as). Venho de igual modo, observado o envolvimento de alguns desses alunos e alunas com o PIBID, atuando como bolsistas, e o número crescente de trabalhos apresentados nos

---

<sup>8</sup> Refiro-me a obra do autor inglês: *Currículo: Teoria e História*. Petrópolis: Vozes.

<sup>9</sup> Refiro-me a obra do autor inglês: *As políticas de Currículo e de escolarização*. Petrópolis: Vozes.

encontros de Ensino de Biologia<sup>10</sup>, o que explica minha participação GT “A importância da articulação entre o PIBID e o Estágio Supervisionado na formação docente” apresentado na “I Jornada de Formação Docente: PIBID/ UFRJ”, realizada em outubro de 2013<sup>11</sup>. Naquela ocasião, como nos lembra Costa (2015), as discussões possibilitaram ao grupo, reflexões sobre as tensões que a consolidação de um Programa como esse traz ao debate das Licenciaturas, especialmente sobre o papel da Prática de Ensino/Estágio Supervisionado.

Embora essa estreita aproximação com o objeto possa oferecer algum risco ao rigor da pesquisa, minha inserção, desde 2013, no Grupo de Estudos Currículo, Cultura e Ensino de História (GECCEH) do Núcleo de Estudos do Currículo (NEC) me permitiu um amadurecimento em termos de meu deslocamento do lugar de professora para de pesquisadora. Esse grupo tem se dedicado aos estudos da abordagem discursiva na pauta pós-fundacional, e mais recentemente, tem se lançado aos estudos (auto)biográficos. Com efeito, ocupar esses variados lugares, me deixou ‘marcada’ por experiências, que constroem minha subjetividade, pois a mesma é entendida:

[...] como um processo de produção no qual comparecem e participam múltiplos componentes. Esses componentes são resultantes da apreensão parcial que o humano realiza, permanentemente, de uma heterogeneidade de elementos presentes no contexto social. Nesse sentido, valores, ideias e sentidos ganham um registro singular, tornando-se matéria prima para expressão dos afetos vividos nesses encontros (MANSANO, 2009, p. 111).

Assim, fico bem mais à vontade quanto à questão da proximidade com o objeto de pesquisa ao entender que cada posição que ocupei/ocupo, que cada instituição onde ‘circulo/circulei’ me possibilitam (ram) ter variados olhares sobre o ‘espaço da formação de professores’, posto que a “composição de si envolve um processo constante e, portanto provisório, uma vez que o sujeito está vulnerável à ação de novas forças e dos acontecimentos” (MANSANO, 2009, p. 116).

O campo empírico desta pesquisa reúne entrevistas realizadas em dois momentos com os alunos/bolsistas em formação, documentos oficiais produzidos pelo PIBID, pela CAPES pelo CNE e trabalhos publicados no ENEBIO, 2010. A proposta de

---

<sup>10</sup> Mais adiante faço um levantamento de trabalhos publicados em um evento de Ensino de Biologia.

<sup>11</sup> GT coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dra<sup>a</sup> Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro (FE/UFRJ).

investigar as ações desses dois espaços acadêmicos de formação inicial docente - Prática de Ensino e PIBID - se justifica pelo fato de querer apreender as disputas e tensões em torno das demandas de qualidade que envolvem a docência que se travam na fronteira definidora *do que é* e *do que não é* um currículo de licenciatura. Os dois espaços de formação aqui selecionados, participam diretamente das lutas pelo processo de significação da formação inicial docente de qualidade. Nesse movimento tanto a Prática de Ensino como o PIBID atribuem um lugar de destaque à escola ao significá-la como lócus incontornável no processo de profissionalização do docente.

Essa importância atribuída à escola no processo formativo se manifesta em diferentes produções de textos acadêmicos e políticos ao se referirem a um ou outro dessas instâncias de formação. Assim, como coloca Ferreira *et al.* (2003b) a componente curricular da Prática de Ensino tem como uma de suas principais finalidades a promoção de reflexões acerca dos diferentes saberes constitutivos da formação profissional e da própria profissão, bem como sobre o fazer docente e o ambiente escolar, por meio da imersão dos licenciandos na escola. De modo semelhante a importância da escola é evidenciada quando se reconhece que é “necessário firmar convênios com as redes escolares da Educação Básica dos Municípios, dos Estados ou do Distrito Federal, para que os estudantes-bolsistas do PIBID possam atuar nas atividades escolares” (PAREDES, 2012, p. 57).

O significante 'escola' assume, no jogo da linguagem em torno da fixação hegemônica de um sentido de "currículo de licenciatura de qualidade", uma função discursiva importante ao colocar na mesma cadeia de equivalência Prática de Ensino e PIBID. Afinal, como afirmam Rockwell & Mercado (1988 *apud* Nascimento, 2003, p. 82), é na escola, “contexto do trabalho docente, que se torna possível a reflexão sobre a prática real, a discussão, a troca a busca de soluções para problemas do cotidiano, que podem constituir um importante instrumento de formação dos professores”.

Sobre a opção metodológica pela realização de grupos de discussão e de entrevistas, ela se justifica pelo recorte escolhido, expresso nas questões de pesquisa formuladas e anteriormente explicitadas. Refiro-me, em particular, à terceira questão. Tal como formulada ela explicita o lugar atribuído nesta pesquisa aos sujeitos posicionados como futuros docentes. Trata-se de entrar no debate sobre a qualidade da

formação inicial com a escuta atenta às narrativas dos indivíduos que vivenciam esse processo posicionados como licenciandos. Interessa-me compreender como esses indivíduos na posição de futuros docentes, exercem suas subjetividades políticas e se ‘tornam presença’ (BIESTA, 2013), ao agirem deste lugar específico nos diferentes espaços de formação nos quais eles circulam, como a universidade e a escola, ao longo de seus respectivos percursos formativos.

Gostaria de me ater, nesse momento, à expressão ‘tornar-se presença’ (BIESTA, 2013), por considerar que não caberia somente uma nota de rodapé para sua explicação. Justifico essa interrupção, por julgar essa expressão potente para trabalhar com a categoria ‘sujeito’ e, dessa forma, o coloco dentro da minha ‘caixa de ferramentas’ analítica. Segundo Gert Biesta (2013, p. 56), em seus estudos sobre a Educação, nos tornamos presença em meio “às relações com os outros que não são como nós”. Penso ser uma inconsistência teórica, ao operar com um quadro de inteligibilidade teórico anti-essencialista, trabalhar com a ideia redutora de um sujeito em uma perspectiva racionalista, iluminista humanista, onde seria possível “definir a essência do que é ser humano” (BIESTA, 2013, p. 56). Dessa forma, a incorporação, nesta reflexão, de contribuições das teorizações do sujeito contemporâneas, torna-se importante na medida em que possibilita entender a singularidade do indivíduo sem que isso signifique um retorno aos individualismos essencialistas.

Há várias ‘formas’ de significar a categoria sujeito, ou melhor, os processos de subjetivação conforme as articulações estabelecidas. Assim, pretendo entrevistar os alunos da Prática de Ensino e bolsistas do PIBID para investigar os processos de subjetivação reativados por esses licenciandos de Biologia que agem e reagem, ou seja, se constituem e são constituídos como sujeitos nas relações com ‘outros’ e em contextos discursivos particulares. Em cada relação estabelecida, em cada processo de estruturação no qual ele se inscreve, estão abertas múltiplas possibilidades do indivíduo para se a-sujeitar ou de exercer o seu poder de agir.

Portanto, tendo como empiria, documentos curriculares relacionados direta e indiretamente tanto à Prática de Ensino como ao PIBID de Biologia, bem como trabalhos produzidos no evento de ensino dessa área, proponho-me, neste estudo, a compreender como a ordem discursiva-curriculo acadêmico - atua sobre o sujeito-

licenciando que dele faz parte e simultaneamente como esses sujeitos significam essa mesma ordem na qual eles vivenciam seus processos formativos. Dito de outro modo, interessa-me compreender como as demandas formuladas nesses espaços “afetam” esses licenciandos e, de igual modo, como esses sujeitos, inscritos em percursos formativos singulares significam o espaço da formação docente. (BUENO, 2002, p. 20).

Em diálogo com Jorge Larrosa (2002, p. 25), entendo que é somente com a experiência que sucede a quem se deixa interpelar por “espaços indeterminados e perigosos” da formação inicial docente, pondo-se nela “à prova e buscando” nela “sua oportunidade, sua ocasião”, que emergem os sujeitos, neste caso o sujeito-docente. Nesse movimento, será precioso perceber como os espaços de formação são significados pelos licenciandos buscando, assim, focar na 'agência' desses sujeitos, entendida aqui como ação no mundo por meio da participação no jogo político da linguagem.

Não é meu propósito aqui realizar comparações entre a Prática de Ensino da Licenciatura em Biologia e o PIBID. Como já anteriormente anunciado em meu objetivo geral, entendo que investigar esses diferentes contextos de formação percebidos como “espaços da decisão<sup>12</sup>, é condição para a compreensão da emergência do sujeito”, que “se constitui em atos de identificação múltiplos e provisórios” (LEITE, 2012, p. 143).

Essa tese se organiza em quatro capítulos. No primeiro capítulo, apresento o aporte teórico e metodológico que embasa essa pesquisa, o diálogo com Retamozo (2009; 2012) me ajuda a organizar meu acervo empírico de forma a operar tanto com a categoria ‘estrutura’ ou ‘processos de estruturação’ quanto com a categoria ‘agência’ ou ‘subjetividade política’. Trago também as referências dos trabalhos produzidos no GECCEH me situando junto aos mesmos no campo do currículo. Como interlocução

---

<sup>12</sup> Leite (2012) cunha esse termo buscando reconhecer que muito embora a estrutura não seja o que determina o sujeito, não se pode desconsiderar o papel da mesma na constituição dos sujeitos. Fazendo referência aos estudos de Kierkegaard via leitura de Laclau (1998), a autora coloca que: *a instância da decisão é uma loucura* – uma loucura, contudo, que não podemos evitar, nem tampouco enfrentar de modo plenamente independente das estruturas. *Uma situação de indecidibilidade total seria aquela em que qualquer decisão seria válida* (ibid.: 118), o que não é possível: decisão se coloca dentro de contextos sociais concretos, em que historicamente se definiram constrangimentos diversos que atuam sobre seus sujeitos, limitando a liberdade da decisão – a “loucura da decisão é, [...] como toda loucura, regulada” (ibid., p. 120). Esse sujeito capaz de ação política torna-se necessário, *porque a sua determinação estrutural – que é o único ser que o assim chamado sujeito poderia ter – não logrou ser o seu próprio fundamento, e deve ser suplementado por intervenções contingentes* (ibid., p. 114).

teórica, em um dos meus maiores desafios dessa tese, que é trabalhar a questão do ‘sujeito’, trago para uma conversa inicial os estudos de Larrosa (2002; 2008; 2011) buscando nesse diálogo pistas para meus estudos sobre as subjetividades políticas dos sujeitos-licenciandos de Biologia, me afastando de uma compreensão essencialista da categoria sujeito.

No segundo capítulo, inicio com a discussão sobre a ‘crise’ da Universidade articulada ao meu referencial teórico para pensar no ‘deslocamento’ na fronteira do currículo acadêmico. Apresento e justifico o interesse em trabalhar com o PIBID e a Prática de Ensino.

No terceiro capítulo, exploro na superfície textual dos textos selecionados, sentidos sobre formação inicial docente de qualidade em disputa no cenário político educacional contemporâneo. Para tal, faço uso de documentos referentes ao PIBID/Biologia, à componente curricular Prática de Ensino e aos textos produzidos pelos alunos/bolsistas em um Evento de Ensino de bastante relevância para a área. Considero esses textos como “materiais biográficos secundários”, cuja “produção e existência não tiveram por objetivo servir a fins de pesquisa”, optando por trazê-los no terceiro capítulo (BUENO, 2002, p. 18).

No quarto capítulo a empiria é composta pelos textos curriculares produzidos durante o grupo de discussão e as entrevistas. A aproximação com os estudos biográficos me permitem analisar essas narrativas como ‘experiências’ dos sujeitos posicionados como licenciandos produzindo suas subjetividades em meio a esses espaços de formação e, nesse processo, significando a formação docente. Entre os processos de significação mobilizados por esses sujeitos e que atravessaram as suas narrativas destaca-se os que envolvem a relação com os saberes estabelecidos a partir deste lugar de formação docente. Esse lugar de destaque da questão dos saberes vai ao encontro das contribuições de autores, a exemplo de Tardif (2014), Nóvoa (2009), Gauthier *et al.* (1998), dentre outros que reconhecem a diversidade de saberes e as tensões que permeiam a prática docente como fatores que engendram a formação dos futuros professores em um espaço *sui generis* como a escola.

Por fim, apresento as considerações contingentes, retomando as questões iniciais e apresentando um balanço provisório do percurso da escrita com tantos interesses que

surtem e caminhos imprevistos que caracterizam esse processo da escrita acadêmica como algo nem de longe previsível e linear. Para finalizar esse início de conversa, tomo de empréstimo, o que ainda muito se repetirá, as palavras/pensamentos daquele que compôs uma dessas leituras apaixonadamente desestabilizadoras, usando a metáfora do ensaísta:

O caminho linear, retilíneo é o caminho daquele que sabe previamente aonde vai, e traça, entre ele e seu objeto, a linha mais curta, mesmo que para realizá-la tenha que passar por cima de montanhas e rios. O método tem a forma de uma estrada ou via férrea que ignora a terra. Ao contrário, o ensaísta prefere o caminho sinuoso, o que se adapta aos acidentes do terreno. Às vezes, o ensaio é também uma figura de desvio, de rodeio, de divagação ou de extravagância. Por isso, seu traçado se adapta ao humor do caminhante, à sua curiosidade, ao seu deixar-se levar pelo que lhe vem ao encontro. O ensaio é, também, sem dúvida, uma figura do caminho da exploração, do caminho que se abre ao tempo em que se caminha. Como nos versos de Antônio Machado: "caminhante não há caminho senão estrelas no mar. Caminhante, não há caminho, o caminho se faz ao caminhar". Digamos que o ensaísta não sabe bem o que busca, o que quer, aonde vai. Descobre tudo isso à medida que anda. Por isso, o ensaísta é aquele que ensaia, para quem o caminho e o método são propriamente ensaio (LARROSA, 2003, p. 112).

Fazendo referência ao fragmento acima, ressalto que esse trabalho não é um ensaio, mas sim que, como o autor descreve, a presente pesquisa também se deu de forma não retilínea, ou seja, acontecendo à medida que ia “caminhando” ao longo do processo.

## **Capítulo I**

### **A postura epistêmica privilegiada**

[...] se trata antes de perguntar para ‘fazer ver’ do que para encontrar, de imediato, um plano de ação. Não são perguntas sobre ‘o que fazer’, mas sobre ‘como armar uma perspectiva para ver’ (SARLO, 1997, p. 10).

Tomando de empréstimo as palavras de Foucault (2003, p. 229), “tateio, fabrico, como posso, instrumentos que são destinados a fazer aparecer objetos”. Indo ao encontro do que Foucault coloca, Sarlo (1997), citada na epígrafe, resume bem a minha intenção no presente capítulo, que é a de ‘armar uma perspectiva’ buscando problematizar as questões suscitadas no estudo. Nesse intuito dividi o capítulo em cinco seções.

Na primeira, o foco é ajustado para que o leitor possa compreender o objeto de pesquisa sob as lentes da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau & Chantal Mouffe (2015) destacando algumas categorias que serão mobilizadas ao longo do trabalho. Na segunda seção, apresento os estudos de Retamozo (2009; 2012) sobre a “epistemologia das demandas”, que permitirá pensar na análise empírica, no sujeito em seu duplo sentido: como “sujeito-sujeitado e como sujeito-agente” (RETAMOZO, 2012, p. 343). Em outras palavras trata-se de pensar na posição ou a-sujeitamento dos alunos/bolsistas aos espaços de formação docente e, de igual modo, entender como tomam decisões, em meio aos processos de significação.

Na terceira seção, busco identificar alguns autores que trabalham em suas linhas de discussão objetivando a categoria ‘sujeito’ de forma a não concebê-lo apenas como um ser dotado de uma razão metafísica. Na quarta seção, opero com a perspectiva armada nas seções anteriores para a produção de uma leitura política do campo do currículo. Para isso, dialogo com algumas das produções do GECCEH. Na quinta e última seção, exploro a categoria de análise ‘experiência’ para pensar nos saberes docentes.

## 1.1. A pesquisa sob a lente da teoria do discurso: situando o debate

Poucos descem aos fundamentos nos quais se enraízam suas opções epistemológicas e, conseqüentemente, poucos conhecem o subsolo em que se alimentam suas convicções acerca da salvação por obra da educação. [...] A imensa maioria tão somente toma de empréstimo tais opções e convicções, assumindo-as como verdades naturais e, desse modo, não problematizáveis (VEIGA-NETO, 2012, p.276).

A citação de Veiga Neto ajuda-me a justificar a postura acadêmica assumida nesta pesquisa. Afinal, defendo que a perspectiva teórica pós-fundacional, na qual me apoio, formulada no quadro da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, dá um ‘novo fôlego’ às discussões do campo educacional, na medida em que essas passam a ser inseridas em um quadro de significação que ao incorporar a radicalização da crítica às leituras essencialistas do social, traz para o debate a questão da definição e com isso a complexa relação entre pensamento e linguagem, entre palavras e coisa que ela comporta. Não é por acaso que, nessa perspectiva, alguns temas recorrentes, que configuram entre os chamados “fenômenos sociais e educacionais” tomados muitas vezes como naturais ou verdades incontestáveis, passam a ser entendidos como invenções contingenciais ou construções históricas e como tais, objetos igualmente de problematização.

Entendo que esse quadro teórico possibilita superar a pesquisa realizada com fins da ‘denúncia’, onde os fenômenos são colocados sob julgamento, só admitindo um ‘contra’ ou ‘a favor’, considerando que operam com pares dicotômicos em meio a sentidos previamente estabelecidos. Na perspectiva teórica aqui defendida o que está em jogo no fazer pesquisa no e do campo da educação é justamente a produção de leituras da 'realidade educacional' nas quais são fixados sentidos de “conhecimento”, "escola", "currículo", “docência”, “sujeito”, “poder”, entre outros, que se articulam para dar sentido à reinvenção da própria luta política. Indo ao encontro do que foi exposto, Santos & Ramos (2013, p. 159) afirmam que “o próprio movimento de escrita de um texto acadêmico representa um movimento discursivo que traz algumas

problematizações e carregam marcas da luta hegemônica em torno do que queremos significar, ou até mesmo trazer para a roda de discussão”.

Por isso, talvez, a pergunta provocativa de Gabriel (2013b) sobre “O que há de novo sob o Sol para justificar o retorno da discussão de formação de professores na cena/arena de debates entre os pesquisadores do campo?” Realmente, a ‘formação de professores’ é um tema recorrente nas pesquisas do campo educacional, então a questão seria como avançar no assunto trazendo outras contribuições para a área. Acredito responder a essa pergunta ao fim desse estudo.

Para realização desse trabalho, tenho, pois, como aposta teórica as abordagens das perspectivas pós-fundacionais, mais particularmente, às pesquisas de Laclau (2011; 2013), Laclau & Mouffe (2015), Marchart (2009), Retamozo (2009; 2010; 2011; 2012) e, como já foi mencionado, os estudiosos do currículo que dialogam com esses autores, como Lopes (2005; 2006; 2011), Macedo (2006a; 2006b) e, em particular, Gabriel (2008, 2011; 2013a; 2013b; 2013c; 2013d; 2014; 2015a; 2015b; 2015c), no que elas oferecem como ferramentas de análise para a superação de leituras essencialistas do mundo.

O reconhecimento da inscrição deste estudo na perspectiva pós-fundacional, exige todavia alguns esclarecimentos. Mediante as críticas que são dirigidas, de uma maneira geral, no campo educacional, às perspectivas ‘pós’, as qualificando de forma indiscriminada como um ‘vale-tudo’ e esvaziadas da dimensão política, importa explicitar a forma como me aproprio da abordagem pós-fundacional. Essa explicitação se torna mais contundente, por entender, assim como Larrosa (2002, p. 21) que:

As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras. E, por isso, as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras são lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras, algo mais que somente palavras.

O prefixo ‘pós’ não é sinônimo de ‘anti’, ou seja, não é aqui considerado como uma ausência completa de fundamentos, até porque, como desenvolverei ao longo desta seção, esse se torna necessário para que os processos de significação e os embates entre eles possam ocorrer. Pensar, assim, possibilita desconfiar das certezas e verdades e abre

espaço para operar com a ideia de ‘contingência’, ‘precariedade’ e do ‘provisório’. Portanto, a ‘ausência’ não é meramente negativa, mas sim produtiva:

O pós-fundacionismo não deve ser confundido com anti-fundacionismo [...], uma vez que a abordagem pós-fundacional não visa a apagar completamente as figuras do fundamento, mas enfraquecer o seu status ontológico. O enfraquecimento ontológico do fundamento não conduz ao pressuposto da completa ausência de todos os fundamentos, mas antes ao pressuposto da impossibilidade de um fundamento final, o que é algo completamente diferente, já que implica uma maior consciência de, por um lado, a contingência e, por outro lado, o político, como o momento do parcial e sempre, em última instância, fundamento sem sucesso<sup>ii</sup> (MARCHART, 2009, p. 15)<sup>13</sup>.

É pois, nesse movimento de enfraquecimento do estatuto ontológico desta noção que emerge a ideia de um “fundamento contingente”. Proposta por Butler (1992 *apud* Marchart 2009, p. 29), essa ideia permite simultaneamente problematizar a noção de fundamento último, metafísico e afirmar a necessidade de algum fundamento. São as variadas formas de nomear o mundo que mantêm a provisoriedade do fundamento, fundamento esse, que é simultaneamente impossível e necessário. A ‘necessidade’ advém de não se trabalhar na total dispersão o que seria “uma forma nova e contraditória de essencialismo” (LACLAU, 1996, p. 13):

[...] se o contingente é inerente ao necessário – isto quer dizer que há uma indecidibilidade inscrita em toda estrutura (entendendo-se por “estrutura” uma identidade complexa constituída por uma pluralidade de momentos). Pois a estrutura requer conexões contingentes como parte integrante de sua identidade, mas tais conexões, precisamente por serem contingentes, não podem ser logicamente derivadas de qualquer ponto no interior da estrutura (Idem).

Assim, trabalhar nessa perspectiva não significa acreditar em um ‘fundamento último’ e nem tampouco, em um “certo tipo de fragmentação pós-moderna do social, que recusa dar aos fragmentos qualquer tipo de identidade relacional” (MOUFFE, 2003, p.15). Mas sim, por meio de outra “porta de entrada”, compreender, analisar, interpretar articulações provisórias, fechamentos contingenciais, que se constituem em meio ao social e, dessa forma, entender que “toda configuração social é uma configuração significativa” (LACLAU, 2013, p. 214).

---

<sup>13</sup> O texto original encontra-se no anexo 2. Tradução livre.

Para tanto, alguns termos se tornam chaves de leitura nas teorizações do discurso pós-fundacional, em particular na Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe. Trago algumas delas que serão ativadas na construção teórica da pesquisa. A respeito disso, Mendonça (2009, p. 153-154) coloca:

[...] a teoria do discurso tem o potencial de ser uma ferramenta de compreensão do social, uma vez que seu próprio entendimento dá-se, nesta perspectiva, a partir da construção de ordens discursivas, sendo a questão do poder central e constituidora de relações sociais. Tendo como ponto de partida a centralidade das categorias de poder e de discurso – que após se desdobrarão em outras noções centrais à teoria, tais como pontos nodais, antagonismo, articulação, hegemonia, significantes vazios, populismo, dentre outras –, Laclau articula uma série de noções e de conceitos oriundos de várias áreas do conhecimento, como o marxismo, a filosofia desconstrutivista de Derrida, a psicanálise, sobretudo lacaniana, a linguística, o estruturalismo, o pós-estruturalismo. A partir de noções advindas dessas áreas, o autor constrói um aparato teórico original, inserido numa matriz contemporânea, pós-estruturalista, que contempla a contingência, a precariedade, a indeterminação e o paradoxo como dimensões ontológicas do social.

Um dos elementos chave deste quadro teórico é o próprio termo ‘discurso’. Entende-se o mesmo, não pela oposição à ação ou à realidade, mas sim constituído pelas relações e articulações, sendo da ordem do material. Ou seja, esse entendimento de discurso não nega a materialidade ou a existência das coisas, porém, as ‘colocam no mundo’ por meio dos processos de significação que as definem, permitindo seu acesso, em meio às articulações nas relações estabelecidas.

Discursos são estruturas descentradas onde os sentidos são constantemente negociados e construídos. Esta estrutura descentrada, ou totalidade estruturada, ou ainda, discurso, é o resultado de práticas articulatórias estabelecendo relações entre elementos com diferenças não articuladas discursivamente. (LACLAU & MOUFFE, 2015, p. 178).

Pelo acima exposto, percebe-se que para a fixação do termo discurso, nesse quadro teórico, é mobilizada outra categoria fundamental para embasar essa pesquisa: a “articulação”. Por meio dela, diferentes unidades diferenciais que não podem ser definidas em suas positivities plenas ganham um sentido provisório, marcando, assim, certa estabilidade. É por meio dela que pretendo entender as diferentes configurações

discursivas produtoras de sentido para a expressão *qualidade* da formação inicial docente, em torno do quais diferentes demandas são disputadas.

Nesse sistema de diferenças infinito que é o Social<sup>14</sup>, são as práticas articulatórias que geram equivalências entre as diferenças, mas são elas também que impossibilitam a sua ampliação infinita, produzindo um corte antagônico. Estabelecidos os limites de uma formação discursiva, surgem as práticas hegemônicas, como sugerem Laclau & Mouffe (2015, p. 40):

Frente a forças opressoras, por exemplo, um conjunto de particularidades estabelece relações de equivalência entre si. Torna-se necessário, porém, representar a totalidade da cadeia, para além dos meros particularismos diferenciais ligados por laços de equivalência. [...] Como argumentamos, somente uma particularidade cujo corpo esteja dividido, pois sem deixar de ser sua própria particularidade, ela transforma seu corpo na representação de uma universalidade que a transcende (a universalidade da cadeia de equivalência). Esta relação, por meio da qual a particularidade assume a representação de uma universalidade que lhe é inteiramente incomensurável, é o que chamamos uma relação hegemônica.

Como se pode perceber a teoria apresenta toda uma lógica de raciocínio que leva a uma sequência de novas categorias. No fragmento acima identifiquei mais duas que também são relevantes à pesquisa, que são: ‘cadeia de equivalência’ e ‘hegemonia’.

Para o entendimento da cadeia de equivalência há de se pensar nas lógicas de ‘equivalência’ e ‘diferença’. Uma tem na outra a possibilidade da existência, uma vez que é a lógica da diferença que define o fechamento da significação. Nessa perspectiva, a produção de uma cadeia de equivalência implica necessariamente na produção do antagonismo, do que é colocado para fora dessa cadeia, entendido por Laclau (2011) como um ‘exterior constitutivo’. Dessa forma, esse ‘exterior’ por ser antagônico é o que

---

<sup>14</sup> A maiúscula é um recurso gráfico utilizado por alguns autores para nomear o social entendido como uma instância indefinida que é simultaneamente condição e impossibilidade da ordem social.

No enfoque pós-fundacional a definição do social é percebida como resultante de processos relacionais de identificação contingenciais e provisórios em meio a um sistema de diferença. Em diálogo com Laclau (1990), Gabriel (2015c) ressalta que para essa perspectiva, o Social é uma dimensão indefinida, condição de possibilidade da instituição da sociedade, da ordem social mas que por sua vez a excede. Essa distinção entre Social e sociedade/ordem social é importante para pensar os processos que instituem essa ordem, seus mecanismos de reprodução e possibilidades de mudança. Enquanto o primeiro termo corresponderia a “um conjunto de práticas sociais históricas, sedimentadas, heterogêneas, potencialmente infinitas e indeterminadas” (Retamozo, 2011, p. 83), o segundo é percebido como um campo de objetividade instituído por uma operação hegemônica por meio da qual são produzidas fronteiras entre o que se inclui e o que se exclui (excesso) em uma ordem social específica (GABRIEL, 2015c, p. 429).

torna impossível a expansão de um discurso, mas ao mesmo tempo é o que torna possível a constituição discursiva.

Em relação aos elementos articulados dentro da cadeia equivalencial, eles mantêm suas diferenças, mas nesse momento, provisoriamente, são amenizadas, portanto “a diferença continua a operar no bojo da equivalência, tanto quanto seu fundamento como uma relação de tensão com ela” (LACLAU, 2013, p. 131).

Dessa relação de equivalência, onde vários elementos articulados passam a ser representados, de forma precária, por uma “identidade”, tem-se uma das categorias mais potentes de Laclau: a ‘hegemonia’. O que o autor propõe é que a emergência dessa categoria se dá no campo das práticas articulatórias, supondo, desse modo, que há uma durabilidade para um sentido hegemônico, que esse não se ‘congela’ no tempo, sendo instável, ambíguo e plural:

[...] os ‘elementos’ não se cristalizam em momentos. Num sistema fechado de identidades relacionais, no qual o significado de cada momento é absolutamente fixo, não há qualquer lugar para uma prática hegemônica momento das práticas articulatórias (LACLAU & MOUFFE, 2015, p. 213).

A teoria do discurso de Laclau também é chamada de teoria da hegemonia ou teoria do discurso político, segundo Mendonça (2012, p. 206).

A partir desse entendimento sobre ‘hegemonia’ e como falarei mais adiante sobre antagonismo, portanto, nessa pesquisa, me proponho a ter um olhar sobre os documentos oficiais, desconsiderando sentidos prévios sobre qualidade na formação docente. Meu interesse estará nas articulações e mobilizações realizadas para a formação da cadeia de equivalência que define formação inicial docente de qualidade, possibilitando a entrada do PIBID no jogo político.

Não se pode perder de vista que Laclau e Mouffe são cientistas políticos e se dedicaram a analisar de forma não essencializada a lógica reducionista das relações sociais vinculadas ao antagonismo capital *versus* trabalho proposta pela teoria marxista, propondo uma ferramenta de compreensão do social. Como mencionado anteriormente, trabalhando com a aporia entre a impossibilidade e necessidade de fundamentos sociais é que se distingue ‘o político’ da ‘política’ ou como afirma Retamozo (2010, p. 76) – entre a “concepção de uma lógica do político e uma lógica da política para pensar os

problemas políticos”. Segundo Laclau (2013) o político é o ontológico do social, ou seja, não existe social fora do jogo político. Nessa perspectiva, a sociedade como positivamente plena é impossível. Portanto, é o político peça chave da análise, que garante o movimento instável que não se define por marcos institucionais estabelecidos pela política.

Marchart (2009, p. 197), em diálogo com Laclau, se atem na potência de se trabalhar esses dois conceitos de forma articulada, como “os dois lados da mesma moeda”:

Por ‘político’ me refiro a dimensão de antagonismo inerente às relações humanas, um antagonismo pode tomar muitas formas e surgir em diferentes tipos de relações sociais. A ‘política’, por outro lado, indica um conjunto de práticas, discursos, instituições que procuram estabelecer uma certa ordem e organizar a coexistência humana em condições que são sempre potencialmente conflitivas porque estão afetadas pela dimensão do ‘político’. Considero que só quando reconhecermos a dimensão do ‘político’ e compreendermos que a ‘política’ consiste em domesticar a hostilidade e em tratar de neutralizar o potencial antagonismo que existe nas relações humanas é que podemos postular o que considero a questão central da política democrática<sup>iii</sup> (MARCHART, 2009, p. 191)<sup>15</sup>.

Ao operar com a diferenciação entre *político* e *política*, esse autor oferece instrumentos de análise que, no meu entender, contribuem para fazer avançar o debate. Nessa perspectiva o *político* é entendido como o lugar instituinte, o momento da reativação da contingência e a sua lógica permite, portanto, lembrar e assinalar aquilo que sempre escapa de toda e qualquer tentativa de domesticação política ou social (MARCHART, 2009). Como discute Gabriel (2015c, p. 432), afinal, "desse modo o político é produto de um rompimento, deslocamento, da ordem das coisas estabelecidas por meio da introdução do antagonismo e da contingência". Por outro lado, o termo *política* indica um “conjunto de práticas, discursos e instituições que procuram estabelecer uma certa ordem”, mas que é constantemente afetada pelo político (MARCHART, 2009, p. 191). A lógica da política desempenha o papel contrário, ela interfere e atua no sentido de fazer esquecer a contingência de todo e qualquer processo de significação, isto é, sua função é tentar normatizar o jogo político.

---

<sup>15</sup> O texto original encontra-se no anexo 2. Tradução livre.

É, pois, a partir da compreensão dessas duas lógicas que olho para arena política educacional e para as lutas pela significação em torno da expressão *qualidade na Educação*, tentando capturar as estratégias discursivas que produzem efeitos de estabilidade na sua definição. Interessa-me, mais particularmente, identificar os significantes mobilizados nessas lutas pelo campo da Biologia que contribuem para a produção de cadeias estáveis de equivalência do termo *qualidade* em meio a processos de formação inicial dos docentes dessa área do conhecimento.

Nessa perspectiva armada para pensar politicamente o campo do currículo de licenciatura de Biologia, outra categoria ocupa papel central na análise de Laclau & Mouffe (2015): o “antagonismo”. Na construção teórica pós-fundacional, o antagonismo ocupa um lugar crucial nas lutas pela significação. Ele é necessário para a estabilização contingencial de todo sentido. Novamente, aqui aparece uma das marcas dessa Teoria do Discurso, que não concebe a existência de identidades/discursos/sujeitos previamente estabelecidas(os), mas que essa só é possível com a “ameaça” da presença do “outro”, que “me impede de ser plenamente eu mesmo” (LACLAU & MOUFFE, 2015, p. 202) . Nessa perspectiva, segundo Howarth (2000, p. 106)<sup>16</sup>:

A mera existência de antagonismos confirma que não há leis necessárias na história e não há agentes políticos universais motivados por interesses e identidades pré-constituídas. Ao invés disso, os antagonismos introduzem experiências sociais, tais como “fracasso”, “negatividade” ou “falta”, as quais não podem ser explicadas por nenhuma lógica de sociedade positiva ou essencialista. Eles revelam também a contingência e a precariedade de toda identidade e objetividade social, uma vez que toda identidade está sempre ameaçada por alguma coisa externa a ela.

Mediante essa ‘falha’, essa incompletude é que ocorre o que Laclau chama de deslocamento, onde a estrutura deslocada sofre um momento de ‘crise, onde haverá a disputa por novas significações. Assim sendo:

O deslocamento é anterior, é externo à significação, portanto, externo ao antagonismo; é uma experiência traumática que desajusta a estrutura, a qual precisa ser recomposta a partir de novos processos de

---

<sup>16</sup> As traduções de David Howarth extraídas dos capítulos 6 e 7 do livro “Discourse”, publicado pela Open University Press em 2000 e utilizadas neste texto, foram feitas no âmbito dos estudos internos do GECCEH, pelos doutorandos Érika Elizabeth Vieira Frazão e Vitor Andrade Barcellos.

significação. Assim, estamos falando de processos de significação substituindo outros processos de significação, em razão de uma falha estrutural provocada pelo deslocamento, ou seja, justamente pela impossibilidade de significação (MENDONÇA, 2012, p. 214).

É nesse momento de falha na estrutura que, nesse quadro teórico, se evidencia a possibilidade da emergência do sujeito. Conforme Mendonça (2012, p. 215), dialogando com Laclau, o lugar do sujeito é o lugar do deslocamento. Portanto, longe de o sujeito ser o momento da estrutura, ele é o resultado da impossibilidade de constituir a estrutura como tal. Tendo em vista que a introdução dessa categoria traz para o debate a tensão entre estrutura e agência, passo na seção seguinte a explorar o enfrentamento da mesma no na pauta pós-fundacional.

## **1.2. A ‘epistemologia das demandas’: uma aposta teórica-metodológica**

Retomando minhas reflexões, entendo, portanto, que o deslocamento é um indício de tensão na fronteira, de uma crise na significação hegemônica. Ele é a possibilidade do sujeito de uma posição subalterna se deslocar para a de antagônico e, assim, surge a necessidade de sua reestruturação a partir de novos sentidos ou da reativação de sentidos já existentes. É daí que a categoria antagonismo, como explicitada na seção anterior, emerge potente como parte de “processos de significação e de constituição de novas formas de inclusão, mas também de exclusão de sentidos discursivos” (MENDONÇA, 2012, p. 215). Portanto, trabalhar com a noção do antagônico de Laclau (2013) é pensar na fratura na ordem social, é a ‘brecha’ no político, onde “a demanda é seu sintoma” (RETAMOZO, 2009, p. 114). Para Howarth (2000, p. 109):

É este momento de “falha” da estrutura [...] que “compele” o sujeito para agir. [...] O sujeito é forçado a tomar decisões [...] quando identidades sociais estão em crise e as estruturas necessitam ser recriadas.

Como se percebe, a ‘demanda’ é outra categoria de análise potente nos estudos laclaunianos, considerada como a menor unidade capaz de aferir especificidade de uma prática articulatória (LACLAU, 2013, p. 123). Assim, é o sentido que se atribui a uma

determinada situação que a produz como demanda, fazendo com que grupos sociais posicionados de forma subordinada em determinados contextos discursivos decidam atuar para buscar modificar essa situação percebida como injusta, como prejudicial. Conforme Retamozo (2009, p. 113)<sup>17</sup>:

Laclau e Mouffe utilizam “subordinação” para referirem-se a situação de determinadas posições de sujeito que estão dominadas por outras (mulher/homem, homossexual/heterossexual, negro/branco), enquanto reservam o termo “opressão” para pensar o momento de resistência em uma situação de subordinação. Aqui as demandas emergem como um lugar de mediação entre uma situação estrutural de subordinação e a criação de possíveis antagonismos<sup>iv</sup>.

Em outro momento, Retamozo (2009), referenciado em Laclau (1985)<sup>18</sup>, identifica essa sutil, mas potente distinção entre os termos subordinação e antagonismo. Nem toda posição subalterna constitui necessariamente uma relação antagonista.

Laclau (2013) explora a ambiguidade que é portador o significante ‘demanda’, podendo valer tanto como uma solicitação ou como uma exigência. É justamente nessa ambiguidade que Laclau (2013, p. 128) entende essa categoria como uma ferramenta importante no jogo político, pois é na “transição” de uma solicitação para uma exigência, que outros sentidos podem ser produzidos participando da luta política por hegemonizar outros discursos. Laclau (2013) nos diz que a demanda pode começar como uma solicitação, que se for atendida cessa o problema. Porém, se assim não o for, uma demanda pode se unir a outra em uma cadeia de equivalência contingente, potencializando sua transformação em uma reivindicação na luta política. Esta pluralidade de demandas Laclau (2013, p. 124) chamará “demandas populares”. No entanto, a demanda que, satisfeita ou não, permanece isolada, será chamada de “demanda democrática” (Idem).

Se assim não o for, a condição de subalternidade permanece, contribuindo para a manutenção e reprodução de um discurso hegemônico. Portanto, dito de outro modo, apenas somos sujeitos no momento da decisão. Quando é feita a escolha voltamos a nos

---

<sup>17</sup> O texto original encontra-se no anexo 2.

<sup>18</sup> Retamozo (2009) cita, mais especificamente, o texto Tesis acerca de la forma hegemónica de la política. En: Martín Del Campo, J. L. **Hegemonia y alternativas políticas en América Latina**. México: Siglo XXI, p. 19-44.

estruturarmos e logo nos transformarmos novamente em posições de sujeitos dentro de uma estrutura.

Desse modo, as estruturas não determinam a *priori* o sujeito, uma vez que as mesmas são uma construção discursiva “inerentemente contingenciais e maleáveis” (HOWARTH, 2000, p. 121). Esse ‘enfraquecimento’ da categoria estrutura como um monólito, não viabiliza o entendimento da categoria ‘sujeito’ de forma centralizada, como a gênese do discurso social, mas sim considera a constituição do mesmo como inacabado e em processo de construção, podendo “constituir-se e expandir os efeitos deslocatórios” (RETAMOZO, 2009, p. 115). Portanto, em seus estudos, Laclau & Mouffe (2015, p. 190) rompem com o entendimento da categoria ‘sujeito’, como “fundante” e propõem, dentro do “campo da discursividade”, pensar nas “posições de sujeito” no “interior de uma estrutura discursiva”<sup>19</sup>.

Howarth (2000, p. 108) corrobora a importância da categoria ‘demanda’, uma vez que “se o conceito de ‘posição do sujeito’ explica as múltiplas formas pelas quais indivíduos são produzidos como atores sociais, o conceito de subjetividade política capta a maneira como atores sociais agem”. Ao agirem, esses atores se tornam sujeitos políticos com capacidade de ação e luta pela ordem social (RETAMOZO, 2009).

[...] retira o sujeito de sua posição e o coloca em um terreno aberto que pode levar à produção de um novo lugar de enunciação. A elaboração da demanda – com intervenção da subjetividade – permite construir um lugar de enunciação diferente daquele regulado pela repetição, espaços de relativa autonomia que operam para a construção de novos campos de ação<sup>v</sup> (RETAMOZO, 2009, p. 117)<sup>20</sup>.

---

<sup>19</sup> Laclau e Mouffe (2015) sinalizam em seu trabalho que, buscando se afastar da noção de um sujeito como “totalidade originária e fundante”, passou-se ao momento analítico da “dispersão, destotalização ou descentramento de certas posições com respeito a outras. Portanto, devemos estar atentos para não “transformar aquela dispersão das posições do sujeito numa efetiva separação entre elas” (LACLAU & MOUFFE, 2015, p. 190). Isso, geraria a substituição de um essencialismo da totalidade (ao pensar no sujeito como essência unificada e unificante) por um essencialismo dos elementos. Se toda posição de sujeito é uma posição discursiva, a análise não pode prescindir das formas de sobredeterminação de algumas posições sobre outras, do caráter contingente de toda necessidade que, como vimos, é inerente a qualquer diferença discursiva (LACLAU & MOUFFE, 2015, p. 191). Assim, colocam os autores: Devido a ausência de uma sutura final, a dispersão das posições não pode se constituir em uma solução: dado que nenhuma delas consegue, em última instância, se consolidar como uma posição separada há um jogo de sobredeterminação entre elas que reintroduz o horizonte de uma totalidade impossível. É este jogo que torna a articulação hegemônica possível (LACLAU & MOUFFE, 2015, p. 198).

<sup>20</sup> O texto original encontra-se no anexo 2. Tradução livre.

Baseado nos estudos de Ernesto Laclau<sup>21</sup> sobre a concepção de *ordem social*, Retamozo (2009), estudioso dos movimentos sociais, explora essa categoria propondo uma metodologia de pesquisa chamada de “epistemologia das demandas”. O autor assume, de igual modo, uma posição política pós-fundacional, uma vez que entende que “uma construção hegemônica vinculada ao político implica considerar que dentro da ordem, mediante operações singulares de exclusão, se produzem desigualdades e diferenças, cujo resultado é a instauração de lugares dominantes e lugares subalternos”<sup>vi</sup> (RETAMOZO, 2011, p. 84)<sup>22</sup>.

Assim, as relações assimétricas de poder geram posições de subalternidade produzidas e reproduzidas em meio a complexos processos de subjetivação. Teoricamente, se abre a possibilidade de se considerar os sujeitos como “uma construção histórico-política que tem sua origem em uma experiência coletiva, na apropriação da história, na elaboração de demandas, ações, projetos e identidades”<sup>vii</sup> (RETAMOZO, 2011, p. 85)<sup>23</sup>.

Interessada em compreender a dinâmica do jogo político no campo educacional, junto-me a Gabriel (2011, p. 15), em diálogo com Martín Retamozo, ao apostar na epistemologia das demandas para pensar a relação entre subjetividades e construção de demandas para entender os mecanismos mobilizados na luta em torno da significação da docência. Operar com essa categoria implica em “trabalhar na margem, nos limites e analisar as demandas, frutos de insatisfações e reivindicações de diferentes sujeitos – família, Estado, movimentos sociais, professores, alunos, pesquisadores – que investem por diferentes razões e interesses na produção de sentidos” (GABRIEL, 2011, p. 9).

Exploro, nessa pesquisa, a potencialidade teórico-metodológica da ‘epistemologia das demandas’ (RETAMOZO, 2009), para operar tanto com a categoria ‘estrutura’ quanto com a categoria ‘agência’ no material empírico, entendendo a estrutura como o campo discursivo nomeado ‘Currículo de licenciatura de Biologia’. Interessa-me assim, perceber no PIBID e na Prática de Ensino, em cada um desses espaços de formação inicial docente, como se manifesta discursivamente as lutas pela

---

<sup>21</sup> Retamozo (2009) cita, mais especificamente, a obra **Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo**, Buenos Aires, Nueva Visión, (2000).

<sup>22</sup> O texto original encontra-se no anexo 2. Tradução livre.

<sup>23</sup> O texto original encontra-se no anexo 2. Tradução livre.

significação e hegemonização de uma ‘formação docente de qualidade’ nesses contextos de formação específicos. Isso significa mais particularmente analisar as construções das cadeias de equivalência e a produção de antagonismos que participam dessas lutas. Em quais fechamentos provisórios e em quais antagonismos se investem nesses contextos? Quanto à agência pretendo entender como esses licenciandos, posicionado historicamente no âmbito da cultura universitária no lugar da subalternidade<sup>24</sup> reagem às demandas que lhes são postas durante a sua formação, em meio a processos de subjetivação / identificação profissional, falarei mais sobre essa questão no segundo capítulo da tese.

Pelo acima exposto, a teoria desenvolvida por Retamozo (2009; 2012) mostra-se potente para pensar tanto a estruturação da ordem social quanto as subjetividades de forma articulada e não mais dicotômicas, onde existiria uma realidade exterior, completa e objetiva independente do sujeito. Levando em consideração o lugar de destaque que a ‘subjetividade’ ganha nos estudos das ciências sociais, a partir de uma reatualização do momento articulatório definidor de um sentido, até então, hegemônicos de ‘sujeito’, na próxima seção, ‘abro um parênteses’ com o intuito de explicitar como esse debate conceitual impactou o tratamento empírico desta pesquisa.

### **1.3. (Re)pensando o sujeito a partir de sua “morte”**

A partir do pressuposto de Meyer (2012 *apud* Gabriel, 2013a, p. 56) de que “teoria e método são indissociáveis e que nossas opções metodológicas precisam fazer sentido dentro do referencial teórico no qual as inscrevemos”, julgo ser incontornável pensar em como trabalhar com os “sujeitos” das narrativas escolhidos para compor esta pesquisa acadêmica. Posso soar um pouco repetitiva ao trazer novamente algumas

---

<sup>24</sup> A ideia de subordinação refere-se, na teoria de laclauiana, à situação de determinadas posições de sujeito que estão dominadas. Segundo Gabriel (2014), se considerarmos a estruturação desigual, hierárquica e excludente do sistema de conhecimento hegemônica no sistema de ensino, é possível perceber que a docência como uma posição possível e disponível que articula sentidos de conhecimento tende a ser vista como um "lugar menor", de menos prestígio quando comparada com outras posições que se relacionam igualmente com esse significante, como por exemplo a pesquisa. Neste sentido, penso que não seria abusivo considerar a docência como um lugar subalternizado em meio às lutas de significação em torno do conhecimento.

categorias já trabalhadas anteriormente, porém o faço, considerando o rigor que toda pesquisa deve buscar.

Portanto, nessa seção trago a discussão de alguns autores que trabalham em uma perspectiva de análise não essencialista dos ‘sujeitos’, buscando contribuições para o entendimento teórico do deslocamento do “sujeito em geral” para uma “compreensão do ser do sujeito como um indivíduo singular” (BIESTA, 2013, p. 66).

Assumir que são múltiplas as identidades não é uma novidade no meio educacional. A questão que se coloca hoje no debate epistemológico e em especial nas críticas formuladas ao essencialismo, é o próprio entendimento do significante múltiplo. Dito de outro modo, afirmar a multiplicidade não garante necessariamente a problematização da leitura essencialista na pauta pós-fundacional, tal como discutida anteriormente. O que é radicalmente questionado na postura pós-fundacional é a própria definição do significante sujeito.

Segundo Laclau (2011, p. 47), buscou-se por um tempo superar a “morte do sujeito”, que “já havia sido anunciada” instituindo-se o plural nas palavras – culturas, identidades -, o que provisoriamente parecia resolver a questão da “subjetividade multifacética”. Porém, Laclau (2011, p. 49) se propõe a lançar um outro olhar sobre a proliferação de identidades e questiona se a mesma deveria “ser pensada somente enquanto proliferação – quer dizer, simplesmente em termos de sua multiplicidade?”

Para responder a essa pergunta, mais que uma resposta, Laclau (2011) mobiliza sua caixa de ferramentas, entre as quais, como já dito anteriormente, a categoria “hegemonia” se faz potente. Segundo o autor, as articulações discursivas são sempre ‘provisórias’, visto que por mais que se prolongue a estabilidade da fixação hegemônica de um sentido, eles são percebidos como contingentes e ‘precários’, resultantes de práticas articulatórias que operam em um sistema discursivo.

Dessa forma, penso junto à Veiga-Neto (2007b, p. 107), baseado em Foucault, que o sentido hegemônico de “sujeito” até época recente resultou da articulação em uma mesma cadeia de equivalência de significantes como “conhecimento”, “racionalidade” e “poder” fixando, assim, o “sujeito” como um ser centrado, “racional, auto presente e autônomo que ensina ou aprende”, um sujeito “desde sempre aí”.

Nessa direção, Veiga-Neto (2007b, p. 108) apresenta contribuições para entender como uma noção de “sujeito” que preexiste ao mundo social é construída e fixada por um período de tempo:

Noções como o “eu pensante” de Descartes, a “mônada” de Leibniz, o “sujeito do conhecimento” de Kant foram fundamentais para que se firmasse a ideia de que o sujeito é uma entidade já dada, uma propriedade da condição humana e, por isso, *desde sempre aí*<sup>25</sup>, presente no mundo. A própria noção moderna de que o sujeito é a matéria-prima a ser trabalhada pela educação – seja para leva-lo de um estado selvagem para um estado civilizado (como pensou Rousseau), seja para leva-lo da modernidade (como pensaram Kant, Hegel e Marx) – partiu do entendimento de que o sujeito é uma entidade natural e, assim, pré-existente ao mundo social, político, cultural e econômico.

Outro autor que trabalha buscando deslocar a fronteira da fixação de sentido do “sujeito” é Michel Foucault, que lança suspeita quanto ao ‘sujeito centrado’, ao “sujeito que pensa, que conhece, e que o diz” (FOUCAULT, 2013, p. 66). Para este autor, a teoria do discurso está intimamente ligada à questão do sujeito social. “Se o social é significado, os indivíduos envolvidos no processo de significação também o são” e isto resulta em uma consideração fundamental, onde “os sujeitos sociais são causas, não são origem do discurso, mas são efeitos discursivos” (PINTO, 1989 *apud* FISCHER, 2001, p. 207).

Nessa direção, o autor ajuda a pensar e ratifica os estudos que operam com a ideia que o sujeito não pode ser concebido *a priori*, fora do momento articulatório, tendo em vista que, de igual modo, as estruturas são percebidas como construções discursivas. Dessa forma, é preciso (re)pensar a categoria “sujeito” dentro do jogo da linguagem e, assim sendo, assumir que o “lugar do sujeito” é delimitado e sua emergência é contingente.

Ora, portanto, considera-se que “há sujeito” (BURITY, 2008, p. 50) e, deste modo, fica evidenciado para Veiga-Neto (2007a, p. 107), segundo os estudos de Foucault, que os teóricos do discurso não propõem a exclusão total da categoria, mas

---

<sup>25</sup> Grifo do autor.

sim a análise dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos, apostando em suas subjetividades:

Seja qual for a adjetivação – pedagógico, epistêmico, econômico -, não pode partir do próprio sujeito. É preciso, então, tentar cerca-lo e examinar as camadas que o envolvem, e que o constituem. Tais camadas são [...] os variados saberes, que, uma vez descritos e problematizados, poderão revelar quem é esse sujeito, como ele chegou a ser, o que dizemos que ele é e como se engendrou historicamente tudo isso que dizemos dele. Como explicam Varela & Alvarez-Uria, é preciso deslocar as análises para o plano das relações de poder e saber em cada momento histórico e em cada espaço social específico.

Retomando as ideias de Laclau, penso que o fragmento acima traz pistas para pensar metodologicamente a questão da posição do sujeito e de subjetividade política, a partir da categoria da “demanda”. Afinal, uma demanda social é caracterizada por Laclau (2013) como solicitações e expectativas de grupos sociais que, quando não atendidas, podem se transformar em reivindicações em defesa das quais variados grupos se unem em uma luta política. Uma vez definidas as demandas em jogo na política é que os grupos em torno dessas demandas são definidos. Dessa forma, pode-se trabalhar, como nos afirma Lopes (2011, p. 42), “sem essencializar os sujeitos atuantes nas políticas e simultaneamente compreender as articulações que se fazem em torno de demandas constituídas na própria luta política”.

Gabriel (2013a), baseando-se em Retamozo (2009), também explicita a potencialidade de se trabalhar com a categoria “demanda”, uma vez que possibilita pensar que sentidos coletivos convocados em cada demanda se convertem em um espaço político de relevância, que merece ser investigado. Para a autora, nesse quadro teórico torna-se possível e necessário:

Problematizar e abandonar a categoria “sujeito” quando esta nos remete a uma noção de subjetividade capaz de articular em torno de um centro transcendente (“sujeito absoluto”) – fora, pois, do jogo da linguagem – as múltiplas subjetividades. Como afirma Laclau (1996) ao abordar a temática das identidades sociais, nacionais e políticas em nossa contemporaneidade, “a morte desse Sujeito (com S maiúsculo) talvez tenha sido a principal pré-condição para esse renovado interesse na questão da subjetividade” (LACLAU, 2011, p. 47). [...] Por serem

provisoriamente suturadas, isto é, fixações parciais, essas estruturas podem deixar contingencialmente de conferir identidade, provocando assim situações de deslocamento, de desordem em meio às quais os sujeitos se constroem e se identificam com novos discursos, tornando-se, assim, agentes políticos (GABRIEL, 2013a, p. 64).

Como se percebe, a categoria ‘sujeito’ ajuda a identificar alguns discursos que circulam nos diferentes espaços de formação. Isso se dá, ao entender que esses sujeitos agem, produzindo discursos e, ao mesmo tempo, são formados por esses discursos. Deste modo, o sujeito não é uma entidade pronta, mas é produzido em um processo, de um “vir a ser que não se estabiliza de maneira definitiva”, se distanciando assim, da compreensão do sujeito que o cola necessariamente a uma essência (MANSANO, 2009, p. 115). Portanto, operar com o quadro teórico do discurso exige o enfrentamento da interface ‘sujeito - demanda’, uma vez que julgo fundamental, levando em consideração o rigor que uma pesquisa acadêmica exige associar aspectos teóricos e metodológicos.

No âmbito da pesquisa desenvolvida no GECCEH, intitulada “Abordagens discursivas de juventude no tempo presente: questões metodológicas nas análises de textos curriculares (2013-2015)”<sup>26</sup>, iniciamos um diálogo com os estudos autobiográficos, apostando na sua potencialidade analítica para problematizar especificamente os jogos de linguagem e de tempo mobilizados por licenciandos no âmbito das políticas curriculares/culturais. Mais recentemente a pesquisa “Currículo como espaço biográfico: conhecimento, sujeitos e demanda” tem permitido um aprofundamento desse diálogo. Trabalhando com as ideias de *conversa* e de *escuta*<sup>27</sup>, ‘agência’ e ‘estrutura’ o grupo de estudo GECCEH vem recentemente fazendo leituras e amadurecendo a hibridização teórica entre os estudos biográficos e a teorização do

---

<sup>26</sup> Pesquisa com apoio do CNPq (Bolsista de produtividade e chamada MCTI/CNPq/MEC/CAPES n.18/2012, Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas), coordenada em parceria pelas Professoras Carmen Teresa Gabriel (UFRJ), Raquel Alvarenga Sena Venera (UNIVILLE) e Miriam Soares Leite (UERJ), encerrada em dezembro de 2014.

<sup>27</sup> A ideia da conversa biográfica pressupõe a interiorização por parte do pesquisador daquilo que deseja indagar, em um fluxo contínuo de interação e confiança, refutando a postura de ficar com uma lista pronta de perguntas a serem fielmente seguidas. “Conversas exploratórias”, pautadas nessa metodologia, foram realizadas pela, na época, mestranda Marcella Albaine Farias da Costa e pelas bolsistas de Iniciação Científica Luisa Tavares e Jéssica Oliveira com os membros do GECCEH. Nesta ocasião, elaboraram um roteiro prévio de indagações (tópicos) para nortear as conversas sobre a trajetória profissional dos participantes. Desta primeira experiência adaptaram melhor os itens a serem discutidos com os licenciandos (alunos de História da UFRJ).

discurso na pauta pós-fundacional. Esse diálogo com os estudos biográficos.<sup>28</sup>, tem permitido, segundo Gabriel (2015b), "fazer avançar, nos debates do campo curricular, as discussões sobre o *quem* que ensina/aprende em meio às estruturas discursivas nomeadas escola da educação básica”.

Tem-se observado o uso cada vez maior de métodos como as entrevistas em pesquisa nas ciências sociais, que procuram ‘dar voz’ aos sujeitos, o que acaba para Arfuch (2010, p. 15) “dotando assim de corpo a figura do ator social”. Essa escolha de quem faz pesquisa qualitativa pode se dar devido ao fato da ‘voz’ ser tomada como “lugar mais prístino da expressão do sujeito, fonte hipotética de todo caráter” (idem, p. 168). O que está em jogo, nesta pesquisa, ao introduzir o debate teórico sobre essa categoria não é uma política da suspeita sobre a veracidade ou a autenticidade dessa voz, mas antes a aceitação do descentramento constitutivo do sujeito enunciador (ARFUCH, 2010). Ou seja, uma das apostas da investigação consiste em se pensar a partir de categorias como “posições do sujeito” e 'subjetividades políticas' de forma articulada, procurando evidenciar como essas são produzidas discursivamente. Entendendo, pois, que dos vários lugares onde se fala há interditos, lutas, modos de existir, dentro dos quais o sujeito se situa, deixando ser falado e, ao mesmo tempo, falante, porque por meio dele outros ditos se dizem (FISCHER, 2001).

Ressalto que a intenção foi revisitar sob outras lentes epistêmicas a categoria ‘sujeito’. Até porque apesar de não acreditar em essencialismos, que condenam termos para ‘todo o sempre’, concordo com Laclau (2013) ao entender que a impossibilidade de fixação última do sentido gera fixações parciais, que possibilitam, inclusive, diferir, subverter o sentido. Na aporia, trabalhada anteriormente, da impossibilidade e necessidade de fechamento do discurso, se torna possível que a significação aconteça, ainda que de forma precária e contingente. Sendo, o campo discursivo, portanto, marcado por um excedente de significado que nunca pode ser completamente esgotado por qualquer discurso específico.

---

<sup>28</sup> Falo mais sobre essa aproximação da pesquisa com os estudos (auto)biográficos no capítulo 4, justificando a escolha do método utilizado. Entendo que essas idas e vindas podem ser consideradas como inerente ao processo de produção de uma pesquisa acadêmica, que não se pretende linear.

#### **1.4. Diferentes pesquisas sob a mesma lente: interlocuções necessárias**

Além da oportunidade de adensar os estudos iniciados no mestrado, como anteriormente relatado, ressalto a importância do trabalho por meio do diálogo que estabeleci com diferentes produções já defendidas pelo (GECCEH). O grupo tendo como foco a luta em torno do “conhecimento a ser aprendido/ ensinado”, vem se dedicando a um profícuo diálogo com autores que compartilham a abordagem discursiva pós-fundacional. Passo, a seguir, a apresentar as interlocuções entre minha pesquisa e os trabalhos desenvolvidos pelo grupo, por entender que a “investigação” é um “trabalho coletivo” (COSTA, 2007, p. 151). Além disso, coloco, a partir das concepções do GECCEH, a pesquisa inserida no campo do currículo.

Em seus estudos de doutoramento, Pugas (2013, p. 42), ao refletir sobre o currículo do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRJ como espaço produtor de posições de sujeito e subjetividades traz contribuições para pensar o deslocamento do sujeito que ensina e aprende para o sujeito que se constitui nesse processo em meio às relações que estabelece com o conhecimento, buscando entendê-los como ‘sujeitos de demandas’.

Também tendo como foco o currículo acadêmico, Santos (2014) problematiza o debate sobre conhecimento em meio às demandas endereçadas às universidades públicas de nosso país, mais especificamente, por meio de um projeto de extensão. Ao problematizar a ideia de poder como algo exclusivo das instituições políticas como o Estado, a autora busca evidenciar por meio de sua análise os processos pelos quais sentidos de universidade, conhecimento e extensão são fixados, produzidos e subvertidos. (SANTOS, 2014, p. 51). Essa autora propicia assim, o entendimento de uma análise que se distancia de perspectivas essencialistas e apostando no conhecimento acadêmico como enunciado produzido em um contexto discursivo específico.

Outra pesquisa de doutoramento que também trouxe contribuições importantes de autoria de Rocha (2013) teve como preocupação investigar uma das ações do governo para o Ensino Médio – o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Levando em consideração que sentidos de conhecimento escolar são mobilizados no âmbito das políticas de avaliação em disputa pela qualidade na/da Educação, o estudo sublinha a

importância para pensar na escola como espaço produtor de conhecimentos específicos, tendo sua legitimidade reconhecida pelos sujeitos que nela transitam. Dessa forma, a autora refuta a ideia de “verdades previamente fixadas sobre conhecimento escolar” e trabalha na intenção de entender esse conhecimento como sendo produzido mediante processos de significação (ROCHA, 2013, p. 234). Nessa direção, me coloco ao lado de Rocha (2014) não acreditando em normatizações que estabelecem sentidos prévios, mas sim que sentidos são contingencialmente produzidos nas relações.

De igual modo, a tese de doutorado de Ramos (2014) traz importantes contribuições ao entender o ENEM como um espaço regulador e legitimador de uma demanda de qualidade na/da educação. Ramos (2014, p. 47), ao afirmar que: “a preocupação com a definição de padrões de qualidade, tem tido a força de mobilizar e articular demandas elaboradas em diferentes grupos de interesses particulares” me ajuda a pensar no PIBID e na Prática de Ensino como contextos discursivos específicos onde esses “grupos” formulam demandas reivindicando melhores condições para o sistema do ensino, ampliação do acesso a esse mesmo sistema, bem como, um melhor desempenho no que concerne a sua função na formação dos sujeitos/cidadãos.

Partindo do pressuposto que as reivindicações por um ensino de qualidade encontram-se cada vez mais recorrentes no contexto atual, Velasco (2013) propõe investigar como alguns jargões muito presentes nas propostas curriculares de História estão circulando em textos produzidos por sujeitos posicionados como professores bem como, avaliar como se dão as interações entre eles e o conhecimento histórico escolar. O autor em diálogo com Gabriel, Ramos & Pugas (2007) se afasta de concepções de saber docente que o percebem como “propriedades de determinados grupos atuando em relações hierarquizadas e verticalizadas de poder” (VELASCO, 2013, p. 55). Desse modo, o autor contribui para pensar nos futuros professores posicionados em relações assimétricas de poder, produzindo distintas manifestações de regulação e subversão na disputa produzindo sentidos de ‘docência’.

Assim como o trabalho de Velasco (2013), ao tratar da compreensão dos processos de significação e identificação no currículo de História, Costa (2012) partindo da análise dos sentidos de “negro”/”Não negro” em sala de aula, traz pistas para pensar

como sujeitos posicionados como alunos podem, por meio de suas narrativas, produzir e subverter demandas endereçadas à escola.

No diálogo com essas pesquisas, me situo junto aos pesquisadores acima citados trazendo contribuições das teorizações do discurso para pensar de forma não essencializada o campo do currículo, buscando, de outro modo, problematizar as fixações hegemônicas de termos caros aos estudos desse campo como ‘escola’, ‘conhecimento’, ‘acadêmico’, ‘docência’, ‘currículo’, ‘políticas curriculares’. Refiro-me mais particularmente ao trabalho com as práticas articulatórias estabelecidas em diferentes superfícies textuais que tendem a reforçar e/ou subverter as relações assimétricas de poder diretamente relacionadas à produção e distribuição de bens culturais como o conhecimento escolar/acadêmico. Nessa direção, acredito que é no jogo da linguagem, que a “prática articulatória” é posta em xeque, uma vez que desempenha um papel “muito além da mediação entre identidades positivas e plenamente constituídas e, de igual modo, questiona o binarismo dicotômico que tende a confundir diferença com negação e oposição” (GABRIEL, 2013b, p. 49).

Não concebo o currículo, portanto, ou qualquer um desses elementos como ‘coisificados’, mas sim, sendo produzidos em meio ao processo de práticas articulatórias, carregados de potencial político, uma vez que:

[...] todos os objetos e ações são significativos, e que seus significados são conferidos por sistemas particulares de diferenças significativas [...e...] o sentido de ‘ser’ [das coisas] depende dos sistemas particulares de diferença ou discursos que constituem sua identidade [...] (HOWARTH, 2005, p. 101).

Nessa direção, considerando que o ato de nomear é um ato político, Frazão (2014, p. 14) diz que “não existiria um objeto lá fora que podemos chamar de currículo: este é construído e negociado nas relações de poder existentes nas diferentes esferas do processo educativo.” Portanto, há:

[...] sim, uma disputa pelo que há, pelo que está acontecendo, pelo para-onde-vão as coisas, em suma, mais do que uma guerra de interpretações, uma disputa hegemônica pelo mundo em que vivemos (BURITY, 2010, p. 8).

Concordo, pois, com Moreira (2000, p. 74), que o currículo abarca, “praticamente todo e qualquer fenômeno educacional”, possibilitando inúmeras portas de entrada e questões a serem problematizadas na área de Educação, desde que, não se prescindia do diálogo com as teorizações curriculares de forma que haja uma problematização dos sentidos que se pretendem fixar sobre currículo (Ferreira, Gabriel & Monteiro, 2012).

Desse modo, em diálogo com as teorizações discursivas pós fundacionais os estudos realizados no GECCEH, têm nos ajudado a problematizar os processos de objetivação do conhecimento, o reconhecendo como um elemento “incontornável face às demandas que interpelam as escolas e universidades públicas” (GABRIEL, 2013a), nos debates políticos contemporâneos. Abrindo espaço para pensar, por exemplo, o conhecimento escolar como enunciado produzido na escola e cujo sentido emerge de práticas de significação. Assim como “definindo na arena educacional o que pode ou não ser adjetivado como escolar” (MARTINS, 2015, p.114). Ou ainda afirmando que os sentidos de conhecimento escolar "são consequências da negociação de suas significações no contexto da política curricular que se fixam, também pelas posições de sujeitos autorizados a falar, categorizar o conhecimento escolar como tal” (CASTRO, 2012, p. 84).

Como já mencionado, mais recentemente, o grupo vem incorporando o entendimento do “currículo como espaço biográfico”<sup>29</sup>, em referência aos estudos de Leonor Arfuch, que contemplam dentre outros elementos, a investigação do sujeito e subjetividades por meio do biográfico. A autora utiliza esse termo para adjetivar o espaço, concebido como:

Perdas e, também, de chances, mutações, reacomodações, combates pela hegemonia em que o uno dá lugar ao múltiplo: haverá vários espaços públicos e privados, submetidos a um devir dialógico, a um constante processo de interpenetração. É por isso que, ao falar de espaço biográfico – um singular habitado pela pluralidade -, situando-nos precisamente nesse umbral de visibilidade indecível entre público e privado que já mostrara seu caráter paradoxal nos alvares da modernidade: um espaço entre, que clausura a antinomia, revelando a imbricação profunda entre indivíduo e sociedade (idem, 2010, p. 340).

---

<sup>29</sup> Fez parte do pós-doutoramento da orientadora.

Nesse movimento, o grupo acredita que as contribuições de diferentes quadros teóricos possibilitam ampliar a pesquisa, oferecendo ferramentas para a compreensão dos processos complexos de produção, reprodução e deslocamento da ordem social hegemônica. Nesse caso, abrindo pistas para pensar os processos de subjetivação em contextos de formação por meio da abordagem narrativa-biográfica.

No prefácio que abre a obra de Arfuch (2010), Laclau aproxima seus estudos pós-fundacionais com os da autora:

O tema de seu estudo – o espaço múltiplo autobiográfico – se presta admiravelmente à exploração da teorização contemporânea do sujeito. O questionamento do sujeito autônomo, autocentrado e transparente da metafísica moderna e a correlativa noção de um sujeito descentrado (pós-estruturalismo) [...] tinha necessariamente de colocar em questão as formas canônicas do relato autobiográfico (LACLAU, 2010, p. 10).

Tendo em vista que me lanço nessa pesquisa ao desafio de trabalhar com “sujeitos de conhecimento” a partir das experiências de estudantes enquanto sujeitos posicionados como professores em formação, inseridos no contexto discursivo específico chamado licenciatura em Biologia dessa universidade, procuro na próxima seção trazer Jorge Larrosa para o diálogo. Uma vez que, percebo que pensar a educação e a formação docente do ponto de vista do binômio ‘experiência/ sentido’ tal como nos é proposto por Larrosa (2002) - entendendo que a experiência é o que nos passa, nos acontece e nos toca no âmbito da cultura escolar e nas outras instâncias de militância educacional - possibilita ir além do enfrentamento de tensões entre ciência e técnica ou da relação entre teoria e prática (COSTA, 2015, p. 59), nos limites das quais tende a se entrincheirar o debate sobre formação docente no campo educacional.

### **1.5. Caminhos para pensar o “tornar-se presença”**

O que somos ou, melhor ainda, o sentido de quem somos, depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos. Em particular, das construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal. Por outro lado, essas histórias estão construídas em relação às histórias que escutamos, que lemos e que, de alguma maneira, nos dizem respeito na medida em que estamos compelidos a produzir nossa história em relação a elas. Por último, essas histórias pessoais que nos constituem estão produzidas e medidas no interior de práticas sociais mais ou menos institucionalizadas. Para dizer de forma breve, o sentido de

quem somos é análogo à construção e a interpretação de um texto narrativo que, como tal, obtém seu significado tanto das relações de intertextualidade que mantém com outros textos como de seu funcionamento pragmático em um contexto (LARROSA, 2008, p. 48).

Início essa seção fazendo uma aproximação com estudos de Jorge Larrosa, por quem fiquei bastante impactada quando o encontrei ao longo da revisão da literatura especializada realizada para esta pesquisa. Tive contato com seus textos no GECCEH e, desde o primeiro momento, me peguei refletindo sobre o que vinha sendo colocado sobre experiência/sentido, articulando-os com o desejo de trabalhar com as narrativas de formação dos licenciandos. Gastal & Avanzi (2015), Joan Scott (1999) e Gabriel (2016b) foram leituras que me abriram caminhos para colocar autores que não se “conhecem” para dialogar, dando embasamento, assim, para operar na análise das narrativas.

Dentro dessa perspectiva, Gastal & Avanzi (2015, p. 150) ao trabalharem com os licenciandos em uma disciplina específica, trazem as contribuições de Larrosa e o ‘saber da experiência’ “como faceta fundamental do saber docente”. Assim, buscando entender as reflexões dos alunos por meio de suas narrativas no processo de formação.

Mouffe (2007, p. 176) ao afirmar que o discurso é o que constitui a posição do sujeito como agente social, e não, contrariamente, o agente social sendo a origem do discurso, faz pensar na concepção de Larrosa (2008, p. 71) das narrativas como “políticas de autonarração”, por entender que o sujeito, por meio da prática discursiva, se coloca politicamente, na forma como conta de si mesmo, em determinados contextos e para quê finalidades, mobilizando processos de identificação no caso dessa pesquisa que se articulam aos processos de significação da docência. Como aponta Larrosa (2008, p. 73) “nas práticas pedagógicas nas quais se produzem e medeiam narrativas pessoais, [...], podem-se ver em funcionamento alguns mecanismos de produção de identidade”.

A partir da epígrafe, entendo a produção de subjetividades ocorrendo na experiência ‘sofrida’ pelo sujeito ao circularem no interior dos diferentes contextos por onde passa. Penso, assim, que ao trabalhar compreendendo as experiências narradas pelos licenciandos me possibilitará entender os processos de subjetivação, onde o deslocamento possibilita o sujeito a se constituir como “sujeito de demandas

antagônicas” (GABRIEL, 2015a). Ou seja, a partir de suas subjetividades, de suas experiências construídas nas narrativas dos alunos/bolsistas, acredito conhecer como a docência vem sendo significada pelos futuros professores.

Larrosa (2011, p. 5) nos fala que a experiência é o que produz sentido, funcionando como “mecanismos de subjetivação”. Ao descrever a ‘experiência como algo “que *nos* acontece”, o autor fala sobre o que ‘marca’, ‘toca’ uma pessoa, afastando-se da ideia da mesma como ‘acontecimentos’ cotidianos. Ao se propor a dissecar a frase: “isso que me passa”, Larrosa enumera o que chama de princípios. Considerando como acontecimentos externos ao sujeito: o “princípio da exterioridade” e o “princípio da alteridade”:

Se lhe chamo “princípio de exterioridade” é porque essa exterioridade está contida no ex da própria palavra ex/periência. Esse ex que é o mesmo de ex/terior, de ex/trangeiro, de ex/tranheza, de êx/tase, de ex/ílio. Não há experiência, portanto, sem a aparição de alguém, ou de algo, ou de um isso, de um acontecimento em definitivo, que é exterior a mim, estrangeiro a mim, estranho a mim, que está fora de mim mesmo, que não pertence ao meu lugar, que não está no lugar que eu lhe dou, que está fora de lugar (LARROSA, 2011, p. 6).

Se lhe chamo de “princípio de alteridade” é porque isso que me passa tem que ser outra coisa que eu. Não outro eu, ou outro como eu, mas outra coisa que eu. Quer dizer, algo outro, algo completamente outro, radicalmente outro (idem).

Continuando na análise o autor passa a pensar no sujeito como o lugar da experiência, nesse movimento produz os princípios: da “subjetividade”, da “reflexividade” e da “transformação”:

“princípio de reflexividade” [...] é um movimento de ida e volta. Um movimento de ida porque a experiência supõe um movimento de exteriorização, de saída de mim mesmo, de saída para fora, um movimento que vai ao encontro com isso que passa, ao encontro do acontecimento. E um movimento de volta porque a experiência supõe que o acontecimento afeta a mim, que produz efeitos em mim, no que eu sou, no que eu penso, no que eu sinto, no que eu sei, no que eu quero, etc. (LARROSA, 2011, p. 6)

Se lhe chamo “princípio de subjetividade” é porque o lugar da experiência é o sujeito ou, dito de outro modo, que a experiência é sempre subjetiva. Contudo, se trata de um sujeito que é capaz de

deixar que algo lhe passe, quer dizer, que algo passe a suas palavras, a suas ideais, a seus sentimentos, a suas representações, etc. (idem)

Se lhe chamo “princípio de transformação” é porque esse sujeito sensível, vulnerável e ex/posto é um sujeito aberto a sua própria transformação. Ou a transformação de suas palavras, de suas ideias, de seus sentimentos, de suas representações, etc. De fato, na experiência, o sujeito faz a experiência de algo, mas, sobre tudo, faz a experiência de sua própria transformação. Daí que a experiência me forma e me transforma (idem).

Por fim, o autor coloca a experiência como “passagem”:

A experiência, em primeiro lugar, é um passo, uma passagem, um percurso. Se a palavra experiência [...] tem também esse ‘per’ que é um radical indo-europeu para palavras que tem que ver com travessia, com passagem, com caminho, com viagem. A experiência supõe, portanto, uma saída de si para outra coisa, um passo para outra coisa, para esse ex de que falamos antes, para esse isso de “isso que me passa”. Mas, ao mesmo tempo, a experiência supõe também que algo passa desde o acontecimento para mim, que algo me vem ou me advém. Esse passo, além disso, é uma aventura e, portanto, tem algo de incerto, supõe um risco, um perigo (LARROSA, 2011, p. 8).

Assim, tendo em vista que a experiência é: (1) uma relação com algo que não sou. [...]; (2) uma relação em que algo tem lugar em mim.[...] reflexiva, volta[da] para dentro, subjetiva, que me implica no que sou, que tem uma dimensão transformadora, que me faz outro do que sou. Por isso, [...] eu já não sou o mesmo de antes; (3) uma relação em que algo passa de mim a outro e do outro a mim. E nesse ‘passar’ onde tanto eu como o outro, sofremos alguns efeitos, somos afetados, é que me proponho no capítulo IV a analisar as narrativas tomando a interface ‘demanda-experiência’ como referência para compreensão do processo de produção de subjetividades dos sujeitos posicionados como licenciandos.

Aceitando o ‘desafio’ de pensar o sujeito-licenciando não como objeto de investigação, tampouco portador de uma essência definidora, mas como já anteriormente mencionado, na perspectiva do ‘torna-se presença’, encontrei em Larrosa (2002; 2003; 2008; 2011) um caminho instigante possível de ser trilhado nesta tese. Importa sublinhar que o sentido do próprio termo experiência cujo potencial heurístico esta pesquisa pretende explorar. Afinal como nos lembra Joan Scott (1999) torna-se fundamental colocar esse termo também no jogo de forma a superar uma tendência a

naturalizá-la, “através da crença em uma relação imediata entre as palavras e as coisas”. Segundo essa autora aliá é sempre mais profícuo tratar todas as categorias de análise como “contextuais, contestáveis e contingentes” (SCOTT, 1999, p. 19).

Em trabalho recente, Gabriel (2016b) (re)ativa a discussão da área de formação de professores sobre a pluralidade e heterogeneidade que a categoria “saber docente” carrega, para justamente propor uma outra leitura para a categoria “experiência” de Larrosa (2002). Ainda segundo a autora, o significante “experiência” se mostra importante nos processos de objetivação do saber docente por ser capaz de “simultaneamente articular diferentes saberes e produzir um antagonismo que se constrói em torno de outra cadeia definidora do que seria o não-saber docente” (GABRIEL, 2016b, p. 17).

De igual modo, Gabriel (2016b), entendendo de forma articulada os processos de objetivação e subjetivação, considera em diálogo com Larrosa (2002) que o saber da experiência pode ser visto não como um saber adquirido a partir do que acontece nas práticas pedagógicas cotidianas, mas sim a partir de como os indivíduos posicionados como docentes respondem ao que vai lhes acontecendo ao longo de sua trajetória profissional. Dessa forma, a autora vai ao encontro do entendimento de Scott (1999), para quem:

Não são os indivíduos que tem experiência, mas os sujeitos é que são constituídos através da experiência, A experiência de acordo com essa definição, torna-se não a origem de nossa explicação, não a evidencia autorizada (por que vista ou sentida) que fundamenta o conhecimento, mas aquilo que buscamos explicar, aquilo sobre a qual se produz conhecimento (SCOTT, 1999, p.5).

Tendo em vista o quadro teórico aqui exposto, passo ao capítulo seguinte a tratar dos contextos discursivos privilegiados nessa pesquisa.

## Capítulo II

### Os contextos discursivos privilegiados

[...] os contextos não são espaços dados, com fronteiras definidas, existentes no mundo, mas construções discursivas no/do mundo (LOPES, 2015, p. 447).

Creio que a epígrafe escolhida resume os interesses estabelecidos nesse capítulo ao buscar por meio da abordagem pós-fundacional fugir da compreensão de sentidos pré-estabelecidos unívocos, engessados e estabilizados dos contextos escolhidos. Assim, me proponho na primeira seção a tratar sobre a Universidade em “crise”, me remetendo a discussão do capítulo anterior onde concebo esse momento como potente para pensar os deslocamentos da fronteira que define, mesmo que contingencialmente, o currículo acadêmico, em termos de seu potencial político e subversivo que propiciam outras articulações discursivas para a entrada do PIBID na formação inicial docente.

Em um segundo momento, justifico a pertinência da escolha do PIBID/Biologia como contexto discursivo privilegiado, explico seus objetivos enquanto política pública de incentivo à formação inicial docente, destacando as articulações estabelecidas no jogo político do campo educacional. Na terceira seção trago o contexto discursivo Prática de Ensino, buscando no diálogo com autores do campo, justificativas para pensar na relevância desse espaço na formação de professores.

#### 2.1. As licenciaturas e a "crise da universidade"

Início essa seção, reafirmando que dentro desse quadro teórico, a ‘crise’ não é entendida em termos de sua negatividade, mas sim como um momento produtivo de se acionar o político nas lutas pela definição de uma ordem social na qual o que está em jogo são projetos de sociedade e seus entendimentos acerca da possibilidade de construção de uma universidade democrática e inclusiva.

Interessa-me nesta seção explorar esse entendimento de crise para pensar a universidade, entendida aqui como o contexto mais amplo onde se inscrevem os dois espaços de formação docente, campos empíricos desta pesquisa. Nesta perspectiva me aproximo das reflexões de Boaventura de Sousa Santos, sobre a ‘crise da universidade. Para Santos (2005, p. 3):

Algo de mais profundo ocorreu e só isso explica que a universidade, apesar de continuar a ser a instituição por excelência de conhecimento científico, tenha perdido a hegemonia que tinha e se tenha transformado num alvo fácil de crítica social. Penso que na última década se começaram a alterar significativamente as relações entre conhecimento e sociedade, e as alterações prometem ser profundas ao ponto de transformarem as concepções que temos de conhecimento e de sociedade.

Esse autor indica três crises que se sobrepõem, colocando em xeque o papel epistemológico e político atribuído à Universidade, desestabilizando sentidos fixados historicamente em meio às lutas hegemônicas. São elas: a “institucional”, a “da legitimidade” e a “da hegemonia” (SANTOS, 2008, p. 190). De acordo com Santos (2008, p. 190), a “crise institucional”, ocorre sempre que a autonomia universitária se sente ameaçada na sua “condição social estável e autossustentada”. Sob tal condição, a instituição deixa de “poder garantir os pressupostos que garantem a sua reprodução”, passando, então, a perder sua “especificidade organizativa por ter de se equiparar a modelos de outras instituições” (SANTOS, 2008, p. 190). A crise “da hegemonia” é a mais profunda que a universidade vem enfrentando nas últimas décadas, uma vez que é ela que põe em xeque a exclusividade da universidade como *lócus* de produção dos conhecimentos ditos “exemplares” (SANTOS, 2008, p.192).

Já a “crise da legitimidade” é o resultado da transformação no perfil do grupo social que passa a ser composto por camadas sociais mais amplas e heterogêneas que buscam ocupar os espaços acadêmicos, garantindo seu direito ao ensino superior no país e, mais particularmente, à universidade pública. Nessa linha de pensamento Gabriel, Ferreira & Monteiro (2008, p. 252) assinalam possibilidades de trazer essa discussão para pensar “as condições materiais e a qualidade da formação que vimos oferecendo no contexto de uma nova agenda política e cultural”.

Interessa-me mais particularmente, neste estudo de doutoramento, compreender

a emergência e consolidação das licenciaturas em meio a essas crises, destacando dois aspectos que me parecem portas de entradas potentes para a discussão sobre formação docente.

A primeira diz respeito ao debate em torno do próprio *locus* da formação. Afirmarões como a que se segue traduzem mais um lance no jogo da linguagem mobilizado no processo de significação do que é e do que não é universidade do que uma posição consensual.

As universidades têm um papel privilegiado no que diz respeito à profissionalização. [...] Deve possibilitar aos futuros professores a aquisição de uma personalidade no plano profissional, isto é, uma maneira socializada de ser, pensar e agir, ou seja, o profissionalismo (GAUTHIER *et al.*, 1998, p. 70).

Nessa perspectiva importa sublinhar que o movimento de emergência e consolidação das licenciaturas no âmbito das universidades brasileiras desde a primeira metade do século XX<sup>30</sup> se inscreve nas disputas sobre a legitimação dos contextos de formação. Em seu trabalho sobre o curso da Pedagogia, Soares (2009, p. 64) identifica como uma das “tensões centrais no curso da licenciatura: o *locus* de formação dos professores” das séries iniciais, fazendo referência ao embate de se formar professores por meio da Escola Normal ou da graduação no curso específico. É possível identificar no texto de Soares (2009), quando ela cita um trecho retirado do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932), pistas para pensar no cenário de crise pelo qual a formação docente passava, possibilitando discursos que legitimassem a Universidade como espaço da formação docente:

[...] a falta de cuidado com que sempre se deu a preparação dos professores, como se a função educacional, uma das mais importantes funções públicas, fosse aquela que não necessitaria de qualquer

---

<sup>30</sup> Em 1939 teve início um período de “organização e implantação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura” (SAVIANI, 2009 *apud* PUGAS, 2013, p. 60). Naquele ano, há a criação da Faculdade Nacional de Filosofia, da então Universidade do Brasil (UB). Essa criação seguia o Estatuto das Universidades Brasileiras e iria inspirar o modelo de formação de professores que deveria ser materializado em outras instituições de ensino superior espalhadas pelo território nacional. É nessa Faculdade que podemos encontrar a origem do Curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) foi criada no dia sete de setembro de 1920, com o nome de Universidade do Rio de Janeiro. Reorganizada em 1937, quando passou a se chamar Universidade do Brasil, tem a atual denominação desde 1965. Conteúdo retirado do sítio: <http://www.ufrj.br>

preparação pedagógica ou educação geral<sup>31</sup>. Todos os professores, então, deveriam formar seus espíritos pedagógicos “nos cursos universitários, em faculdades ou escolas normais, elevadas ao nível superior e incorporadas às universidades” (SOARES, 2009, p. 63).

No âmbito acadêmico, as disputas em torno da significação da licenciatura passam, em parte, pela não superação do chamado ‘modelo 3+1’, que na prática, no imaginário da formação inicial, persiste em seus cursos<sup>32</sup>. Nessa organização, significava cursar os três primeiros anos de formação profissionalizante específica de áreas de conhecimento (bacharelado) mais um ano de formação pedagógica (licenciatura), saindo, com dois diplomas (bacharel e licenciado). Como Martinez (2015, p. 32325) salienta, uma herança desse modelo é sentida quando se percebe “diferenças na própria estrutura curricular no que se refere à carga horária dos conteúdos disciplinares e os conteúdos pedagógicos, bem como não estabelecem diálogo entre si.” Desse modo, ao ser destinado uma menor carga horária para as disciplinas da Educação, Martinez (2015, p. 32325), a partir da literatura especializada na área, coloca que “as disciplinas pedagógicas nos cursos de licenciaturas são uma espécie de apêndice no curso”.

---

<sup>31</sup> O aligeiramento do curso, de apenas 2 (dois) anos de duração para professores primários e 3 (três) para professores secundários, já demonstrava o desprestígio dos cursos de formação de professores em relação a outros cursos, como Direito e Economia, que tinham duração de 4 (quatro) anos, sendo assim tidos como nobres. E, assim, mais uma vez, o desejo de ter a formação pedagógica em nível superior, em uma instituição especializada, não vingou (SOARES, 2009, p. 63).

<sup>32</sup> Apesar de estar ciente que na Lei, o modelo 3+1 não existe, entendo que o mesmo persiste na cultura universitária. Trago a seguir, o fragmento de Cury (s/d, p. 18), que informa de maneira bastante explicativa os documentos que norteiam o fim desse modelo. “O Conselho Nacional de Educação (criado por lei, tem com o objetivo maior a normatização e interpretação da legislação educacional possui duas Câmaras: a de Educação Básica (CEB) e a de Educação Superior (CES). Quando reunidas, formam o Conselho Pleno (CP)). O CNE elaborou dois pareceres sobre as licenciaturas (Parecer CNE/CP 09/01 e Parecer CNE/CP 28/01): o primeiro sobre as diretrizes nacionais curriculares da formação docente em nível superior e o segundo sobre a duração desses cursos e respectivas cargas horárias. Deles resultaram as resoluções (Resolução CNE/CP 01/02 e Resolução CNE/CP 02/02) que passaram a normatizar, com força de lei, as licenciaturas. Com esses pareceres e essas resoluções, **o esquema 3+1 está extinto**, respeitados os direitos adquiridos e as resoluções passam a ser obrigatórias para todo o conjunto do ensino superior no Brasil já que são partes das normas gerais. Assim, pretende-se formar o docente das redes escolares dos sistemas de ensino de modo que ele vá “aprendendo a ser professor” e adquirindo, desde a formação inicial, tal identidade. Mas não há uma fórmula nacional fechada. O que há são diretrizes nacionais.” Disponível em [http://www2.pucminas.br/imagedb/mestrado\\_doutorado/publicacoes/PUA\\_ARQ\\_ARQUI20120828102046.pdf](http://www2.pucminas.br/imagedb/mestrado_doutorado/publicacoes/PUA_ARQ_ARQUI20120828102046.pdf)

Outro problema diz respeito à dicotomia entre o bacharelado e a licenciatura. Na grande maioria das Universidades brasileiras persistem dentro do mesmo curso essas duas modalidades de formação, o que faz com que a Instituição assuma o objetivo de, além de formar professores, formar, também, e com mais ênfase, o pesquisador. Segundo Guedes & Ferreira (2002), em diálogo com autores como Candau (1987); Gatti (1997); Freitas (1999); Diniz-Pereira (2006) há uma valorização maior do bacharelado por sua relação com a formação do pesquisador e certo descaso com a licenciatura por sua vinculação com a formação do professor, refletindo, desse modo, um interesse menor para as questões relacionadas ao ensino.

A questão da qualidade da formação de professor está vinculada a dois aspectos: o ensinar e o pesquisar, que nem sempre são bem enfatizados na estrutura curricular de um curso de Licenciatura. Segundo Oliveira & Neto (2014) ao ser comparada com o bacharelado, que é sinalizado como o espaço de formação do pesquisador, a licenciatura pensa na formação do futuro professor, sem articular ensino e pesquisa. Revelando, assim, em sua estrutura curricular uma “dicotomia na articulação entre pesquisa e ensino” (OLIVEIRA & NETO, 2014, p. 27).

Nessa direção, em um sistema de saberes hierárquicos, onde o *locus* do conhecimento dito ‘novo’, ‘original’ são mais valorizados, coloca-se o ensino em uma posição de ‘menor status’, uma vez que “parece existir também em relação às licenciaturas um sentimento generalizado de que as coisas que discutimos são praticamente as mesmas desde sua criação” (DINIZ- PEREIRA, 2006 *apud* MARTINEZ, 2015, p. 32325).

Outro foco de tensão levantado no trabalho de Guedes & Ferreira (2002, p. 6) ocorre na relação entre “licenciatura e a realidade onde os licenciandos irão atuar, pois segundo as autoras há “pouca integração entre as Instituições formadoras, que os formam e as redes que os absorvem”. Sobre esse aspecto, é o espaço do estágio supervisionado o local de mediação dessa tensão o que, desse modo, justifica o fato de que “no Brasil, a formação inicial de professores, e em especial o estágio

supervisionado<sup>33</sup> docente, historicamente, ser alvo de muitos debates, que incluem” (CARMO & SELLES, 2015, p. 233):

[...] não apenas as deliberações legais, por exemplo, envolvendo a ampliação da carga horária destinada a esse componente curricular, mas, principalmente, as críticas sobre sua qualidade e sua pertinência. A posição estratégica dos estágios nos currículos dos cursos de licenciatura continua trazendo inúmeras possibilidades de repensar este componente formativo na medida em que tanto as concepções de docência dos formadores quanto as relações entre escola, sociedade e universidade também vão sofrendo transformações (CARMO & SELLES, 2015, p. 233).

De igual modo, Vilela (2008), em seu trabalho de pesquisa, traz indícios das disputas que se travam nesse espaço da formação docente:

Partindo da crítica a visões simplistas do ensino e enfocando o saber da prática do professor, pesquisas sobre a formação de professores especificamente no campo das Ciências Naturais também reconhecem a problemática da *Prática de Ensino* tanto sobre a sua organização na estrutura curricular dos cursos e suas relações com os componentes específicos e pedagógicos da formação, quanto à sua relevância no processo de formação inicial (VILELA, 2008, p. 15).

A segunda porta de entrada remete ao debate sobre o lugar atribuído às licenciaturas no currículo acadêmico. Trata-se neste caso de, ao invés de compreender a licenciatura em relação à outros espaços de formação não universitário, analisar o lugar que as mesmas ocupam no seio da própria cultura universitária. Isso significa trazer para o debate o próprio entendimento de currículo acadêmico em termos das atividades acadêmicas pesquisa-ensino e extensão que o configura bem como os sentidos de conhecimento hegemonizados por e nessas atividades.

Para tal focalizo a crise da ‘hegemonia’ tal como caracterizada por Santos (2014) por incidir diretamente nos processos de significação em torno o conhecimento

---

<sup>33</sup> Nas diferentes estruturas curriculares dos cursos de licenciatura esse componente recebe distintas denominações. Nas Novas Diretrizes Curriculares para formação de Professores da LDB 9394/96 o termo é definido como princípio que, diferente de um momento pontual do estágio deve atravessar toda a formação. Neste trabalho o termo *Prática de Ensino* é adotado como denominação genérica do componente da licenciatura no qual está inserido o estágio escolar.

legitimado no interior do currículo acadêmico. A apropriação do quadro da teorização do discurso pós-fundacional, nessa nova caminhada, permite afirmar que nesse tipo de crise as demandas endereçadas a essa instituição produzem deslocamentos na fronteira do que está sendo visto como “conhecimento acadêmico” e “conhecimento científico” (SANTOS, 2014, p. 85). Segundo Gabriel (2013b), quando curricularizado, o conhecimento científico/acadêmico, assume, por vezes o papel de salvação dos desafios da universidade e, por outra, como um fechamento para o diálogo com outros saberes, dificultando a construção de uma universidade democrática.

Dessa forma, entendo que o significante "conhecimento" se apresenta face às demandas de nosso presente como um elemento incontornável nas definições de currículo e docência, independentemente dos sentidos fixados para cada um desses termos. Essa situação lhe coloca em uma posição privilegiada no interior do discurso educacional, articulando as demandas políticas que interpelam instituições como a escola e a universidade públicas. Tendo em vista a questão da disputa pelo conhecimento, busco esboçar por meio de diferentes vieses esse quadro de ‘crise’ pela qual vem passando a Universidade pública.

O primeiro, diz respeito à tensão que se estabelece quando há uma mudança no perfil de alunos que ingressam na Universidade, com um número cada vez maior de estudantes dos espaços populares (GABRIEL & MOEHLECKE, 2006; SANTOS, 2014). Essa transformação do público-alvo universitário desafia a instituição a se repensar, a refletir sobre seus objetivos e seu papel, sem dúvida essencial, na construção de uma sociedade cada vez mais justa e igualitária.

A estrutura universitária, mediante a pressão que tenciona suas fronteiras, produz deslocamentos, investe em novos sentidos e/ou reafirma posições a fim de preservar-se por meio da reativação de significados sedimentados. Assim, a manutenção da hegemonia da universidade como espaço produtor e transmissor de conhecimentos ‘exemplares’ se explica pela sua incapacidade “de se isolar completamente das pressões que lhes são feitas” e, simultaneamente procurar “geri-las de modo a reproduzir, em condições sempre ‘novas’, a sua centralidade simbólica e prática sem comprometer demasiado a sua estabilidade institucional” (SANTOS, 2008, p. 208). Segundo este autor, ao não saber trabalhar com mais de uma ‘condição social’, a universidade acaba

operando nas dicotomias educação *versus* trabalho, alta cultura *versus* cultura popular e teoria *versus* prática. Nesse processo, são produzidos ‘novos’ sentidos que “ressignificam *antigas*”<sup>34</sup> dicotomias envolvendo a questão do conhecimento” (FERREIRA & GABRIEL, 2008, p. 187).

O segundo ponto, me leva a discutir a ‘hierarquização’ do conhecimento tendo em vista o currículo acadêmico baseado no tripé: pesquisa, ensino e extensão. O conhecimento produzido nas universidades está historicamente caracterizado pela distinção do conhecimento científico em relação a outros tipos de conhecimentos, como os populares, artísticos. Desse modo, o espaço da pesquisa seria legitimado como o lócus de produção do que Santos (2008, p. 190) chama de “conhecimentos exemplares”, sendo a extensão e o ensino esvaziados desses conhecimentos e relegados a um lugar ‘inferior’.

Ferreira & Gabriel (2008, p. 195), ao refletirem sobre o espaço da extensão universitária, problematizam o entendimento da extensão como um “*não lugar epistemológico*”, por ser o mesmo, considerado como não produtor de conhecimento. A extensão seria assim percebida como lugar da prática e da ação. Assim sendo, a construção do conhecimento fica restrita a outros espaços acadêmicos demarcados originalmente pelo ensino e pela pesquisa. Tal entendimento está pautado por uma leitura crítica ao modelo de universidade que ainda permite dissociar os diferentes conhecimentos.

Para Ferreira e Gabriel (2008, p. 195) a extensão:

[...] mobiliza e reatualiza diferentes discursos sobre conhecimento [...] fazendo com que, nas lutas em torno desse significante, sejam disputados outros espaços curriculares ainda não ocupados hegemonicamente pelos ‘conhecimentos exemplares’. Essa estratégia passa pela ocupação desses outros espaços curriculares voltados predominantemente, para a formação profissional, buscando investir em ‘novos’ significantes como prática, ‘contato com a realidade’ e comprometimento político.

Essas questões mobilizam e reorganizam os diversos sentidos de conhecimento que se tornam importantes na “crise de hegemonia”. A possibilidade que outros sentidos de conhecimento possam fazer parte da disputa hegemônica e integrar a cadeia

---

<sup>34</sup> Grifos das autoras.

equivalencial definidora do que a cultura universitária considera como “conhecimentos exemplares”. Silva (2000 *apud* Santos, 2014, p. 121) apostando em um caminho para extensão como produtora de conhecimento e diretamente associada ao ensino e pesquisa, pontua que:

[...] uma concepção de conhecimento diferenciada da predominante precisa ser construída, onde este ganhe uma dimensão de totalidade, complexidade, inter-relacionamento e forte contextualização na realidade. Onde teoria e prática percam as fronteiras, sem tornarem-se excludentes. Na perspectiva dessa ruptura paradigmática, ensino com extensão representa tratar o conhecimento criativamente, em forma de reflexão ativa sobre a realidade, reelaborando-se o saber que emerge dessa realidade. O ensino, com base no concreto, situado e datado, passa, então, a fazer da sala de aula o lugar de “acontecimentos do mundo” (SILVA, 2000, p.14).

Embora, como visto acima, quando comparado à extensão, o ensino tenha um maior *status*, considero, pois, junto a Gabriel (2016b, p. 23) que, em meio às lutas por significação, em torno do conhecimento, a estruturação desigual, hierárquica e excludente do sistema de conhecimento hegemônica no sistema de ensino, coloca a docência como um "lugar menor", quando comparada com outras posições que se relacionam igualmente com esse significante, como, por exemplo, a pesquisa, pois o espaço acadêmico:

[...] tende a construir argumentações para justificar prestígios e privilégios, isto é, a própria concepção de conhecimento, de ciência, de verdade com a qual interpretamos e regulamos o mundo (GABRIEL & MOEHLECKE, 2006, p. 5).

Acrescento, portanto, a ‘docência’ aos termos naturalizados e significados pelo “mundo acadêmico” (SANTOS, 2014, p. 87). Insiro-me, pois, entre aqueles que defendem o conhecimento como uma pauta incontornável para o campo do currículo (GABRIEL, 2008; 2013b; 2013c; FERREIRA *et al.*, 2012) e, de igual modo, entendo o currículo acadêmico como “espaço de enunciação”<sup>35</sup>, onde sentidos de conhecimento

---

<sup>35</sup> Macedo (2006a; 2006b) cunha esse termo para pensar o currículo como cultura. Em diálogo com Garcia Canclini (1998), a autora entende que essa articulação permite tratar o poder em uma perspectiva mais oblíqua. Nessa perspectiva, Macedo, ao se apropriar dos estudos pós-coloniais de Homi Bhabha

científico são disputados e produzidos.

Nesse espaço de fronteira, onde o currículo acadêmico se apresenta como terreno movediço, contestado e de difícil apreensão, o PIBID se estabelece na vertente do ensino pelo discurso da ampliação da formação inicial dos alunos dos cursos de licenciatura, apesar de propor ações de extensão, pensando na formação continuada dos professores da Educação Básica. Essa articulação discursiva pode ser entendida ao pensarmos na questão do papel da extensão no âmbito acadêmico que, ao mesmo tempo, que é prestigiada em relação à questão político-social e cultural é desvalorizada por não ser considerada produtora de “conhecimentos exemplares” (Santos, 2008, p. 190).

Para Ferreira & Gabriel (2008), longe de ser um fator limitante, o menor *status* da extensão dentro da tríade ensino-pesquisa-extensão potencializa ações diversas e subversões na produção das políticas de currículo (FERREIRA & GABRIEL, 2008). Dessa forma, penso que o vínculo com a vertente do ‘ensino’ confere certo *status* ao PIBID e, de igual modo, a aproximação com a extensão possibilita a entrada e permanência do projeto na fronteira da formação inicial docente. No próximo capítulo analiso os documentos referentes a esse projeto, buscando, portanto, entender como o PIBID afeta as articulações discursivas hegemônicas nos currículos de licenciatura.

Em diálogo com Pugas (2013), reconheço portanto, que o entendimento de currículo de licenciaturas como sistema discursivo de produção de sentidos, tencionam em permanência processos de significação em torno de definições hegemônicas sobre ‘conhecimento’, ‘poder’ e ‘docência’. Trata-se assim de compreender a cultura universitária como uma arena de disputas onde são mobilizadas práticas articulatórias em torno da fixação do sentido de formação inicial docente em diferentes espaços institucionais como o PIBID e a Prática de Ensino. O primeiro um programa vinculado

---

(1998), faz uma crítica ao entendimento do colonialismo como uma ‘dominação’, pois acaba por fixar um sentido de ‘hierarquia’. Assim, a autora defende que ocorrem ‘negociações’, “articulações de elementos antagônicos e contraditórios — sem a perspectiva teleológica — que criam objetivos de luta híbridos. Nesse espaço híbrido de negociação, não existem em uma forma pura referentes políticos que nos acostumamos a usar, como classe, raça, gênero. A negociação dos pertencimentos é sempre um processo de tradução contingente e de transferência de sentido” (MACEDO, 2006b, p. 110). Portanto, Macedo toma o currículo como “uma prática cultural que envolve, ela mesma, a negociação de posições ambivalentes de controle e resistência” (MACEDO, 2006b, p. 105). Nesse sentido, o currículo é tratado como enunciação, como representação, um híbrido, em que as culturas negociam com a diferença.

ao MEC no plano nacional, o segundo uma disciplina obrigatória nos currículos das diferentes licenciaturas.

## 2.2. A Prática de Ensino de Biologia no curso de Licenciatura da UFRJ

A Prática de Ensino para mim foi a melhor experiência, o estágio, tudo. Porque para mim foi o que mais acrescentou. Ali eu aprendi o que era escola, a rotina da escola, [conheci] a escola em que eu trabalhava... (Maria)<sup>36</sup>

Na estrutura atual das licenciaturas, o componente curricular da Prática de Ensino permanece, na maior parte dos cursos, como espaço potencial de encontro entre as dimensões específica e pedagógica da formação. Assim, a Prática de Ensino vem ocupando “ao longo da história dos cursos de licenciatura no Brasil destaque tanto nos debates acadêmicos quanto nos desenhos curriculares que deles resultam” (FERREIRA *et al.*, 2003a, p. 29). O estudo de Carmo & Selles (2015), de igual modo, traz rastros da potencialidade desse espaço no currículo acadêmico de formação quando indicam:

No Brasil, a formação inicial de professores, e em especial o estágio supervisionado docente, historicamente, tem sido alvo de muitos debates. Estes incluem não apenas as deliberações legais, por exemplo, envolvendo a ampliação da carga horária destinada a esse componente curricular, mas, principalmente, as críticas sobre sua qualidade e sua pertinência. A posição estratégica dos estágios nos currículos dos cursos de licenciatura continua trazendo inúmeras possibilidades de repensar este componente formativo na medida em que tanto as concepções de docência dos formadores quanto as relações entre escola, sociedade e universidade também vão sofrendo transformações.

Na literatura da área, alguns textos trazem o debate sobre os sentidos de prática, que vem sendo hegemonizados nos documentos oficiais das políticas públicas de educação (Lima, 2008; Dias & Lopes, 2009; Pimenta, 2011), só para citar alguns. Muito embora o foco seja a questão da dicotomia prática *versus* teoria, tentativas de fixação de sentidos para esta disciplina aparecem quando, por exemplo, Pimenta (2011, p.14) caracteriza estágio "pela capacidade de propiciar ao aluno uma aproximação à realidade

---

<sup>36</sup> As narrativas que iniciam essa seção e na próxima são de alunos/bolsistas, que apresento no capítulo IV.

na qual irá atuar, não precisando colocar-se no ‘polo prático’ do curso, mas como uma aproximação à prática, na medida em que será consequente à teoria estudada no curso”. Entretanto, ao mencionar a existência desse debate, não pretendo aprofundá-lo, pois isso seria produzir outra tese, o que intenciono é mostrar que se ele existe é porque esse espaço é um território de disputas pela significação de docência e como tal interpelado por diferentes demandas.

Em outros trabalhos, percebe-se o objetivo em destacar o papel da Prática de Ensino no curso de formação, como “um momento estratégico” (MONTEIRO, 2000, p. 140). Nessa mesma direção, Dias & Lopes (2009, p. 88) afirmam que esta é uma “disciplina nevrálgica” para a formação profissional.

Alguns estudos que focam mais especificamente para o curso de Biologia, apontam a Prática de Ensino como um espaço-tempo privilegiado nos cursos de licenciatura, buscando romper com uma visão simplificadora da formação docente (FERREIRA *et al.*, 2003b). Segundo *esses* autores, a componente curricular também é reconhecida por promover um diálogo intenso e efetivo entre a formação específica recebida dos Institutos de Biologia e demais institutos que ministram disciplinas relacionadas e a formação pedagógica, muitas vezes a cargo das Faculdades de Educação, onde tal diálogo pode se intensificar e se materializar, quando estes permitem uma vivência dos processos de mediação didática envolvidos na atividade docente e contribuem para a mobilização e a integração dos diversos sentidos de prática que permeiam essa atividade (FERREIRA *et al.*, 2003b).

Na análise de trabalhos publicados no evento conhecido como Escolas de Verão para professores de Prática de Ensino de Biologia, Física, Química e áreas afins<sup>37</sup>, Ferreira *et al.* (2003a), apontam que se por um lado a relação que a componente curricular tem estabelecido no contexto escolar é de uma tendência de superação dos modelos formativos centrados na transmissão dos conteúdos científicos e apresentam alternativas para superar o modelo da racionalidade técnica, tradição enraizada na história da formação docente, por outro, essa tem se distanciado da escola como locus privilegiado na formação docente.

---

<sup>37</sup> Esse evento teve início na década de 90, buscando a promoção de maiores intercâmbios acadêmico e o aperfeiçoamento dos profissionais atuantes na área. Na ocasião, a prática de ensino já era vista como atividade curricular de grande importância na formação docente.

Diferentemente dessa perspectiva, Vilela (2008) defende o lugar da escola como espaço de tensões produtivas, capazes de gerar situações de formação que articulem dimensões específicas e pedagógicas, a prática e a teoria, a universidade e a escola. Concluindo que a inserção do professor em formação nesse espaço é condição indispensável para a construção de profissionais preparados para desempenhar suas funções no mundo contemporâneo. De igual modo, Selles & Andrade (2016, p. 45) destacam o espaço escolar como “lugar do encontro pedagógico entre docentes e discentes, fonte do sentido último que os professores atribuem à própria profissão”.

Para além da minha experiência relatada anteriormente, justifico a escolha pela Prática de Ensino da UFRJ por ser a Universidade e curso mais antigos do Estado, me coloco, pois, junto a Lima (2008, p. 96), que apesar de não adotar um “enfoque sócio histórico na pesquisa”, baseia-se em autores da História do Currículo (Goodson, 1997; Ferreira, 2005)<sup>38</sup>, por compreenderem que as “distintas histórias sociais das instituições” compõem mais um elemento que pode influenciar as narrativas dos alunos nas experiências vivenciadas.

Buscando incorporar as orientações da CNE/CP nº 02/2002<sup>39</sup> em seu artigo 1º, que amplia a carga horária para 400 horas da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado, o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFRJ fez, recentemente, sua reforma curricular, onde o aluno já no momento do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) opta pela Licenciatura ou pelo Bacharelado. No curso de Licenciatura, percebe-se a presença tanto de disciplinas obrigatórias oferecidas pelo Instituto de Biologia e outras unidades quanto de disciplinas pedagógicas, essas últimas sob responsabilidade da Faculdade de Educação. Ao olhar para a grade curricular<sup>40</sup> nota-se que pouco mudou, aparecendo as matérias obrigatórias nos primeiros anos do curso, equivalendo ao antigo ciclo básico, configurando, assim, o modelo de formação

---

<sup>38</sup> A autora se refere aos estudos de: GOODSON, I. *A Construção Social do Currículo*. Lisboa: Educa, 1997; FERREIRA, M. S. *A história da disciplina escolar Ciências no Colégio Pedro II*. 2005. Tese (doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da UFRJ. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

<sup>39</sup> BRASIL. Resolução CNE/CP 2/2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Documento disponível na página eletrônica <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf> Último acesso em 5 de janeiro de 2016.

<sup>40</sup> Anexo 3, página 162.

docente '2+2'. Nota-se que a Didática e a Prática de Ensino + Estágio Supervisionado, que ficavam restritos aos dois últimos períodos, passam a começar no sexto, antecipando o contato dos alunos com os conhecimentos pedagógicos.

Nas ementas dessas disciplinas<sup>41</sup>, é possível perceber que focalizam o aprofundamento nos conhecimentos educacionais e o desenvolvimento da prática profissional docente, o qual se dá, especialmente, na disciplina Prática de Ensino, articulada com o estágio supervisionado de ensino. Outra diferença é a inserção de “Atividades Acadêmicas Especiais” divididas ao longo dos dois últimos anos. Segundo a ementa dessa disciplina, ela se divide da seguinte forma:

AAE I - valoriza e credita horas em atividades relacionadas com ensino, tais como monitorias, palestras, PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência);

AAE II – Extensão: valoriza a participação dos alunos em atividades de extensão, tais como jornadas e congressos de extensão, semanas de biologia, palestras;

AAE III – Pesquisa; valoriza atividades desenvolvidas nesta área, como iniciação científica, por exemplo, ou apresentação de trabalhos em congressos;

AAE IV - Cultura, divulgação e cidadania; valoriza e credita aquelas ações voltadas para a construção de uma identidade crítica em relação aos aspectos culturais e discussões sobre as questões étnicas e de gênero em nossa sociedade.

Sobre a disciplina “Atividades Acadêmicas Especiais” há algumas considerações a se fazer. Primeiro, é perceber que ela engloba a integração entre ensino, pesquisa e extensão, que vai ao encontro do artigo 3º do CNE/CP nº 01/2002, inciso III (p. 62) quando evidencia “a pesquisa, como foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento”. De igual modo, ao englobar a extensão, o curso atende às perspectivas dos “princípios

---

<sup>41</sup> Ementas e programas disponíveis no sítio:

<https://biologia.ufrj.br/wp/wp-content/uploads/2016/05/EMENTA%CC%81RIO-LIC-PRESENCIAL.pdf>

orientadores para a formação de professores”<sup>42</sup> presente no Parecer CNE/ CP nº 01/2002:

No entanto, para contemplar a complexidade dessa formação, é preciso instituir tempos e espaços curriculares diversificados como oficinas, seminários, grupos de trabalho supervisionado, grupos de estudo, tutorias e eventos, atividades de extensão, entre outros capazes de promover e, ao mesmo tempo, exigir dos futuros professores atuações diferenciadas, percursos de aprendizagens variados, diferentes modos de organização do trabalho, possibilitando o exercício das diferentes competências a serem desenvolvidas<sup>43</sup>.

Assim, a disciplina em questão foca em diferentes espaços de formação, onde os conhecimentos biológicos estão presentes. Outro ponto relevante é que na primeira AAE, as atividades do PIBID são reconhecidas como atividade de ensino.

O curso noturno de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFRJ é mais recente que o diurno e foi criado na década de 1990, em um contexto de criação de cursos noturnos na instituição e na intenção de atender a demandas pela formação de professores, sendo exclusivamente um curso de licenciatura, consistindo em 5 anos (LIMA, 2008). Na teoria, desde o início, os estudantes deveriam vivenciar um currículo destinado a formar professores, no entanto, a grade curricular deste curso (Anexo 3, p. 169) é a mesma do curso diurno (Anexo 3, p. 166), assim apresentando os quatro períodos com disciplinas específicas, com exceção da ‘Didática’, que aparece logo no 1º período. As AAE se iniciam no 5º período e a Didática e a Prática de Ensino + Estágio Supervisionado acontecendo no 8º e 9º períodos do curso.

Nesta organização curricular, em Vilela (2008) de acordo com Vera Candau, o espaço escolar da formação, que se dava exclusivamente no âmbito dos Colégios de Aplicação, foi ampliado para escolas da rede pública a partir da década de 1960. Na UFRJ, com a criação do curso noturno em 1998, essa ampliação de escolas da rede como campo de estágio chegou até o curso diurno, o que segundo Vilela (2008, p. 36) permite por um lado:

[...] enriquecer as experiências pelas quais os licenciandos passam durante a formação inicial, por outro lado, traz desafios quanto ao

---

<sup>42</sup> Retirado do Parecer CNE/CP nº 01/2002, p. 28.

<sup>43</sup> Retirado do Parecer CNE/CP nº 01/2002, p. 52.

enfrentamento de questões políticas e pedagógicas da escola brasileira. O enfrentamento desse desafio, no referido curso, vem se fortalecendo com a permanente afirmação do caráter escolar da *Prática de Ensino*, caracterizada pela imersão dos licenciandos nas escolas durante o último ano de curso.

Na licenciatura em Biologia da UFRJ, os alunos acompanham turmas do Ensino Médio e/ou Fundamental. A prática de Ensino compreende um estágio com atividades – não necessariamente lineares – de observação, co-participação e regência. Embora venha a sofrer variações na sua execução concreta, a *Prática de Ensino*, tanto realizada em escolas da rede federal, estadual e municipal, quanto no próprio Colégio de Aplicação, pauta-se nessas três etapas (VILELA, 2008).

No período de observação, os licenciandos participam das aulas de Ciências/Biologia e são estimulados “a refletir sobre aspectos gerais do ambiente escolar, identificando nas práticas dos professores e suas relações recíprocas com os alunos, os fatores sociais genéricos que exercem influências sobre o ensino e a aprendizagem” (VILELA, 2008, p.37). O objetivo dessa etapa é que os licenciandos vivenciem certa diversidade de situações pedagógicas e reflitam sobre ela. Na observação cotidiana das aulas, “os futuros professores se tornam interlocutores dos professores regentes em suas decisões pedagógicas” (FERREIRA, 2003b, p. 4).

Já o momento da co-participação corresponde ao conjunto de atividades em que os licenciandos participam mais ativamente do trabalho docente ao lado do professor regente. Nesse momento, se trabalha predominantemente em grupos, desenvolvendo e propondo atividades devidamente planejadas e supervisionadas para que sejam aplicadas em sala de aula e avaliadas. Esse momento é, em geral, quando “se estreitam as relações entre os professores da universidade e da escola, embora isto possa a vir ocorrer em diferentes graus de envolvimento de ambas as partes” (VILELA, 2008, p. 37).

Na regência, os licenciandos preparam suas aulas individuais, as quais são orientadas e avaliadas durante encontros com o professor da universidade (supervisor de estágio ou professor de Prática de Ensino), a partir de propostas que partem da escola e das demandas dos professores regentes. “Nesse processo, os licenciandos acabam por aprofundar a interlocução entre a universidade e a escola ao realizarem exercícios de

planejamento e vivenciam situações de escolhas de estratégias, objetivos e conteúdos de ensino em negociação com os condicionantes do contexto escolar, mediados nos encontros de supervisão” (VILELA, 2008, p. 37).

O estágio acontece de forma concomitante com as disciplinas Didática Especial I e II, ministradas por professores da Faculdade de Educação, que em conjunto com os professores regentes orientam as atividades desenvolvidas na Prática de Ensino, discutindo as situações vivenciadas em sala de aula. Segundo Vilela (2008, p. 38):

O professor dessas duas disciplinas teóricas é o mesmo que supervisiona o estágio da Prática de Ensino. Assim, as três etapas das atividades de Prática de Ensino aqui relatadas são permeadas por reuniões de supervisão periódicas que não deixam de estabelecer uma interlocução com as discussões teóricas das Didáticas Especiais, criando e fortalecendo vínculos entre as dimensões específicas e pedagógicas, teóricas e práticas da formação. As reuniões de supervisão vêm sendo realizadas, pelo menos em parte, nas próprias escolas e nelas são relatadas, discutidas e construídas as diversas atividades de ensino ou as possibilidades de colocá-las em prática no ambiente de sala de aula. Os encontros de supervisão têm a principal função de orientação e auto avaliação permanente do licenciando, consistindo em um momento do estágio dedicado à reflexão sobre a prática docente e suas diversas relações com alunos, disciplinas, currículos, formas de avaliação, planejamento de estratégias de ensino, questões administrativas das escolas e da cultura de seu cotidiano. A avaliação da atuação dos licenciandos na Prática de Ensino não é feita meramente pela atuação destes nas aulas de regência, mas também pela sua participação e envolvimento ativo nas atividades do estágio como um todo.

### **2.3. O PIBID/Biologia**

Agora, o PIBID, com certeza, trouxe uma oportunidade gigante em desenvolver materiais diferenciais, fugir do comum. (Thiago)

Farias & Rocha (2012) destacam que pouco se avançou na política de formação desde a implementação da Lei 9.394/96. Salientando a importância de “reformas” efetivas, esses autores acabam por assim justificar como “uma das manifestações do fluxo de modernização” o “conjunto de 26 iniciativas que dão forma a programas

governamentais implementados pelo MEC e destinados à formação de professores, entre as quais se insere o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)” (FARIAS & ROCHA, 2012, p. 45), que tem como objetivos<sup>44</sup>:

- i. Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- ii. Contribuir para a valorização do magistério;
- iii. Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- iv. Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- v. Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como conformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- vi. Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Ainda de acordo com a análise realizada por Farias & Rocha (2012, p. 47), em uma seção do texto intitulada: “Dos desafios do PIBID como política inovadora – sínteses provocadoras”:

O exame dos editais do PIBID relativos aos processos seletivos dos projetos institucionais evidencia como sua diretriz motora a **aproximação universidade e escola** no desenvolvimento de práticas formativas inovadoras e favoráveis ao binômio **teoria e prática**, vínculo percebido como estratégico para estimular o interesse pela docência, inserir estudantes de graduação no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promover a integração entre Educação Superior e Educação Básica, **qualificar** a formação acadêmica, elevar a **qualidade**<sup>45</sup> da escola pública e valorizar o magistério objetivos explícitos do programa. Esses propósitos ganham contorno, ainda, na preocupação em direcionar o programa tanto para escolas com Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB “abaixo da média nacional” quanto para aquelas com “experiências bem sucedidas de ensino e aprendizagem, a fim de apreender as diferentes realidades e necessidades da Educação Básica e de contribuir para a elevação do

---

<sup>44</sup> Retirado do endereço: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespid>

<sup>45</sup> Grifos meus.

IDEB, aproximando-o do patamar considerado no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” (CAPES, 2009, p. 4 - Item 2.3).

No fragmento acima, observa-se que, assim como na Prática de Ensino, há uma intencionalidade explícita de “aproximação” entre “universidade e escola”, o que justifica a escolha desse programa como contexto discursivo e que sentidos de “qualidade” são estrategicamente fixados, buscando legitimar a entrada do PIBID no espaço da formação inicial docente. Sobre esse último, busco no próximo capítulo a me dedicar a análise dos documentos, entendendo os sentidos de qualidade sobre a formação inicial docente.

Assim, valendo-se do discurso da “articulação entre teoria e prática, da capacitação em serviço, do aproveitamento da formação e de experiências de ensino e desenvolvimento de competências”, é implementada a Lei nº 11.502<sup>46</sup>, de julho de 2007, que modifica as competências e a estrutura organizacional da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) concedendo bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica (FARIAS & ROCHA, 2012, p. 45). Dessa forma, segundo Clímaco *et al.* (2012), a CAPES assumiu uma nova e desafiadora missão na educação básica: induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais de magistério e sua valorização em todos os níveis e todas as modalidades de ensino. Dentre os programas da Capes na educação básica, destacam-se: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID); Observatório da Educação;

---

<sup>46</sup> Art. 2º A Capes subsidiará o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País.

§ 2º No âmbito da educação básica, a Capes terá como finalidade induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior públicas ou privadas, a formação inicial e continuada de profissionais de magistério, respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas, observado, ainda, o seguinte:

I - na formação inicial de profissionais do magistério, dar-se-á preferência ao ensino presencial, conjugado com o uso de recursos e tecnologias de educação a distância (BRASIL, Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nºs 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, p. 5, 12 jul. 2007). Disponível em:

< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110520.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110520.htm) >. Acesso em: 24 junho 2014.

Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência); Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB); Plano Nacional de Formação dos Professores (Parfor); Observatório da Educação Escolar Indígena; e Programa Novos Talentos (CLÍMACO *et al.*, 2012).

No caso específico do projeto em foco nesta pesquisa, participam do PIBID, desde o último relatório disponível consultado (vide nota 45), 283 Instituições de Educação Superior (IES), localizadas 21 na região centro-oeste, 27 na região norte, 56 na região nordeste, 65 na sul e 114 na região sudeste. Na região sudeste, as universidades têm a seguinte distribuição: 6 no ES, 19 no RJ, 37 MG e 52 em SP. No Rio de Janeiro são elas: Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ); Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFFluminense); Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ); Instituto Superior de Educação Professor Aldo Mulyaert (ISEPAM); Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio); Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF); Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO); Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Universidade Federal Fluminense (UFF); Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ); Faculdade Arthur Sa Earp Neto (FASE); Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Dom Bosco (FFCLDB); Escola Superior de Ciências Sociais (FGV); Faculdades Integradas Campo-Grandenses (FIC); Abeu-Centro Universitário (UNIABEU); Centro Universitário de Volta Redonda (UNIFOA); Centro Universitário Geraldo Di Biase (UGB); Centro Universitário Augusto Motta (UNISUAM); Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO); Universidade Veiga de Almeida (UVA); Centro Universitário Serra dos Órgãos (UNIFESO); Universidade Cândido Mendes (UNICAM); Sociedade Brasileira de Matemática (SBM); Sociedade Brasileira de Física (SBM)<sup>47</sup>.

A UFRJ iniciou sua participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência atendendo à Chamada Pública de Dezembro de 2007 que

---

<sup>47</sup> Retirado do relatório de gestão da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB (2009-2014, v. I, anexo 1), órgão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. Disponível em: < [http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818\\_DEB-relatorio-de-gestao-vol-1-com-anexos.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestao-vol-1-com-anexos.pdf) >. Acesso em 02 de janeiro 2014. A partir de 2015, o relatório não discrimina a lista das IES participantes por região.

operacionalizava a ação conjunta do Ministério da Educação, da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, com vistas a fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em cursos de licenciatura presencial plena, para atuar na educação básica pública.

O PIBID aparece na página eletrônica da UFRJ como um dos “programas especiais”<sup>48</sup> da Pró-Reitoria de Graduação (PR-1). Em seu discurso, o programa articula conceitos de ensino e extensão, aproximando-se da escola, propondo-se a “desenvolver ações específicas em Escolas Públicas de Educação Básica”<sup>49</sup>. Os conceitos de extensão aparecem, portanto, como ações ‘voltadas para fora dos muros acadêmicos’ e ‘produzidas a partir das demandas das escolas vinculadas’<sup>50</sup>, como evidenciados nos grifos do texto de apresentação abaixo:

No âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), a Universidade Federal do Rio de Janeiro propõe-se a **desenvolver ações específicas em Escolas Públicas de Educação Básica** a partir da definição de planos de trabalho que **contemplem as necessidades e realidades locais**. A execução do projeto privilegia o trabalho coletivo, por equipes em cada escola. Os cursos de Licenciatura envolvidos funcionam como elementos de irradiação de ações que buscam ampliar a formação de nossos licenciandos e aprimorar o processo de trabalho docente<sup>51</sup>.

Justifico, de igual modo, a escolha por tratar, mais especificamente, do PIBID/Biologia pelo fato de constatar a relevância de suas ações que vêm ganhando espaço em eventos dessa área, por exemplo, no último ENEBIO de 2016, havia um momento de debate específico destinado ao programa. De igual modo, o fato de

---

<sup>48</sup> Retirado do seguinte endereço eletrônico: <http://www.pibid.pr1.ufrj.br/index.php/home>

<sup>49</sup> Retirado do seguinte endereço eletrônico: <http://www.pibid.pr1.ufrj.br/index.php/home>

<sup>50</sup> Trago aqui a ideia de Silva (2002, p. 108) ao falar da entrada da extensão na universidade. Para o autor, parece ter cabido à universidade “assumir uma multiplicidade de funções e, dentre elas, aquela capaz de dar respostas a todas as demandas que viessem ‘de fora’, como forma de ajudar a promover a cultura na sociedade e como um meio de fazer a integração de comunidades aos projetos de desenvolvimento nacional do governo”.

<sup>51</sup> Retirado do seguinte endereço eletrônico: <http://www.pibid.pr1.ufrj.br/index.php/home> Grifos meus.

realizar o levantamento nos Anais do ENEBIO de 2010<sup>52</sup> e encontrar 25 trabalhos publicados, após apenas um ano de funcionamento do programa, mostra sua articulação na formação. Outra informação que não pode ser negligenciada é que a Biologia foi uma das primeiras áreas contempladas pelo projeto conforme o Relatório de Gestão 2009-2011<sup>53</sup> (produzido pela Secretaria de Educação Básica da CAPES e publicado em janeiro de 2012) indica:

Ao ser lançado, em 2007, a prioridade de atendimento do PIBID eram as áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o ensino médio, dada a carência de professores nessas disciplinas. No entanto, com os primeiros resultados positivos, as políticas de valorização do magistério e o crescimento da demanda, a partir de 2009, o programa passou atender a toda a Educação Básica, incluindo educação de jovens e adultos, indígenas, campo e quilombolas. Atualmente, a definição dos níveis a serem atendidos e a prioridade das áreas cabem às instituições participantes, verificada a necessidade educacional e social do local ou da região (CANAN, 2012, p.32).

Trago aqui algumas das narrativas dos sujeitos posicionados como alunos ou ex-alunos<sup>54</sup> do programa, que tratam do PIBID/Biologia. Escolho colocá-las nessa seção por serem falas mais específicas. Uma das minhas opções nessa pesquisa foi na análise do capítulo IV não trabalhar com fragmentos das narrativas que trouxessem reflexões diretamente relacionadas a um ou outro dos contextos discursivos privilegiados nesta pesquisa para evitar que a análise se direcionasse para um estudo comparativo, quando a intenção da pesquisa não é essa e sim trazer contribuições para pensar a significação da docência.

Um dos licenciandos mostra conhecimento sobre uma das metas do programa que destacava as “oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador”, porém ele mostra sua autonomia na elaboração das atividades:

---

<sup>52</sup> As tabelas completas contendo todos os trabalhos identificados estão, em parte, no capítulo III e as demais podem ser consultadas no anexo 4, páginas 169, 170, 171 e 172 dessa tese.

<sup>53</sup> Embora tenha entrado no edital de 2007, segundo relato de uma das coordenadoras do PIBID/Biologia na época, somente a partir de 2009 o programa começou as suas atividades efetivamente devido à falta de liberação de verba logo no início<sup>53</sup>. Por isso, o edital ser referente ao período de 2009-2011.

<sup>54</sup> Apresento os sujeitos da pesquisa no capítulo IV.

O PIBID em si, o projeto nacionalmente, o projeto como pensado pela CAPES tem esse viés [necessidade de trabalhar mais com métodos de ensino não tradicionais ou não convencionais], mas na minha escola, particularmente, na minha prática durante o PIBID eu não obedeci a esse viés de maneira rígida não. (João)

Essa meta foi a que de algum modo marcou esses alunos, aparecendo em outra fala como um dos diferenciais do programa:

O PIBID tem como objetivo desenvolver atividades pedagógicas diferenciadas às aulas de quadro, aulas tradicionais, expositivas, dialogadas. Então, ali abre um espaço pra desenvolver modelos [didáticos], de reflexões... Esse ano, a gente trabalhou muito com vídeos, outro recurso que não fosse o já utilizado em sala de aula pelo professor daquela escola. (Thiago)

Nesta seção busquei justificar a escolha de cada contexto discursivo, enfatizando que a entrada do PIBID no jogo político se dá em um terreno de disputas, que caracteriza o currículo de licenciatura. A seguir, tenho como foco continuar a olhar para esses dois espaços de formação, mas por meio da análise de documentos relativos a cada um deles.

### Capítulo III

#### Sentidos de *qualidade* disputados nos processos de estruturação dos currículos acadêmicos voltados para a formação inicial docente

A definição de discurso como toda prática que produz sentido obriga a ir mais além da atenção exclusiva ao textual e ao linguístico como campo de construção de dados e indagar as formas não linguísticas de produção de sentido. Traduzindo em termos metodológicos, implica em reparar as ações, interações, comportamentos, gestos, assim como outras condições materiais incorporadas de sentido (imagens, distribuição espacial, projetos arquitetônicos, temporalidades), além de análise de entrevistas ou documentos, onde jogam técnicas de investigação específicas<sup>viii</sup> (RETAMOZO, 2012, p. 341)<sup>55</sup>.

O meu propósito, neste capítulo, é analisar as articulações discursivas hegemonizadas para atender às demandas de qualidade formuladas pelos diferentes grupos de interesse que participam das lutas pela significação desse significante no contexto de formação inicial docente. Trata-se aqui de evidenciar as tentativas de estabilização ou de normatização desses currículos. Para tal selecionei como empiria diferentes textos curriculares que contribuem para o processo de estruturação do currículo de licenciaturas. Tendo como foco da pesquisa dois espaços específicos de formação na área de Ensino de Ciências, me debruço sobre os editais do PIBID (2007; 2010), a literatura especializada produzida pela comunidade disciplinar da área de Ensino de Ciências, trabalhos acadêmicos produzidos pelos licenciandos de Biologia em eventos científicos da área, estudo avaliativo da CAPES (2014)<sup>56</sup>, relatório produzidos pelo PIBID/Biologia (2009-2011), documento elaborado pelo Conselho Nacional de Educação, especificamente, o Parecer CNE/CP 9/2001<sup>57</sup> que estabelece as diretrizes curriculares nacionais, que apresentam princípios, fundamentos e procedimentos a

---

<sup>55</sup> O texto original encontra-se no anexo 2. Tradução livre.

<sup>56</sup> CHAGAS. Fundação Carlos. Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). / Bernardete A. Gatti; Marli E. D. A. André; Nelson A. S. Gimenes; Laurizete Ferragut, pesquisadores. – São Paulo: FCC/SEP, 2014.

<sup>57</sup> BRASIL. Parecer CNE/CP 9/2001. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Documento disponível na página eletrônica <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> Último acesso em 11 de novembro de 2016.

serem observados na organização institucional e curricular para toda e qualquer instituição que forma professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena<sup>58</sup>.

Assim, organizo esse capítulo em três seções. Na primeira faço uma análise nos documentos já mencionados do PIBID buscando marcas do discurso de qualidade e sentidos mobilizados por esse significante. Na segunda seção invisto na análise dos documentos oficiais voltados para a formação docente, que servem de base para orientar as ações das instituições de nível superior. Acentuo que, apesar de ter o conhecimento da existência de parecer mais recente<sup>59</sup>, me deterei ao referido documento que data de 2001, por entender que o mesmo foi elaborado após a aprovação da Lei Nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sendo produzidos em um momento, onde a produção de políticas de currículo para a formação de professores se intensificou. A escolha dessa documentação, também se justifica, pelo fato de ser um espaço em que importantes lutas políticas de concepção de formação docente são corporificadas (COSTA, 2015). Na terceira parte, tendo em vista que trabalhos de licenciandos circulam em eventos de divulgação científica, mais especificamente nos de Ensino de Biologia, investigo pistas na superfície textual dessas produções acerca do que esses sujeitos interpretam como qualidade a partir do que mobilizam nas suas ações de formação.

Antes de entrar nas seções, importa situar o leitor a respeito do que vem sendo discutido por alguns autores do campo do currículo sobre o significante ‘qualidade docente’ na perspectiva da teoria do discurso. O intuito não é fazer um levantamento bibliográfico<sup>60</sup>, mas evitar a impressão de estar ‘inaugurando’ a discussão, ocasionada, ora sim, por uma ausência de diálogo com os pesquisadores que se dedicaram a mesma temática em trabalhos anteriormente produzidos. Caso contrário estaria incorrendo no que Alves-Mazzotti (2001, p. 42) chamou de “narcisismo investigativo”. Como

---

<sup>58</sup> Retirado do parecer CNE/CP 9/2001.

<sup>59</sup> Refiro-me ao Parecer CNE/CP 2/2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

<sup>60</sup> Com esse propósito recomendo o trabalho minucioso de Ramos (2014), em que a autora realiza o mapeamento de trabalhos que tenham como foco a “qualidade na/da educação” no portal de periódicos da CAPES, no banco de dados da ANPEd (no GT de Currículo no período de 2006 a 2010) e no Scielo. A referência completa encontra-se na bibliografia dessa tese.

consequência, dessa postura, o aspecto coletivo da construção do conhecimento é ignorado, dificultando a formulação de teorias nas pesquisas acadêmicas que “em fictício vislumbre de inovação” não consideram a contínua acumulação de conhecimentos (VIEIRA, 1988, p. 58).

Algumas das muitas ‘verdades’ hegemônicas no campo educacional vêm sendo desestabilizadas nessa última década. Afinal, como já discutido anteriormente, tempos de crise são tempos de ressurgimento da contingência, não nos permitindo, pois, esquecer que toda ordem é precária e provisória, resultado de um processo hegemônico, de uma decisão, um ato eminentemente político tomado num campo indecidível (MENDONÇA, 2012). As políticas curriculares voltadas para a formação inicial são, pois, tentativas de estabilização de um sentido particular da interface qualidade-docência presente nessas disputas.

Como já trabalhado no primeiro capítulo, a diferenciação entre o ‘político e a política’ vem possibilitando pensar politicamente o campo curricular a partir da ideia de deslocamentos, fissura, e tentativas de estabilização e desestabilização de um ordem discursiva, no caso o currículo de licenciatura. É nesse movimento que são produzidos sentidos hegemônicos para o significante *qualidade*.

Nessa perspectiva, trago os escritos de Macedo (2014); Matheus & Lopes (2014); Ramos (2014), que operam com a teoria do discurso, assumindo o discurso da qualidade como resultante de uma operação hegemônica e como tal se construindo a partir da produção de seu antagônico. Em Matheus & Lopes (2014) a qualidade é investigada em documentos oficiais endereçados à Educação entre os anos de 2003-2012. A ‘qualidade total’, que seria para poucos se contrapõe a ‘qualidade social’, que, por sua vez, é vinculada ao que é para a maioria da população. Esses autores entendem que é pela “redução do Outro ao discurso do mercado, do empresariado, da tecnocracia, que o discurso da qualidade social se potencializa e se instaura como possibilidade democrática: a construção coletiva de todos” (MATHEUS & LOPES, 2014, p. 342).

A questão da qualidade também permeia o trabalho de Ramos (2014). A autora busca, mais especificamente, problematizar o conhecimento escolar de qualidade, nesse movimento, afirma que as políticas educacionais vêm explorando há tempos o discurso da qualidade e, da mesma forma que Matheus & Lopes (2009), salienta que o “inimigo”

da qualidade adjetivada como ‘social’ seria a que atende aos princípios mercadológicos de eficiência, produtividade, significada como ‘qualidade total’. Nessa perspectiva, o ‘econômico’ afeta a educação, acreditando-se que quanto mais termos "produtivos" se aplicam à educação, mais "produtivo" se torna o sistema educacional (GENTILI, 1994).

Macedo (2014), em um debate atual sobre a Base Nacional Curricular Comum, entende que as políticas se apropriam do conceito da qualidade da educação, que tem como exterior constitutivo uma suposta ‘crise’ do sistema educacional, que segundo a autora é “fantasia idealizada, tornada ‘real’ por um conjunto de dados estatísticos” (MACEDO, 2014, p. 1537). Assim, o trabalho sustenta a ideia de que ao tomar a crise como o antagonico, diferentes demandas do campo da educação são incorporadas e quando articuladas na cadeia discursiva definidora de qualidade da educação ganham espaço e força política, uma vez que nas “campanhas políticas em que todos, sem exceção e independente do lugar que ocupam no espectro político, defendem uma educação de qualidade” (MACEDO, 2014, p. 1536).

Atenta, pois, ao significante ‘qualidade’ e às articulações que o mesmo estabelece com elementos que, de antemão, não estavam articulados entre si, analiso nos textos curriculares selecionados as estratégias discursivas que contribuem para a estabilização de sentidos dos significantes que configuram a cadeia equivalencial definidora de um sentido hegemônico de currículo de licenciatura de Biologia, responsável por conferir qualidade à formação dos futuros professores dessa área do conhecimento.

Importa sublinhar a forma como opero neste estudo com a ideia de normatividade ou estabilidade. Na perspectiva da teoria do discurso laclauiana, os textos normativos correspondem no plano ôntico logo, da política, as tentativas de dominar o campo infinito da discursividade. Como se interroga, Mendonça (2014, p. 163), cientista político, leitor de Laclau, como trabalhar “a lógica do fenômeno político num nível ontológico e, ao mesmo tempo, se propor cenários normativos?”. O teórico político afirma que as decisões políticas ocorrem sempre no nível ôntico, porém ao defender a precariedade e contingência dessas ações políticas, entende-se que o fechamento é provisório e relacional e, portanto, há “a constante instabilidade das

relações políticas concretas (no plano ôntico)”, afetadas em sua hegemonia pela ontologia do político (MENDONÇA, 2014, p. 137).

Portanto, não tomo minhas fontes como documentos capazes de trazerem ‘verdades’ desvendadas e nem tão pouco concebê-las como modelos que devem ser, na sua integralidade, obedecidos, mas sim como capazes de fornecerem “múltiplas certezas” contingenciais e precárias (MENDONÇA, 2014, p. 149).

Nesse intento, levo em consideração tanto os processos de objetivação como os de subjetivação na produção dessa ordem discursiva específica. A seguir, trago para reflexão dispositivos que contribuem tanto para a compreensão dos processos de estruturação da docência como uma cultura profissional quanto dos mecanismos que posicionam o sujeito docente, por meio da análise seja dos documentos oficiais, seja dos trabalhos acadêmicos escritos pelos pesquisadores da área de currículo e/ou pelos licenciandos de Biologia.

### **3.1. O PIBID na disputa pela significação de uma ‘formação docente de qualidade’**

Nesta seção analiso os textos curriculares que oferecem pistas sobre a forma de participação do PIBID nessas disputas. Interessa-me responder a uma pergunta que norteará minha análise nos demais documentos referentes à Prática de Ensino e aos trabalhos apresentados no ENEBIO: Quais os significantes que são mobilizados em tal contexto discursivo quando se discute qualidade de ensino na formação inicial de professores? Entendendo que em meio a embates pela significação e hegemonização de um sentido de qualidade, esses significantes fixam, mesmo que provisória e contingencialmente sentidos outros como de docência e de escola, que, de igual modo, são importantes para a pesquisa que se propõe a tratar da formação inicial docente. Mais especificamente, em relação ao PIBID/UFRJ, desejo, de igual modo, entender por quais práticas articulatórias esse programa entra no currículo acadêmico e disputa espaço no contexto de formação docente.

O objetivo expresso no edital que norteia às ações do PIBID<sup>61</sup> – quais sejam, “promover a **melhoria da qualidade** da educação básica”; “**eleva a qualidade** das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior”; “estimular a integração da educação superior com a educação básica no ensino fundamental e médio, de modo a estabelecer projetos de cooperação que **elevem a qualidade**<sup>62</sup> do ensino nas escolas da rede pública” -, reafirmam a estratégia discursiva que consiste em mobilizar esse termo como ponto articulador de diferentes demandas que interpelam o currículo de licenciaturas.

Com efeito, a hegemonização do discurso da qualidade permite articular múltiplas demandas e interesses que interpelam as universidades e escolas e que dizem respeito às questões: (a) de ensino como a “[...] superação de problemas identificados no processo ensino-aprendizagem” (MEC/CAPES/FNDE, 2007, p. 2); (b) de avaliação “levando em consideração o IDEB e o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEM, entre outras” (CAPES, 2010, p. 3), (c) relacionadas aos avanços pretendidos no âmbito pedagógico proporcionando “aos futuros professores participação em ações, experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras, articuladas com a realidade local da escola” (MEC/CAPES/FNDE, 2007, p. 2); ou ainda (d) de superação de problemas estruturais do cursos de licenciatura na medida em que procura “contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura” (CAPES, 2010, p. 3).

Nesse mesmo movimento articulatório outro termo que é mobilizado para fortalecer o sentido de qualidade é ‘inovação’. Qualidade-inovação emerge assim, como uma interface potente para dar conta dos múltiplos interesses em jogo. Mais do que denunciar ou evidenciar essas articulações de hegemonização das políticas curriculares, interessa-me entender “quais são os instrumentos utilizados para tentar produzir tal homogeneidade, a quais finalidades essa homogeneidade pretendida é associada, quais diferenças simultaneamente produz e as quais finalidades tais diferenças se associam” (LOPES, 2006 p. 39).

---

<sup>61</sup> Edital do MEC/CAPES/FNDE. 2007. Disponível em <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/editais-e-selecoes>. Último acesso em 20 de novembro de 2016.

<sup>62</sup> Grifos meus.

Nessa mesma direção, concordo com Rocha (2013, p. 26) quando afirma que alguns significantes não são “permitidos pelas articulações hegemônicas para garantir a estabilidade do poder”. Entendendo as relações de poder como constitutivas do social e, portanto, não como algo necessariamente negativo a ser superado, o que está em jogo não é acabar com os antagonismos, mas sim de pensar outras possibilidades de hegemonizações e de antagonismos.

No processo de significação hegemônico em torno da interface qualidade-inovação, termos como ‘novo’, ‘novidade’ ou ‘inovação’ tendem, por exemplo, a se antagonizarem ao ‘tradicional’, ao ‘velho’, que são mobilizados na função discursiva de exterior constitutivo. Essa estratégia tem sido largamente empregada nas políticas institucionais, como forma de estabilizar um entendimento particular de política curricular de formação de professores. Afinal, como aponta Mendonça (2012, p. 214):

A ordem hegemônica pressupõe uma série de antagonismos, uma vez que politicamente toda constituição discursiva, se por um lado é um ato de inclusão de sentidos, por outro lado representa uma série de outras exclusões.

De modo semelhante, Ball (1998, p. 130) ajuda a trazer elementos para entender as articulações que são feitas:

Um aspecto-chave do processo de política e da formulação das novas ortodoxias é a crítica. As novas políticas alimentam-se e ganham legitimidade a partir da crítica e da ridicularização de políticas anteriores que são, assim, descritas como ‘impensáveis’. O ‘novo’ se destaca e ganha credibilidade a partir de suas qualidades de diferença e contraste. Na educação, em particular, parte da atração de uma política, frequentemente, baseia-se na atribuição específica da ‘culpa’ da qual ela deriva sua lógica. A culpa pode ser localizada na ineficácia ou nas heresias que seriam inerentes às políticas que a nova política substitui.

É importante ressaltar que não é meu foco fazer uma análise crítica sobre a forma como os conceitos de ‘tradição’ e de ‘modernidade’, estão sendo articulados nesses discursos hegemônicos, mas sim entender - do ponto de vista da teoria do discurso na pauta pós-fundacional, as estratégias que vêm sendo utilizadas nas disputas por *status*, recursos e território no âmbito da cultura universitária, mais especificamente, nos currículos de licenciatura de Biologia da UFRJ. Assim, trazer o termo ‘inovação’

para essa discussão se justifica pelo fato de considerar que esse significante fixa, mesmo que contingencialmente, o discurso hegemônico da ‘qualidade’, e que ao se apropriar deste, o PIBID produz “sentidos que vão disputar espaço no social” (MENDONÇA, 2009, p. 157).

O edital de 2007 traz como um dos seus objetivos “fomentar experiências metodológicas e práticas docentes de **caráter inovador**, que utilizem recursos de tecnologia da informação e da comunicação, e que se orientem para a superação de problemas identificados no processo ensino-aprendizagem” (MEC/CAPES/FNDE, 2007, p. 2). Essa intencionalidade ou meta torna a aparecer em 2010, com algumas alterações, quando se tem como objetivo “proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de **caráter inovador** e interdisciplinar”<sup>63</sup> (CAPES, 2010, p. 3).

Observo, partindo dos fragmentos acima, que a inovação se dá pela valorização do ‘como fazer’ em detrimento do ‘por que fazer’. Desse modo, é interessante pensar que a articulação dos significantes ‘inovação’ e ‘método’, intenta fortalecer o discurso da tecnologia como ‘salvadora’ da prática docente. Tal concepção reforça o uso desses recursos inovadores, pelo entendimento de que seriam garantidores da qualidade.

O documento elaborado pela CAPES, visando a avaliação do PIBID junto aos seus participantes em todo país, sinaliza dentro das “justificativas da criação e manutenção do programa” que “problemas têm sido colocados quanto à estrutura e dinâmica dos currículos dos cursos de formação de professores nas graduações no ensino superior” (CAPES, 2014, p. 9) e que o mesmo seria um “aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica” (CAPES, 2014, p. 5). Esse tipo de argumento se referencia em produções acadêmicas como o estudo de Gatti & Nunes (2009)<sup>64</sup>, citado no referido documento, que investigaram propostas curriculares de cursos de licenciatura em todo o Brasil. Para essas autoras os cursos de formação mantêm-se focados em modelos idealizados de aluno e de professor, com predominância dos estudos teóricos e das disciplinas de formação genérica em relação à

---

<sup>63</sup> Continua como um dos objetivos que norteiam o PIBID disponível em <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid> Último acesso em 26 de novembro de 2016.

<sup>64</sup> GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. *Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP*, v. 1, n. 1, p. 90-102. 2009.

formação para a prática docente (CAPES, 2014, p. 13), abrindo espaço para associar à interface inovação-método, interpretações que investem em visões dicotômicas da relação entre teoria e prática, bem como naquelas que valorizam a escola e a sala de aula como *locus* de formação. O fragmento abaixo, extraído de um documento da CAPES, traduz bem essas lógicas de equivalência na cadeia definidora de um processo de formação docente de qualidade.

A relação teoria-prática é quase ausente nas dinâmicas curriculares, bem como estudos sobre a escola, o que indica uma formação de caráter abstrato e desarticulada do contexto de atuação do professor. As práticas educativas na escola e nas salas de aula são o cerne da educação escolar, portanto do trabalho do professor. No entanto, elas não são adequadamente abordadas nas formações iniciais de professores (CAPES, 2014, p. 14).

E é justamente para preencher essas ausências ou lacunas que “o objetivo desse programa está associado à importância crescente de políticas de indução de valor e **mudanças** em posturas formativas de docentes para a educação básica no âmbito das Instituições de Ensino Superior (IES)” (CAPES, 2014, p. 10), enfatizando que “com a convicção freireana de que **mudar** é possível: o PIBID está escrevendo um **novo** capítulo na história da educação brasileira” (CAPES, 2014, p. 6)<sup>65</sup>.

Observa-se, pois, que o mesmo movimento que investe em visões dicotômicas deixa entrever que o sentido de docência que se quer fixar no projeto pretende a “valorização do espaço da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento na formação de professores para a educação básica” (MEC/CAPES/FNDE, 2007, p. 2). Dito de outra maneira, é o reforço de uma percepção particular da relação teoria e prática pela qual esses dois polos são percebidos de forma dicotômica que ratifica o intuito de articular teoria e prática, privilegiando a escola como *locus* da formação docente.

Essa estratégia de valorização da escola pela defesa da articulação entre teoria e prática, tende por sua vez, a reativar paradoxalmente um discurso que desvaloriza a prática docente na medida em que a docência é significada como um ofício sem saberes,

---

<sup>65</sup> Grifos meus.

cabendo na parceria com a universidade a possibilidade de que se “elevem a qualidade do ensino nas escolas da rede pública” (MEC/CAPES/FNDE, 2007, p. 2).

Na análise desses fragmentos, entendo que no contexto discursivo do PIBID, a partir da análise dos documentos oficiais, é mobilizado o significante ‘qualidade’, para exercer a função discursiva que permite construir uma "cadeia equivalencial" entre os termos ‘inovação’, ‘original’, ‘mudança’, ‘reforma’, ‘teoria’, ‘prática’, ‘método’ buscando definir, desta forma, a fronteira da formação inicial docente. De igual modo, essa cadeia de equivalência põe para fora sentidos outros de qualidade, como a ‘especificidade de cada disciplina’<sup>66</sup>, o que torna as lutas por significação, mesmo que o sentido seja provisório, acirradas, pois vários são os significados possíveis de serem atribuídos aos diferentes termos. Entendo, assim, que o ‘antagônico’ que surge ao que vem sendo desenvolvido no espaço da formação inicial, desencadeia um processo articulatório de sentidos, produzindo um discurso político nessa relação e não *a priori*.

Embora reconheça o papel relevante dos editais na produção e desenvolvimento, das políticas públicas, acredito ser produtivo não analisar somente a ação de quem ‘concebe’ essas políticas, possibilitando assim, fugir do ‘viés analítico’ que privilegia as análises voltadas para a ação do Estado ou do governo e outros atores que se encontram na suposta ‘centralidade’ de poder (SOUZA, 2003). Dessa forma, passo, a seguir, a analisar como, mais especificamente, o PIBID/Biologia significam a ‘inovação’. Afinal, apesar de estar escrito no edital que as propostas apresentadas deveriam, “obrigatoriamente, atender aos requisitos” listados, entendo que o PIBID/UFRJ/Biologia, como todo contexto discursivo, se apropriou das políticas curriculares, ressignificando os textos oficiais e produzindo suas próprias ações e, dessa forma, significando o que entendem por ‘novidade’, por 'espaço escolar' e, pelo próprio significante docência (CAPES, 2010, p. 3).

---

<sup>66</sup> No caso específico da Licenciatura em Biologia, dou como exemplo a ‘experimentação’. Segundo Marandino *et al.* (2009, p. 103): “A experimentação escolar resulta de processos de transformação de conteúdos e de procedimentos científicos para atender a finalidades de ensino. Esses processos de produção curricular guardam semelhanças com o contexto científico, mas assumem configurações muito próprias [...]. Tal configuração guarda marcas tão características, que servem de identidade para as disciplinas escolares em ciências – o que inclui as disciplinas escolares Ciências e Biologia -, uma vez que se diferenciam de atividades didáticas utilizadas, simultaneamente, em outras disciplinas escolares.”

### 3.1.1 O PIBID/Biologia/UFRJ significando ‘formação docente de qualidade’

A leitura do relatório final das ações desenvolvidas pelo PIBID/UFRJ/Biologia dentre 2009-2012, que corresponde ao edital de 2007<sup>67</sup> se apresenta como um caminho possível para a compreensão das eventuais (re)apropriações das diretrizes ou requisitos presente nos documentos oficiais da Capes. Interessa-me, assim, perceber: como, nessa política localizada, o discurso aglutinador da inovação consegue articular diferentes demandas endereçadas a essa instituição de ensino, produzindo significações no/sobre o campo discursivo ‘formação de professores de Biologia da educação básica’.

Os objetivos propostos, no referido relatório, pelo Instituto de Biologia no âmbito do PIBID eram amplos como se pode observar:

- Contribuir para a melhoria do ensino de biologia e a diminuição da evasão escolar no primeiro ano do ensino médio;
- Contribuir para a melhoria da leitura e compreensão de textos destes alunos;
- Proporcionar a integração de conteúdos de matemática, química e física aos específicos de biologia;
- Enriquecer e ampliar o conjunto de atividades realizadas em sala de aula, fixação de conteúdos, além de sanar deficiências na bagagem de biologia.
- Contribuir para a formação dos licenciandos, através do conhecimento da realidade e do cotidiano do ensino público no qual pretendem ingressar;
- Conhecer o perfil sócio-cultural dos estudantes e professores e as relações entre seus agentes (direção, coordenação, professores, alunos e funcionários);
- Proporcionar aos licenciandos a vivência dos projetos educativos consolidados;
- Oportunizar a formação continuada dos professores de Biologia da rede pública dos municípios do Rio de Janeiro e Belford Roxo;
- Despertar nestes professores interesse por outras ferramentas pedagógicas, além de ampliar o olhar sobre a abordagem dos conteúdos normalmente tratados em sala de aula;

---

<sup>67</sup> Ressalto que como já sinalizado no capítulo anterior, apesar de ter ganhado o edital em 2007, as atividades só começaram efetivamente em 2009.

- Fortalecer a parceria da Universidade com município e estado para a formação de professores da educação básica e atualização dos professores atualmente em exercício;
- Proporcionar aos professores da IES contato com a realidade do ensino público na qual os alunos que preparam irão ingressar futuramente;
- Reforçar o compromisso com a investigação e a pesquisa, criando condições para inovações didático-pedagógicas como consequência desse processo;
- Articular graduação e pós-graduação com a educação básica visando à educação continuada como forma de contribuição para a melhoria da educação;
- Promover a diversificação de espaços educacionais como forma de apoio curricular e de incentivo ao desenvolvimento da sociedade;
- Articular o processo pedagógico formal com o da extensão, desenvolvendo parcerias com grupos sociais que integram cidadãos, bem como com instituições públicas e privadas;
- Articular a formação inicial e continuada como estratégia de construção de políticas de formação docente<sup>68</sup>.

Dentre as metas a serem alcançadas algumas, obviamente, eram destinadas à formação inicial, outras à formação continuada e ainda havia aquelas direcionadas aos estudantes da Educação Básica, que de certo modo, são relevantes na análise, pois trazem indícios de como o espaço escolar era significado e também por entender que se eram os licenciandos os responsáveis por colocar em prática esses planos de ação na escola, de algum modo, isso refletia no processo de formação desses alunos. Portanto, para fins de análise, selecionei apenas os que têm como intuito guiar, mais especificamente, as ações da formação dos futuros docentes.

O termo *interdisciplinaridade* emerge no texto do relatório para reforçar a ideia equivalencial produzida em torno da interface qualidade-inovação. O objetivo “proporcionar a integração de conteúdos de matemática, química e física aos específicos de biologia”, ao positivar o trabalho com essas disciplinas de modo integrado, deixa entrever que o programa toma a organização dos conteúdos de ensino por disciplinas como algo não satisfatório, como “saberes geralmente dispersos em compartimentos

---

<sup>68</sup> No relatório final PIBID/UFRJ (2009-2011) apresentado à CAPES, páginas 6 e 7.

mais ou menos estanques”<sup>69</sup>, o que não favorecia a almejada qualidade do ensino (COSTA & PEREIRA, 2013, p. 299).

Desse modo, se não há uma satisfação sobre a organização curricular por disciplinas, há, então, uma demanda da inovação que passa pela *revisão da organização curricular*. A forma curricular interdisciplinar seria uma alternativa “capaz de favorecer uma melhor compreensão dos complexos problemas contemporâneos, cuja resolução escapa aos limites de uma única disciplina ou área do saber” (COSTA & PEREIRA, 2013, p. 299).

Outra demanda que emerge da análise do objetivo de se “reforçar o compromisso com a investigação e a pesquisa, criando condições para inovações didático-pedagógicas como consequência desse processo”, é a da *atualização das estratégias didáticas*. Esta se explica, pois a confecção e uso de “atividades alternativas como jogos, brincadeiras e **novos** materiais como auxílio no entendimento dos conteúdos sensíveis”<sup>70</sup> possibilitou aos “licenciandos desenvolverem uma série de atividades visando à melhoria da **qualidade** do ensino de Ciências e Biologia nas escolas”<sup>71</sup>, aumentando o “interesse por outras ferramentas pedagógicas” e proporcionando a ampliação do “olhar sobre a abordagem dos conteúdos normalmente tratados em sala de aula”<sup>72</sup>. Além disso, por parte dos licenciandos “houve um envolvimento além do esperado, o que gerou o trabalho constante e por vezes **inovador** dos conteúdos”<sup>73</sup>.

Dentro do que foi acima exposto, o uso explícito do significante ‘qualidade’ na expressão “visando a melhoria da qualidade [...] nas escolas”, evidencia a sua ‘falta’, que propicia a brecha para pensar outros sentidos de escola. De igual modo, a adjetivação dos “materiais” como “novos” também dá um sentido de ‘tradicional’ ao que vem sendo produzido nesse espaço de formação.

---

<sup>69</sup> No relatório final PIBID/UFRJ (2009-2011) apresentado à CAPES, página 5.

<sup>70</sup> Os conteúdos ditos “sensíveis” são entendidos como “aqueles considerados de difícil aprendizado pelos alunos”. No relatório final PIBID/UFRJ (2009-2011) apresentado à CAPES, página 8. Grifo meu.

<sup>71</sup> No relatório final PIBID/UFRJ (2009-2011) apresentado à CAPES, página 8. Grifo meu.

<sup>72</sup> No relatório final PIBID/UFRJ (2009-2011) apresentado à CAPES, página 3.

<sup>73</sup> No relatório final PIBID/UFRJ (2009-2011) apresentado à CAPES, página 4. Grifo meu.

O que não se pode perder de vista no quadro teórico, aqui privilegiado, é que a tradição<sup>74</sup> possibilita pensar na própria constituição das disciplinas escolares Ciências e Biologia, permitindo compreender como as mesmas foram se constituindo por meio da hibridização de múltiplos discursos.

A questão sobre a *articulação teoria e prática* também atravessa esse documento e se materializa em alguns objetivos como: "contribuir para a formação dos licenciandos, através do conhecimento da realidade e do cotidiano do ensino público no qual pretendem ingressar; conhecer o perfil sócio-cultural dos estudantes e professores e as relações entre seus agentes (direção, coordenação, professores, alunos e funcionários); proporcionar aos licenciandos a vivência dos projetos educativos consolidados; promover a diversificação de espaços educacionais como forma de apoio curricular e de incentivo ao desenvolvimento da sociedade. Entendo que, apesar de haver um reconhecimento da escola como um “centro da formação” para os alunos bolsistas do PIBID, evidências sobre a dicotomia entre teoria e prática emergem quando se justifica a relevância de se atuar na escola para que os licenciandos, advindos do espaço acadêmico, “não permaneçam apenas na posse de conteúdos científicos, mas saibam relacioná-los e compreender outros contextos”<sup>75</sup>.

Essa percepção dicotômica e hierárquica dos conhecimentos, se manifesta em outros trechos do relatório, como por exemplo, quando este documento busca justificar a importância de desenvolver “a pesquisa na área de ensino”<sup>76</sup>, reconhecendo que o conhecimento científico ocorre de forma “isolada” e são realizados por pessoas “altamente” capacitadas:

---

<sup>74</sup> A partir da leitura dos estudos de Chantal Mouffe, Lopes (2011) evidencia os sentidos que o a palavra “tradição” carrega, dependendo das articulações que estabelece no jogo político, podendo significar fixações na luta política ou serem entendidas como um contorno para os sujeitos que se organizam em torno de determinadas demandas educacionais. Assim: “Em se tratando das políticas de currículo, podemos pensar em demandas curriculares que têm a marca de certas tradições. [...] operamos com o sentido de tradição de Mouffe (1996): uma inserção histórica em determinados discursos, neles incluídas as práticas e os jogos de linguagem, que nos constituem como sujeitos. Grupos de pessoas reconhecem certas formas políticas de se organizar em comunidades em função de tradições que tem em comum. Tais tradições também condicionam seus modos e vida e suas formas de interpretar. Não se trata, no entanto, de tradicionalismos que fixam a luta política, mas tradições sujeitas a diferentes lutas, diferentes interpretações nessa mesma luta” (LOPES, 2011, p. 42)

<sup>75</sup> No relatório final PIBID/UFRJ (2009-2011) apresentado à CAPES, página 3.

<sup>76</sup> No relatório final PIBID/UFRJ (2009-2011) apresentado à CAPES, página 10.

Os centros de pesquisa e universidades, nos quais se concentra grande parte do conhecimento gerado por pesquisadores altamente capacitados, aparentam representar esferas às vezes praticamente isoladas da sociedade<sup>77</sup>.

Nesse movimento, é possível perceber que por meio do discurso da inovação em contextos de formação inicial docente são reativados sentidos que reafirmam a hierarquização do sistema de saberes por meio da valorização dos “conhecimentos exemplares” (SANTOS, 2008, p. 190), produzidos na pesquisa acadêmica em detrimento do conhecimento validado e legitimado nas escolas públicas. Como anteriormente mencionado, Segundo Gabriel (2016a), nessa relação, a docência é colocada em um papel subalterno, de menor prestígio.

Ao estimular, como uma de suas ações, a pesquisa no ensino, o PIBID/Biologia tende a valorizar a docência menos pela especificidade desse ofício do que pela sua articulação com a pesquisa acadêmica. A definição de docência de qualidade como sendo a formação de um ‘professor-pesquisador’ como deixa entrever o fragmento abaixo pode ser vista, no meu entender, como uma estratégia, no mínimo arriscada em termos de valorização desse profissional.

Os licenciandos executaram projetos de pesquisa na área de ensino, sobre concepções prévias de alguns conteúdos abordados pelo programa nas escolas. Isto gerou o treinamento em metodologia científica, análise de resultados e elaboração de manuscritos científicos. Também contribuiu para despertar nos licenciandos o perfil do professor pesquisador tão importante nos novos rumos da Educação Básica<sup>78</sup>.

Com efeito a figura do professor-pesquisador, tal como defendida, opera com o entendimento que o conhecimento acontece em um momento teórico e em outro prático reativando uma questão já clássica no/ do campo educacional que trata a dicotomia da relação universidade *versus* escola/ conhecimento científico *versus* conhecimento escolar.

---

<sup>77</sup> No relatório final PIBID/UFRJ (2009-2011) apresentado à CAPES, página 5.

<sup>78</sup> No relatório final PIBID/UFRJ (2009-2011) apresentado à CAPES, página 10. Grifo meu.

Tendo em vista que, as relações do sujeito/ docente com o conhecimento escolar direcionam o foco para os sujeitos que se constituem no processo de formação, penso que, no próximo capítulo, ao investigar a narrativa dos alunos, estarei examinando de mais perto as relações de subjetivação e, desse modo, entendendo tanto a produção de atores sociais-docentes (processos de posicionamento do sujeito em uma ordem social específica) como as possibilidades de emergência da subjetividade política desses sujeitos docentes que como futuros docentes “no lugar da repetição, podem abrir a diferença, constituir-se e expandir os efeitos deslocatórios” da formação inicial docente (RETAMOZO, 2009, p. 115).

Embora não esteja, de forma explícita, dentre os objetivos anteriormente enumerados, destaco outra demanda incorporada neste documento do PIBID que, no meu entendimento, reforça paradoxalmente o lugar subalterno da docência. Trata-se da demanda de *investimento na formação inicial da docência* e que se expressa nos seguintes trechos:

Quanto aos licenciandos, houve um envolvimento além do esperado, o que gerou o trabalho constante e por vezes inovador dos conteúdos, a percepção da importância do trabalho em grupo e da união de esforços em torno de uma ideia, a percepção da realidade social dos alunos e a situação da educação pública no município em que vivem, além de em muitos, a certeza da **vocação** para a educação<sup>79</sup>.

O programa oportunizou a avaliação de valores e reflexão sobre a **vocação de educador**, além da afloração dos valores ligados a esta escolha<sup>80</sup>.

O PIBID-Bio junto à coordenação da IES, juntamente com o curso de Ciências Biológicas, possibilitou a consolidação de vários anseios do projeto pedagógico do curso de licenciatura, como a vivência do aluno no futuro local de trabalho, **a consolidação da vocação de professor e educador**<sup>81</sup>.

Oportunizou a estes licenciandos momentos de reflexão sobre os valores ligados **à sua vocação** e também a avaliação da sua postura frente à sua futura profissão<sup>82</sup>.

---

<sup>79</sup> No relatório final PIBID/UFRJ (2009-2011) apresentado à CAPES, página 4. Grifo meu.

<sup>80</sup> No relatório final PIBID/UFRJ (2009-2011) apresentado à CAPES, página 10. Grifo meu.

<sup>81</sup> No relatório final PIBID/UFRJ (2009-2011) apresentado à CAPES, página 10. Grifo meu.

<sup>82</sup> No relatório final PIBID/UFRJ (2009-2011) apresentado à CAPES, página 11. Grifo meu.

Apesar de trazer elementos que suscitam o ‘protagonismo docente’, quando colocam a capacidade do licenciando em ser criativo, reflexivo, ter domínio de conteúdos e técnicas pedagógicas chama a atenção o uso da palavra “vocação”. Muito embora não seja o foco deste estudo aprofundar essa temática, o diálogo com as abordagens discursivas pós-fundacionais e, embasada nos debates do professor António Nóvoa, um referencial no campo da formação docente, é possível identificar a função articuladora do termo ‘vocação’ que permite operar simultaneamente com a ideia de protagonismo docente e não profissionalismo. Segundo Nóvoa (1999, p. 16), a “profissionalização docente” problematiza a concepção da docência como “vocação”, pois esta última se aproxima da noção de um ensino religioso, diferenciando-se da concepção da docência como ‘profissão’/ofício:

Simultaneamente com este duplo trabalho de produção de um **corpo de saberes** e de um **sistema normativo**, os professores têm uma presença cada vez mais ativa (e intensa) no terreno educacional: o aperfeiçoamento dos instrumentos e das técnicas pedagógicas, a introdução de novos métodos de ensino e o alargamento dos currículos escolares dificultam o exercício do ensino como atividade secundária ou acessória. O trabalho docente diferencia-se como “conjunto de práticas”, tornando-se assunto de **especialistas**, que são chamados a consagrar-lhes mais tempo e energia (NÓVOA, 1999, p.16).

Ao entender o processo de significação, abarcando sentidos contraditórios como o de “vocação” e “profissionalização”, o vejo como um processo híbrido, onde se apropriam e articulam elementos de diferentes tradições, por vezes, antagônicas (LOPES, 2005). Assim, concebo como uma marca do jogo político a ambivalência resultante desse hibridismo. Esse tipo de análise evidencia que a luta pela fixação do sentido do termo ‘docência’ como um ofício com saberes específicos é uma luta política, importando, pois, ficar atento com sedimentações e reativações de sentidos na ordem social por meio de múltiplos e heterógenos arranjos discursivos de potencial mais ou menos subversivo.

### 3.2. Fixando 'formação docente de qualidade' no âmbito das Práticas de Ensino: uma análise dos textos de lei

O apelo a uma 'educação de qualidade' não é uma estratégia inaugurada com a criação do PIBID. A durabilidade do discurso pela qualidade na educação no cenário político e no campo educacional tem sido evidenciada em diferentes estudos como, por exemplo, indica Ramos (2014), baseada nos estudos Saviani, que sinalizou a presença deste termo já nos debates dos anos 40, com os primeiros movimentos de expansão do ensino.

A análise sobre o contexto educacional nos últimos anos contida no Parecer CNE/CP9/2001 identifica que ao longo dos anos 80 e 90, o cenário da redemocratização propicia uma série de políticas públicas com uma forte carga da ampliação dos direitos sociais, que se intenta concretizar pela via da educação de qualidade. Na ocasião, a universalização do ensino, com o “acesso ao ensino fundamental obrigatório”, melhoraria “o fluxo de matrículas”<sup>83</sup> e seria um investimento na “qualidade da aprendizagem nesse nível escolar”<sup>84</sup>. Assim, a “democratização do acesso”<sup>85</sup> viabilizava a “melhoria da qualidade da educação”<sup>86</sup>, o que, segundo o documento, acabava por gerar “profundas mudanças nas expectativas e demandas educacionais da sociedade brasileira”<sup>87</sup>.

Marcas da ideologia neoliberal - posicionando o Estado tanto como responsável pela crise que o capitalismo vinha atravessando nas últimas décadas, por sua ineficiência, quanto pelo descontrole fiscal, exigindo a flexibilização e eficiência do mercado - surgem fortes na década de 90, com as ideias de eficiência e produtividade associadas fortemente à uma educação de qualidade. Não é por acaso que a associação entre educação, eficiência e qualidade está presente no histórico do Parecer CNE/CP9/2001, quando descreve o cenário do país, justificando que:

A internacionalização da economia confronta o Brasil com a necessidade indispensável de dispor de profissionais qualificados. Quanto mais o Brasil consolida as instituições políticas democráticas, fortalece os direitos da cidadania e participa da economia mundializada, mais se amplia o reconhecimento da importância da

<sup>83</sup> No Parecer CNE/CP 9/2001, p. 3.

<sup>84</sup> No Parecer CNE/CP 9/2001, p. 3.

<sup>85</sup> No Parecer CNE/CP 9/2001, p. 3.

<sup>86</sup> No Parecer CNE/CP 9/2001, p. 3.

<sup>87</sup> No Parecer CNE/CP 9/2001, p. 3.

educação para a promoção do desenvolvimento sustentável e para a superação das desigualdades sociais.

Portanto, tendo em vista os fragmentos trazidos, identifico que no discurso em prol do desenvolvimento do Brasil, ocorrem deslizamentos que permitem que demandas econômicas, demandas sociais, demandas educacionais se articulem para definir uma educação dita de qualidade. Nesse sentido, Burity (2008, p. 48) ajuda a pensar como nos debates educacionais o discurso sobre a qualidade se hegemoniza, uma vez que o mesmo:

“[...] é capaz de assumir a representação de um conjunto de outras demandas igualmente particulares sem deixar aquela demanda particular, passa a falar/agir em nome desse conjunto, estamos diante de uma hegemonia”.

Tendo em vista esse quadro, descrito no próprio documento formulado para direcionar os trabalhos de professores da Educação Básica, o Parecer 9/2001 atribui “o preparo inadequado dos professores”<sup>88</sup> a formação que tinha “predominantemente um formato tradicional”<sup>89</sup>, não contemplando “muitas das características consideradas, na atualidade, como inerentes à atividade”.<sup>90</sup> Em busca de legitimar seu discurso, a proposta se diferencia do modelo anterior que vigorava pautado na ‘racionalidade técnica’. Assim, a política busca legitimar seu discurso por meio da ‘crítica’, que pode, assim, ser entendida como uma estratégia discursiva, onde “o que eu não sou” e “contra o que eu me antagonizo” já fazem parte de um sistema de significação (MENDONÇA, 2012, p. 211).

No processo de significação, a proposta oficial se antagoniza a um modelo de formação de professores ‘tecnicista’, onde “os professores seriam profissionais cuja atividade consistiria na rigorosa aplicação de técnicas cientificamente fundamentadas, ou seja, deveriam enfrentar os problemas práticos – aqueles decorrentes da ação docente – por meio da aplicação de conhecimentos produzidos [por outros profissionais] no campo da pesquisa científica” (ANDRADE *et al.*, 2004, p. 11).

---

<sup>88</sup> No Parecer CNE/CP 9/2001, p. 4.

<sup>89</sup> No Parecer CNE/CP 9/2001, p. 4.

<sup>90</sup> No Parecer CNE/CP 9/2001, p. 4.

Antagonizando a essa visão ‘tecnicista’, o Parecer apresenta questões a serem enfrentadas na formação docente, que tem uma forte ênfase na articulação teoria e prática, evidenciando que por vezes se tem uma visão “aplicacionista das teorias”, que “supervaloriza os conhecimentos teóricos, acadêmicos, desprezando as práticas como importante fonte de conteúdos da formação”. Em outros momentos, haveria uma visão “ativista da prática”, que supervalorizaria o “fazer pedagógico, desprezando a dimensão teórica dos conhecimentos como instrumento de seleção e análise contextual das práticas”.<sup>91</sup>

Outra questão que o documento destaca é o distanciamento entre as instituições de formação de professores e os sistemas de ensino da educação básica, onde destaca-se que o conhecimento sobre os documentos que norteiam as atividades das escolas, é “ausente” e necessário na formação, assim, “a familiaridade com esses documentos e a sua inclusão nos cursos de formação, para conhecimento, análise e aprendizagem de sua utilização, é condição para que os professores possam inserir-se no projeto nacional, estadual e municipal de educação”.<sup>92</sup>

Mediante a análise realizada, reconheço que no Parecer a demanda pela melhoria da formação inicial docente aglutina elementos como: profissionalização docente, relação teoria e prática, com foco na prática, diálogo entre universidade-escola.

Considerando que, não tive acesso a um documento específico da licenciatura em Biologia e entendendo que o Parecer CNE/CP 9/2001 norteia os currículos das instituições de graduação em licenciatura em geral, busquei analisar nesse documento como o discurso da qualidade da formação docente aparece e que de certa forma, irá influenciar as ações da Prática de Ensino.

---

<sup>91</sup> No Parecer CNE/CP 9/2001, p. 22.

<sup>92</sup> No Parecer CNE/CP 9/2001, p. 19.

### 3.3 Significando ‘formação docente de qualidade’ no âmbito da comunidade epistêmica de Ensino de Ciências

Nessa seção, proponho-me a verificar quais têm sido os discursos produzidos pela comunidade epistêmica<sup>93</sup>, na área de Ensino de Ciências, considerando instigantes pistas a serem exploradas no sentido de entender como os licenciandos dessa área participam das lutas pela significação do termo qualidade. Trata-se de perceber como eles são afetados pelo discurso hegemônico, isto é pelos arranjos discursivos hegemonzados nas políticas curriculares voltadas para a formação inicial docente, deixando para o quarto e último capítulo a análise da produção de subjetividades políticas em meio aos processos de formação que possam eventualmente investir em outros sentidos de docência (GASTAL & AVANZI, 2015).

Tal análise se dá por meio de um levantamento de trabalhos publicados na Revista de Ensino de Biologia da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio)<sup>94</sup> edição 3 do ano de 2010. Justifico a escolha dessa edição por se tratar de um volume histórico<sup>95</sup>, contendo, pela primeira vez, as publicações de trabalhos apresentados em um Encontro Nacional de Ensino de Biologia, mais especificamente, da terceira edição do evento<sup>96</sup>.

Afinal, o ENEBIO é um evento de referência na área e busca por meio da troca de experiências entre pesquisadores, professores e graduandos melhorar o ensino de Ciências e Biologia no país. Desde sua criação, em 2001, o evento, contando com a apresentação de 147 trabalhos já indicava a demanda dessa comunidade por esse espaço

---

<sup>93</sup> Entendo que trazer os textos dos licenciandos expressa, porém sem pretender esgotar, a disputa que ocorre no campo acadêmico ou mesmo nas entidades associativas que se dedicam às discussões em torno da formação de professores. Assim, compreendo que os diferentes sujeitos e grupos sociais influenciam a produção dos documentos curriculares. Segundo Dias & Lopes (2009, p. 82), “a existência de um campo de disputa discursivo em torno das demandas orientadas por diferentes concepções e filiações teóricas que sustentam a formação profissional é, por conseguinte, um aspecto relevante nas análises que visam a entender como os textos das políticas curriculares incorporam as diferentes perspectivas”.

<sup>94</sup> Criada em 1997, a SBEnBio consolidou o campo de Ensino de Biologia criando posteriormente os Encontros Regionais de Ensino de Biologia (EREBIO) e o Encontro Nacional de Ensino de Biologia, promovendo, assim, o desenvolvimento do ensino e da pesquisa em Ensino de Biologia entre profissionais deste campo de conhecimento.

<sup>95</sup> Disponível somente em Cd, produzido para o evento.

<sup>96</sup> III ENEBIO/ IV Encontro Regional de Ensino de Biologia da Regional 5 – Nordeste (IV EREBIO-Regional 5)/ V Congreso Iberoamericano de Educación en Ciencias Experimentales; V ENEBIO/ II Encontro Regional de Ensino de Biologia da Regional 1.

de atualização e reflexão. Na última edição divulgada de 2014<sup>97</sup>, o evento legitima seu espaço e conta com a inscrição de 568 trabalhos<sup>98</sup>. Dessa forma, entendo que a escolha dessa produção testemunha os estudos e práticas realizadas na área de ensino de meu interesse, estando os sujeitos da minha pesquisa narrando, de certo modo, uma ‘experiência’<sup>99</sup>, que julgo ser significativa, em sua formação.

A revista divide seus trabalhos em sete ‘eixos temáticos’: (1) processo de Ensino-Aprendizagem em Ciências Biológicas; (2) Formação de professores de Ciências e Biologia; (3) Desenvolvimento de estratégias didáticas para o Ensino de Ciências e Biologia; (4) Educação não-formal e divulgação científica; (5) História e Filosofia da Ciência; (6) Políticas públicas para a Educação em Ciências; (7) Relação entre Educação, Ciências e culturas.

Dentro de cada um dos eixos, ao abrir o trabalho completo, existe uma ferramenta de busca, onde procurava pelas palavras “licenciando”, “licenciatura”, “PIBID”, “estágio”. Justifico a escolha destes termos devido ao meu interesse em investigar os discursos produzidos por alunos/bolsistas que circulam pelo PIBID e pela Prática de Ensino, espaços esses, que vêm buscando fixar sentidos e, assim, disputando espaço na fronteira da formação inicial docente. Porém, logo de início, descartei as palavras ‘licenciando’ e ‘licenciatura’ por constatar que existiam trabalhos que não tratavam de ações desenvolvidas pelos alunos em formação inicial, mas sim de atividades elaboradas/ pensadas em diferentes espaços direcionados para os licenciandos, sem a sua efetiva participação.

---

<sup>97</sup> No processo de conclusão da tese aconteceu outro evento em 2016, porém seus Anais ainda não tinham sido publicados para atualizar a informação.

<sup>98</sup> Informação retirada da “Apresentação” da Revista da SBEnBio, n. 7, 2014. Disponível em: <http://www.sbenbio.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2014/12/Apresentacao-Renbio-Revista-7.pdf>

Acessado em 22 de agosto de 2015.

<sup>99</sup> Embora vá desenvolver mais adiante o atual envolvimento do grupo do GECCEH pelo estudo (auto)biográfico, cabe aqui colocar que devido às primeiras leituras realizadas e discussões feitas, chegamos em alguns autores que debatem a questão da “experiência”. Em “Notas sobre a experiência e o saber da experiência” de Jorge Larrosa na Revista Brasileira de Educação (2002a), o autor esclarece e, assim também entendo, que a “experiência” não deve ser confundida com “trabalho”, mas sim como “existência”: “A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão, ou fundamento, mas que simplesmente ‘ex-iste’ de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente” (LARROSA, 2002, p. 25).

Dos 236 totalizados, encontrei 60 trabalhos com o foco nos licenciandos. Os demais foram subtraídos por se tratarem de pesquisas que focavam na formação continuada de docentes<sup>100</sup>, por trazerem ações de projetos de extensão<sup>101</sup> diversos e outras, que classifiquei como ‘exploratórias’, por tratarem do espaço escolar por meio de pesquisas que se propunham a ‘denunciar problemas’ nas práticas docentes e/ou oferecer ‘soluções’<sup>102</sup>. De igual modo, foram excluídas as pesquisas desenvolvidas em outros países<sup>103</sup> e outras áreas das Ciências da Natureza<sup>104</sup>, assim como àquelas que se propunham a pesquisar historicamente a formação docente em instituições específicas<sup>105</sup>. Ressalto, também, que dois trabalhos apresentaram problemas na visualização, não abrindo o texto completo<sup>106</sup> ficando, desse modo, fora da análise.

Porém, considerando o mote do trabalho aqui proposto e buscando fazer um novo recorte, optei em analisar os textos que estivessem no eixo “Formação de professores de Ciências e Biologia”, ficando em um total de 28 artigos para a análise. Outro eixo que poderia ser mais específico, trazendo mais contribuições para o desenvolvimento da pesquisa, era o das “Políticas públicas para a Educação em Ciências”, que curiosamente foi o que conteve o menor número de trabalhos, apenas quatro, e nenhum tendo como foco as políticas para a formação docente.

Estabelecidos os 28 trabalhos do eixo “Formação de professores de Ciências e Biologia”, eles foram organizados em duas tabelas: a primeira relativa ao PIBID, como

---

<sup>100</sup> Trago como exemplos, os trabalhos de: PRADO, M. R. P. & SILVA, M. G. L. O mestrado profissionalizante como parte da formação continuada de professores de ciências do IFRN; NEVES, K. O. A formação continuada dos coordenadores de laboratório de Ciências: o olhar de uma educadora.

<sup>101</sup> Trago como exemplos, os trabalhos de LIMA, E. F. B. *et al.* Material apostilado de Biologia “Pense”: Ideias formuladas para um pré-vestibular inclusivo; DETOGNE, N. *et al.* Projeto Ciência no dia-a-dia.

<sup>102</sup> Trago como exemplo, o trabalho de: CHAVES, E. S. & VIEIRA, V. S. Cuidados com a dentição em período escolar: orientações para professores.

<sup>103</sup> Trago como exemplo, o trabalho de: RAMOS, C. Tejiendo cosmologías: educación en ciencias en contextos interculturales, el caso del clima, y los ciclos naturales ligados al sol y a la luna.

<sup>104</sup> Trago como exemplo, o trabalho de: MONTEIRO, H. J. S. *et al.* Uma experiência de Ensino de Física através do projeto Reaprendendo para Viver .

<sup>105</sup> Trago como exemplo, o trabalho de: TAVARES, D. *et al.* Estudo da formação docente em Ciências Biológicas na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (1968-1986).

<sup>106</sup> FEITOSA, R. A. & LEITE, R. C. M. Uma análise do currículo formal do curso de Ciências Biológicas da UFC, modalidade de Licenciatura; SAMPAIO, C. F. & OLIVEIRA, R. R. Uso de demonstrações em sala de aula para o ensino de astronomia: movimentos de rotação e translação da Terra.

observado na tabela 1 e a segunda com textos que traziam em seu discurso referências as experiências vividas na Prática de Ensino como traz a tabela 2<sup>107</sup>.

Eixo temático	Formação de professores de Ciências e Biologia	1	A formação de professores de Biologia no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência - UFMG	UFMG
		2	A formação inicial de docentes de Biologia e Letras: uma parceria entre Universidade e a escola do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da Universidade Federal de Tocantins	UFT
		3	Concepção de sexualidade e educação: a visão dos bolsistas do PIBID/ Biologia da Universidade Federal de Pelotas	UFPeI
		4	Contribuição das atividades dos alunos-bolsistas do projeto PIBID – área Biologia para a aprendizagem do ofício de professor	UFPI
		5	Educar para conscientizar: discutindo sobre o meio ambiente no âmbito das Ciências Naturais	UFRRJ
		6	Experiências de práticas de interdisciplinaridade na formação dos professorandos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Alagoas	UFAL
		7	PIBID-UFC: um relato de experiência do grupo de Física sobre a intervenção gravidez x gravidade no projeto multidisciplinar “Pensando naquilo”	UFC
		8	Sexualidade na educação: concepção dos discentes de Ensino Médio do Colégio Cassiano dos Nascimento, sobre a importância da abordagem da sexualidade na escola	UFPeI

Tabela 1: Trabalhos pertencentes ao eixo “Formação de professores de Ciências e Biologia”, ligados ao PIBID e as respectivas instituições das quais fazem parte seus autores.

<sup>107</sup> No anexo 4, páginas 169, 170, 171 e 172 da tese encontram-se as tabelas referentes aos demais eixos temáticos.

Eixo temático	Formação de professores de Ciências e Biologia	1	A Educação Ambiental e licenciandos de Ciências Biológicas da UEFS: entre conjecturas e certezas	UEFS
		2	A prática pedagógica no processo de formação inicial de professores de Ciências e Biologia	UFPE
		3	Analisando a importância do Estágio Supervisionado na formação de professores: uma experiência de estágio de observação no Ensino de Ciências	UEBA
		4	Casos e contextos do Ensino de Biologia em um município do Agreste sergipano: olhar de estagiários	UFS
		5	Conhecendo a realidade da profissão do docente de Biologia por meio do Estágio Supervisionado: um estudo de caso	UFS
		6	Contribuições das atividades de laboratório e de campo na formação dos licenciandos em Ciências Biológicas	UNIJUÍ
		7	Currículo e(m) andanças	UESC
		8	Da montanha à planície: narrativas e formação de professores de Ciências e Biologia	UnB
		9	Discursos de licenciandos em Ciências Biológicas: imagens da função docente em relatórios do Estágio Supervisionado	UFI
		10	Estágio Supervisionado em espaços de interações com a comunidade no extremo Sul da Bahia	UNEB
		11	Estágio de Prática Docente em Biologia em dois colégios públicos da Rede Municipal e Estadual de Ensino do Ceará: uma análise crítica	UEC
		12	Estágio Curricular Supervisionado em Biologia: vivenciar e refletir a prática	UFG
		13	O Estágio Supervisionado na formação de professores: aprendendo por meio de projetos	CULP
		14	O papel do Estágio Supervisionado em Ensino de Ciências Biológicas na formação de professores	UnB
		15	O uso de oficinas como estratégia para formação inicial de professores de Biologia	UFC
		16	Populações, comunidades e ecossistemas: da experiência prática à construção de conceitos ecológicos	UFRJ
		17	Práticas de Ensino (pela pesquisa) na formação inicial de professores de Biologia: um estudo de caso	UFS
		18	Refletindo sobre a Prática de Ensino na formação inicial	UESB
		19	Reflexões sobre a profissão de professor: relato e análise de uma experiência com licenciandos em Ciências Biológicas	UNESP
		20	Relato de experiência docente: abordagem da Prática de Estágio Supervisionado I	UFAL

Tabela 2: Trabalhos pertencentes ao eixo “Formação de professores de Ciências e Biologia”, ligados à Prática de Ensino e a respectiva instituição da qual fazem parte seus autores.

É possível identificar nos trabalhos a demanda pela *interdisciplinaridade*. Esse modo de pensar o currículo contrapõe-se a organização do conhecimento em disciplinas, que tem sido a forma hegemônica da organização do conhecimento escolar. Percebo que o discurso em prol da interdisciplinaridade se dá por meio da relevância de se trabalhar interdisciplinarmente os conteúdos, pois “na relação de intercâmbio entre os conhecimentos das diferentes áreas” ocorre “a formação de docentes reflexivos” (SANTOS *et al.*, 2010, p. 1171)<sup>108</sup>. Nessa direção, uma licencianda completa:

Minha participação no PIBID é mais enriquecedora e importante do que posso expressar. [...] O programa tem uma proposta fantástica de interdisciplinaridade e valorização do magistério. Não há dúvida que os licenciados e os professores que hoje integram o programa, serão profissionais muito mais preparados (MEYER *et al.* p.1155)<sup>109</sup>.

Para outros futuros professores a adoção de alguns temas transversais esbarra na forma ‘tradicional’, ‘compartimentalizada’ dos conteúdos em disciplinas, o que gera críticas à instituição escolar:

Um dos obstáculos para a inserção da Educação Ambiental pode ser considerada a resistência que muitos professores assim como as comunidades escolares têm em utilizarem uma estruturação curricular que realmente permita a utilização dos temas transversais (ARRUDA *et al.*, 2010, p. 1271)<sup>110</sup>

Por isso, é papel da instituição compreender a Sexualidade como inerente ao binômio Ensino-aprendizagem. Aliás, há 11 anos ela é considerada pelo Ministério da Educação como um dos Temas Transversais propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais, e mesmo assim, ainda encontramos na realidade da maioria de nossas escolas programas e currículos que não abarcam assuntos transversais. [...] Sabe-se que 11 anos após essa criação, os programas continuam “engatinhando”, como que se recusassem a aprender a caminhar... (VIEIRA *et al.*, 2010, p. 2041 e 2042)<sup>111</sup>.

---

<sup>108</sup> Retirado do trabalho 2 da tabela 1.

<sup>109</sup> Retirado do trabalho 1 da tabela 1.

<sup>110</sup> Retirado do trabalho 5 da tabela 1.

<sup>111</sup> Retirado do trabalho 8 da tabela 1.

Percebo que esse modo de trabalhar pensando na qualidade via currículo integrado se viabiliza por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais, sendo, inclusive, utilizados como referência bibliográfica em alguns desses trabalhos. Os PCNs incluem temas como ‘sexualidade’ (Silveira *et al.*, 2010)<sup>112</sup>; (Silva *et al.*, 2010)<sup>113</sup>; (Vieira *et al.*, 2010)<sup>114</sup>, “meio ambiente” (Arruda *et al.*, 2010)<sup>115</sup>; (Fontes *et al.*, 2010)<sup>116</sup>, “ética”, “pluralidade cultural”, “saúde” e “trabalho e consumo”, ditos transversais.

Essa aproximação com o discurso dos documentos oficiais, pode ser vista como uma estratégia recorrente nesse conjunto de textos acadêmicos que legitima o entendimento de ‘qualidade docente’ a partir de seu exterior constitutivo representado pela ineficiência da escola e/ou do ensino. Essa reflexão atravessa muitos trabalhos e é aqui representada pelo fragmento:

A realidade da educação brasileira, com superlotação nas salas de aula, desvalorização do profissional e defasada estrutura física, metodológica e didática das escolas instiga o docente a (se) questionar: “como” fazer e “com que” fazer educação, adequando-se à proposta projetada pelos parâmetros curriculares e pelo mercado de trabalho (BOTELHO *et al.*, 2010, p. 2021)<sup>117</sup>.

Noto que na concepção desses autores os discursos produzidos pelas políticas governamentais garantem um ‘selo de qualidade’ às ações desenvolvidas pelos docentes. Assim, essas políticas acabam por ‘fabricar docentes’ (GARCIA, HYPÓLITO & VIEIRA, 2005), no sentido que esses documentos acabam por influenciar suas práticas, o que influencia no processo de estabilização da estrutura ‘docência’. Nessa direção, Macedo (2009, p. 96) afirma:

Ao buscar preencher o significante *qualidade*, os PCN de Ciências defendem o ensino ativo, baseado na observação, na experimentação e nos jogos. A ineficiência das experiências curriculares atuais, em contrapartida, é relacionada a uma pedagogia tradicional e ao ensino enciclopédico, supostamente dominante na educação em Ciências. Essa ineficiência funciona como um exterior constitutivo que permite a hibridação de fragmentos de diferentes discursos pedagógicos e de discursos sobre a Ciência.

---

<sup>112</sup> Referente ao trabalho 3 da tabela 1.

<sup>113</sup> Referente ao trabalho 7 da tabela 1.

<sup>114</sup> Referente ao trabalho 8 da tabela 1.

<sup>115</sup> Referente ao trabalho 5 da tabela 1.

<sup>116</sup> Referente ao trabalho 16 da tabela 2.

<sup>117</sup> Referente ao trabalho 18 da tabela 2.

Cumpra observar que apesar de, na grande maioria dos trabalhos que tem como foco o uso dos temas transversais, ser possível identificar uma articulação com os documentos oficiais, existem aqueles que se propõem a trabalhar dentro da própria disciplina Ciências. Nestes casos por meio da Ecologia, o tema “meio ambiente” é acionado com força, mobilizando conhecimentos da disciplina, pedagógicos, acadêmicos, incorporando-os e ressignificando-os em sua prática e produzindo em suas narrativas experiências singulares:

Gomes (2008) considera “que os conhecimentos ecológicos que fazem parte dos currículos de Ciências vêm se constituindo a partir de mediações entre diversas esferas sociais de produção de conhecimentos. [...] Entre esses diversos conhecimentos estão aqueles relacionados à Educação Ambiental e à ecologia biológica” (GOMES, 2008). A abordagem desse primeiro é sugerida pelo tema transversal Meio ambiente (RODRIGUES, 2001), assim como o segundo, sendo apontado como importante para o referido tema (BRASIL, 1998). Nesse sentido, esse artigo relata uma experiência de trabalho integrado para a abordagem de um tema transversal de urgente demanda na sociedade (meio ambiente) através de um eixo articulador, que parte da experiência de vida dos alunos, de forma a valorizar os seus saberes prévios na construção de uma abordagem que favoreça o entendimento e apropriação do conhecimento científico em diferentes níveis por cada aluno (FONTES *et al.*, 2010)<sup>118</sup>.

Essa visão da ‘ineficiência do ensino’ é apropriada pelos alunos quando os mesmos reforçam a crítica ao trabalho docente e a forma de organização curricular compartimentalizada em disciplinas, encontrando no emprego de atividades práticas, a alternativa para esse ensino, o que impacta a forma de aprender e ensinar dos futuros professores:

[Os professores da escola] apenas realizavam aulas expositivas vinculadas ao tradicional método de ensino [...] vinculado à transmissão de conhecimento e o método mais comum de ensino utilizado são principalmente aulas expositivas e explicativas (MENEZES & PAGAN, 2010, p. 1219).<sup>119</sup>

É a ênfase no ensino centrado no conteúdo, que envolve muitas vezes a utilização de modelos abstratos distantes da realidade do aluno, com

---

<sup>118</sup> Retirado do trabalho 16 tabela 2.

<sup>119</sup> Retirado do trabalho 5 da tabela 2.

aulas essencialmente expositivas e ausência de experimentação, dificultando assim a assimilação dos conhecimentos. (ROCHA & MAPURUNGA, 2010, p. 1741).<sup>120</sup>

Aplicar [as dinâmicas] para os alunos [da escola] e ver que eles participam e interagem é muito gratificante, por isso sempre foi procurado levar trabalhos dinâmicos, sair do quadro e giz e instigar para que eles aprendam (SANTOS & SCHWANTES, 2010, p. 1168).<sup>121</sup>

Em outro trecho, a demanda relacionada à *melhoria das práticas pedagógica* emerge no relato, que indica a insatisfação dos alunos ao observarem que as aulas eram:

Fundamentadas em estratégias metodológicas comprometidas com a memorização de conceitos e termos científicos, limitadas possibilidades de contextualização, abordagem fracionada da realidade, desatualização teórica e, em escala de maior importância, a ausência completa de práticas docentes comprometidas com o desenvolvimento da capacidade investigativa e da postura crítica dos aprendentes (SOUTO, 2010, p. 1186).<sup>122</sup>

Ao longo do texto, percebe-se que os sujeitos no processo de identificação com a profissão docente, se sentem ‘desafiados’ por esse quadro ‘desmotivador’ a agirem mediante a esse processo de estruturação e, assim, transformam seus “hábitos e valores” (MANSANO, 2009, p.113).

A busca por razões, que justifiquem a situação descrita, converge para a deficitária formação inicial dos professores, associada à histórica deterioração da identidade docente e desvalorização financeira que, constantemente, são recrutadas como justificativas para o baixo desempenho, desmotivação e inércia dos mesmos.

**Os alunos conseguem refletir criticamente** sobre competências e habilidades necessárias ao exercício da função docente, **atribuindo significação social à profissão. Os elementos capazes de desmotivar os jovens em formação são tratados, por eles, como ponto de partida para a construção de um novo perfil profissional. O discurso construído reflete** muito mais do que o arroubo típico dos iniciantes, **revela uma predisposição a fazer diferente, a tomar a**

---

<sup>120</sup> Retirado do trabalho 11 da tabela 2.

<sup>121</sup> Retirado do trabalho 5 da tabela 1.

<sup>122</sup> Retirado do trabalho 2 da tabela 2.

**sala de aula, como primeira instância para a tão almejada transformação social** (SOUTO, 2010, p. 1186).<sup>123</sup>

Dessa forma, observa-se que o fazer pedagógico em sala de aula não se refere somente aos conhecimentos científicos e técnicos, mas que no espaço de sala de aula os docentes mobilizam e reconstróem diferentes saberes, sendo a escola o local de produção desse saber (MACEDO & LOPES, 2002):

A experiência de desenvolver atividades que fogem do esquema de aulas engessadas em conceitos e definições é fundamental na formação inicial de professores, uma vez permite ao futuro docente estar em uma situação em que é preciso dar conta de demandas trazidas pelos alunos. Assim, é na confluência dessas questões presentes no âmbito da sociedade e do conhecimento acadêmico que é construído um saber próprio da escola (FONTES *et al.*, 2010, p. 1451)<sup>124</sup>.

É perceptível que a demanda pela *escola como lócus de formação* emerge dos textos e, embora críticas quanto à ‘ineficiência do ensino’, a ‘organização curricular’ sejam dirigidas a ela, sempre ocorre a articulação desse espaço à profissionalização docente. Se por um lado, essas críticas parecem destrutivas, no quadro da teorização do discurso é importante entender que essas brechas, falhas na estrutura propiciam pensar deslocamento nos sentidos de escola. Observado nas reflexões da professora:

Penso com isso que o que falamos sobre “a escola” – (como se ela fosse uma entidade única!?!?) – vai construindo um olhar sobre ela, sobre as pessoas que fazem dela o que ela é. O quanto não ouvimos dizer que “a escola não tem...”, que nela falta, que os professores são mal formados, que os alunos “são largados pelas famílias” etc. Que escola é essa que vai se gestando, se materializando a partir desses discursos. Como olhar para as escolas e ver outras coisas? Como olhar e perceber os mecanismos que as possibilitam ser uma coisa, ou outra, ou outra ou mais de uma coisa junto? Que escolas nós ajudaremos a construir com nossas falas/ações? Nós somos o que nos tornamos, o que significa que podemos também nos tornar, agora e no futuro, outra coisa (Silva, 1999, p. 26) (BRITO, 2010, p. 1249).<sup>125</sup>

---

<sup>123</sup> Retirado do trabalho 2 da tabela 2. Grifos meus.

<sup>124</sup> Retirado do trabalho 16 da tabela 2.

<sup>125</sup> Retirado do trabalho 7 da tabela 2.

Que se seguem em outras produções:

A aproximação da formação inicial dos docentes com o cotidiano escolar, realizada no PIBID, tem permitido a formação de uma consciência crítica sobre a prática docente com o desenvolvimento de saberes e valores necessários à transformação da própria prática profissional, da sala de aula e da escola (SANTOS & SCHWANTES, 2010, p. 1170).<sup>126</sup>

As atividades desenvolvidas por estes alunos bolsistas, em um ambiente escolar, são de extrema importância para sua formação docente. (PITOMBEIRA *et al.*, 2010, p. 1693).<sup>127</sup>

O conhecimento da escola, durante o desenvolvimento do estágio é um momento importante para a relação teoria e prática (SILVA & PIOCHOM, 2010, p. 1752).<sup>128</sup>

No processo de significação dos licenciandos, pensando em como suas práticas não devem se ater somente ao ensinar conteúdos pré-estabelecidos, mas também devem assumir uma postura mediadora na construção do conhecimento dos estudantes, auxiliar a aprendizagem e criar metodologias que levem a novos aprendizados (TARDIF, 2014), observa-se de forma recorrente, que os mesmos colocam como diferencial no processo de formação, as ações que levam em consideração a aproximação dos conteúdos disciplinares com o cotidiano do aluno da Educação Básica. Essa aproximação, segundo esses futuros professores, facilitaria a aprendizagem por tornarem familiar, esses conteúdos disciplinares. Desse modo, a demanda pela *contextualização do conhecimento* também se faz presente nos relatos:

[...] Nas aulas observadas de Biologia, os professores não faziam uso da contextualização como forma de facilitar a aprendizagem. Apenas realizavam aulas expositivas vinculadas ao tradicional método de ensino.

Diante do exposto pode-se inferir que atualmente se tem levantado diversas discussões sobre as formas de ensino, sendo uma das vertentes a contextualização. Por meio da qual o docente aproxima o objeto de estudo da realidade dos alunos. O que provavelmente pode vir a influenciar num melhor aprendizado, como também estimular a participação dos discentes nas aulas, como foi verificado nas observações de estágio (MENEZES & PAGAN, 2010, p. 1219).<sup>129</sup>

---

<sup>126</sup> Retirado do trabalho 2 da tabela 1.

<sup>127</sup> Retirado do trabalho 4 da tabela 1.

<sup>128</sup> Retirado do trabalho 13 da tabela 2.

<sup>129</sup> Retirado do trabalho 5 da tabela 2.

[...] Ao que parece, quando as escolas optam por conduzir atividades ligadas à sexualidade, tudo é feito com extrema cautela e com muito receio, buscando refúgio no “científico”, na maioria das vezes evitando a contextualização social e cultural das questões (SILVEIRA *et al.*, 2010, p. 1662).<sup>130</sup>

Deste modo, se percebe que a partir da contextualização, é possível realizar aulas mais atraentes e motivadoras, nas quais os alunos participam na construção de seu conhecimento (MENEZES & PAGAN, 2010, p.1219).<sup>131</sup>

Nesta seção, meu foco foi identificar, nos fluxos de sentido fixados nos documentos, diferentes demandas, possibilitando pensar na estrutura discursiva ‘docência’ como sendo objetivada mediante as práticas articulatórias estabelecidas em torno do significante qualidade, mesmo considerando-a contingencial e precária, nos diferentes espaços-tempos. Ao mesmo tempo, trago rastros dos processos de subjetivação ao levar em consideração posturas de reprodução ou subversão dos sujeitos/licenciandos face a esse processo de estruturação curricular.

A entrada no debate sobre a interface docência-qualidade pelo viés dos processos de objetivação dos currículos de formação inicial dos professores da educação básica não esgota a leitura política sobre essa temática. Do mesmo modo, o reconhecimento dos efeitos dos processos de subjetivação que posicionam os licenciandos no lugar da docência, por meio de diferentes dispositivos de estabilização na produção desses currículos, também não. O campo discursivo da docência pode ser igualmente entendido como território de produção de subjetividades políticas, trazendo para a análise não apenas o sujeito-docente assujeitado ao currículo, mas também o docente como “sujeito de demandas”. Afinal como salienta Gabriel (2016b, p. 23):

[...] existe uma proposta em desfixar sentidos cristalizados de “sujeito político” e buscar outras saídas teóricas, no campo do currículo, para explorar – por meio de aportes metodológicos dos estudos (auto)biográficos – as possibilidades de articulação em “formular demandas” e “tornar-se presença” em contextos de formação.

Justamente, buscando compreender como esses sujeitos tornam-se presença é que prossigo na pesquisa.

---

<sup>130</sup> Retirado do trabalho 3 da tabela 1.

<sup>131</sup> Retirado do trabalho 5 da tabela 2.

## Capítulo IV

### Torna-se professor: narrando experiências e produzindo subjetividades políticas

Dentro de uma estrutura deslocada, o agente da decisão se coloca em uma situação aporética de ter que atuar como se fora um sujeito, sem estar dotado de nenhum dos meios de uma subjetividade completamente constituída<sup>ix</sup> (LACLAU, 1998 *apud* RETAMOZO, 2010, p. 60)<sup>132</sup>.

Interessante é começar um capítulo tendo tanto para falar e ao mesmo tempo encontrando tantas dúvidas sobre por onde começar... Talvez traçando a linha de raciocínio, que acompanha a trajetória que o grupo de pesquisa do GECCEH foi desenhando ao longo desses quatro anos de imersão, que me fez chegar até os estudos narrativos e/ou biográficos. Com efeito, esse grupo vem iniciando um movimento de leitura, discussão e apropriação dos estudos narrativos/(auto)biográficos, tendo como aposta, a volta do sujeito às pesquisas, tomando como base suas narrativas<sup>133</sup>.

Trabalhar com as narrativas, tal como proposto na vertente dos estudos biográficos aqui defendida, implica incorporar o pressuposto que a produção de conhecimento nas ciências sociais não se faz a partir do acesso imediato à realidade, como se esta estivesse ali para ser ‘descoberta’ ou desvendada pela observação metódica dos sujeitos. Do mesmo modo, não se trata de buscar um sentido último, mais verdadeiro ou oculto das palavras articuladas em um texto quando analisamos algum discurso. Como se o “conhecimento fosse validado à medida que se aproximasse com maior correspondência a realidade exterior com a qual contrasta”<sup>x</sup> (RETAMOZO, 2012, p. 329)<sup>134</sup>.

---

<sup>132</sup> O texto original encontra-se no anexo 2. Tradução livre.

<sup>133</sup> Ocorre no campo da Educação uma discussão sobre a polissemia do termo “narrativa”, como abordado em Paiva (2008, p.1): “Muitos são os significados de narrativa que circulam entre nós: uma história; algo contado ou recontado; um relato de um evento real ou fictício; um relato de uma série de eventos conectados em sequência; um relato de acontecimentos; uma sequência de eventos passados; uma série de eventos lógicos e cronológicos, etc” (SOUZA, 2007, p. 66). Assim, entendo que “construção da narração inscreve-se na subjetividade e estrutura-se num tempo, que não é linear, mas num tempo da consciência de si, das representações que o sujeito constrói de si mesmo” me afasto do uso das narrativas na pretensão de ‘dar voz’ aos sujeitos ‘menos favorecidos’ da história.

<sup>134</sup> O texto original encontra-se no anexo 2. Tradução livre.

Isso não significa investir na tese do "tudo vale" ou de um niilismo epistemológico. Concebo, pois, que “a construção dos fatos, dos dados, é tarefa do pesquisador, a partir das suas ferramentas conceituais que tentam classificar essa realidade e produzi-la como objetividade”<sup>xi</sup> (idem, p. 330)<sup>135</sup>.

Posto isso, neste último capítulo, focalizo as narrativas produzidas pelos futuros docentes de Biologia, procurando evidenciar como esses sujeitos que se constituem em meio à estruturação da docência marcada pelo significativo qualidade, agem e reagem a esses processos de significação, reafirmando sentidos hegemonizados e jogando outros lances no jogo político da definição.

A epígrafe escolhida evidencia o que já vem sendo trabalhado na tese que é o afastamento da noção de um sujeito essencializado, o que abre brecha para outros questionamentos, como nos faz Gabriel (2016b, p. 18): Como pensar o *quem* da educação depois da crítica radical a qualquer possibilidade de definição prévia de sujeito, a qualquer verdade sobre a subjetividade humana? Nóvoa (1992, p. 27) nos indica um caminho quando diz que "É preciso investir positivamente os saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual". Acredito, pois, que nessa direção, trabalhar com o significativo experiência de Larrosa, pode abrir uma pista instigante nessa direção.

Assim, nesse capítulo trabalho com os sujeitos da pesquisa e apresento na primeira seção meu movimento de apropriação dos estudos (auto)biográficos. Na segunda parte me coloco no lugar da narradora e trago os caminhos e percalços da pesquisa. Na terceira e última seção, apresento as narrativas dos licenciandos e sua análise tendo em vista os estudos de Larrosa e de autores do campo da formação docente como Antonio Nóvoa e Maurice Tardif.

#### **4.1. Apostas metodológicas na produção e análise de narrativas**

Como já deixei claro o meu posicionamento teórico em diferentes momentos, trabalho sob a perspectiva das abordagens discursivas pós-fundacionais e dentre os autores com quem me proponho a dialogar está Martin Retamozo (2009; 2012). Trago para esta primeira seção os seus estudos sobre a “epistemologia das demandas”, pois

---

<sup>135</sup> O texto original encontra-se no anexo 2. Tradução livre.

entendo que essa proposta teórico-metodológica permite pensar tanto no papel da estrutura como produtora, no caso desse trabalho, dos sujeitos posicionados como licenciandos, quanto na possibilidade de emergência das subjetividades políticas.

Retamozo, leitor de Laclau, trabalhando na pauta pós-fundacional, traz a ‘presença’ dos sujeitos de volta às pesquisas, porém não o concebendo de forma essencializada, e sim como um processo permanente e inacabado que o permite “*tornar-se presença*”<sup>136</sup> em contextos discursivos específicos (BIESTA, 2013, p. 66). Portanto, Retamozo ao focalizar em seus estudos, a ‘agência’- conceito utilizado para nomear o poder de agir dos indivíduos - entendida por esse autor como a emergência das subjetividades políticas construídas discursivamente, em contextos políticos específicos, a partir de articulações e alianças sempre contingenciais, traz elementos de reflexão importantes para essa pesquisa. Desse modo, me instigando a trabalhar com a questão da subjetividade/agência, entendendo que assim como a estrutura não é determinada a *priori*, também não o são os sujeitos (RETAMOZO, 2011).

Até aqui não trouxe nada do que já não tenha dito anteriormente, sendo o meu intuito reativar o que foi trabalhado no capítulo 1. Infelizmente, esse é um ‘problema’ de uma escrita de tese, ter que estruturar linearmente em capítulos, uma profusão de ideias que se articulam à medida que vamos imergindo em nossas fontes de pesquisa e leituras... Meu intuito neste capítulo é propor uma leitura entrecruzada de Retamozo e Larossa que possa contribuir no tratamento empírico das narrativas produzidas pelos licenciandos com o objetivo de analisar os processos de subjetivação em termos da emergência de subjetividades políticas. Trata-se assim de apostar nas reflexões de Larossa (2011) sobre a noção de ‘experiência’.

Acredito que trazer elementos da abordagem dos estudos (auto)biográficos ajude a pensar metodologicamente a pesquisa, possibilitando trabalhar com os sujeitos entendendo a reflexividade dos mesmos na formação docente, ou seja, seus processos de subjetivação/ individualização. Isso, porque, embora seja considerada uma ferramenta para a produção de dados do pesquisador, as narrativas (auto)biográficas, possibilitam a “formação do próprio formando”, ao realizar a “reflexividade crítica”, que consiste

---

<sup>136</sup> Grifos do autor.

segundo Bueno (2002, p. 22), citando Nóvoa, em pensar que “a formação é inevitavelmente um ato de reflexão sobre os percursos da vida”.

A utilização das narrativas no processo de formação redimensiona, portanto, o papel atribuído ao sujeito. Em seu trabalho, Passeggi (2011, p. 374), define a formação “do ponto de vista daquele que aprende”, citando Josso, a autora considera tratar-se de “um conceito gerador em torno do qual vêm agrupar-se, progressivamente, conceitos descritivos: processos, temporalidade, experiência, aprendizagem, conhecimento e saber-fazer, temática, tensão dialética, consciência, subjetividade, identidade” (PASSEGGI, 2011, p. 374,). Essa abordagem teórico-metodológica supõe operar com entendimentos das categorias sujeito e subjetividade que vai ao encontro da perspectiva pós-fundacional. Motivo pelo qual defendo a sua incorporação para o tratamento empírico desta investigação.

Outro motivo, pelo qual vejo potencialidades nos estudos biográficos, em particular na produção e análise das narrativas “amplamente utilizadas nos estudos das ciências sociais, consiste na sua contribuição para o estudo da forma como os seres humanos experimentam o mundo” (SANTOS & GARMS, 2014, p. 4100). O campo educacional também vem fazendo esse movimento, se apropriando das narrativas (auto)biográficas, por entender que elas permitem apreender o sujeito como protagonista de sua formação e do processo de investigação sobre ela.

Na Antropologia, na Sociologia, na Psicologia Social e na Pedagogia. O ser humano recupera o protagonismo, em relação às excessivas abstrações e à desumanização do cientificismo positivista. Pujadas (1992); Santamarina e Marinas (1995) afirmam que esse fenômeno traz uma característica ou sintoma de uma época que podemos chamar de sintoma biográfico (ESTEBAN, 2010 *apud* SANTOS & GARMS, 2014, p. 4099).

Segundo Passeggi *et al.* (2011, p. 370) é a partir da década de 90 que no Brasil pode-se ver a expansão das “escritas de si” nas pesquisas educacionais. Desde então, muitos estudos voltam-se para a maneira como os professores vivenciam os processos de formação no decorrer de sua existência e privilegiam a reflexão sobre as experiências vividas no magistério. A partir dos anos 2000, Passeggi (2011, p. 371) aponta o uso do termo “pesquisa (auto)biográfica” indicando uma mudança no modo de análise das narrativas, onde não se buscaria mais:

Uma verdade preexistente ao ato de biografar, mas sim, compreender como os indivíduos dão forma à suas experiências e sentido ao que antes não tinha, como constroem a consciência histórica de si e de suas aprendizagens nos territórios que habitam e são por eles habitados, mediante o processos de biografização (PASSEGGI, 2011, p. 371).

Portanto, o diálogo com os estudos (auto)biográficos nesta pesquisa se inscreve no movimento da área da Educação que opera com a categoria *narrativa* como ferramenta de análise potente para a compreensão da participação ativa dos docentes no seu próprio processo de formação. Não é por acaso que significantes como *reflexividade* e *escuta* são mobilizados com recorrência na definição dessa abordagem. Afinal,

Uma das principais fortalezas das narrativas como método de investigação formação é que os professores são considerados sujeitos da investigação e não apenas objetos. Abandonam a condição de depósitos dos conhecimentos produzidos pelos pesquisadores profissionais para se tornarem organizadores e construtores de novos conhecimentos a partir de suas experiências de vida (SILVA & COSTA, 2010, p.5).

Com efeito, ao se narrarem, os indivíduos produzem sentidos sobre a sua história, mobilizando saberes particulares, subjetivos, relativos, contingenciais dessa experiência. Como afirma Freitas & Ghedin (2015, p. 124) ao citar Moita:

Essa abordagem permite compreender, de um modo global e dinâmico, as interações que foram acontecendo entre as diversas dimensões de uma vida. As histórias de vida possibilitam ao sujeito colocar em evidência o modo como este mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos.

Outra contribuição importante dos estudos (auto)biográficos diz respeito, como nos bem faz pensar Souza (2007), ao fato de as narrativas serem um potente suporte para o trabalho da memória, trazendo pistas sobre o contexto no qual o sujeito está inserido.

Quando invocamos a memória, sabemos que ela é algo que não se fixa apenas no campo subjetivo, já que toda vivência, ainda que singular e

autorreferente, situa-se também num contexto histórico e cultural. A memória é uma experiência histórica indissociável das experiências peculiares de cada indivíduo e de cada cultura (SOUZA, 2007, p. 63).

Assim, a partir desse meu ‘encontro’ com os estudos (auto)biográficos e do entendimento de suas potencialidades para a pesquisa, passo a narrar um pouco dessa minha experiência como pesquisadora.

## 4.2 A travessia

Início essa seção narrando um pouco do caminho que percorri para chegar aos sujeitos da investigação objetivando responder, mais especificamente, a minha terceira questão da pesquisa: Como os sujeitos posicionados como *docente em formação* no âmbito do PIBID e da Prática de Ensino participam das lutas pela significação do currículo de licenciatura a partir de sua inscrição nesses processos formativos singulares?

Inspirada em Larrosa (2002a), intitulei essa seção de “travessia” acreditando que a “experiência” em se produzir uma tese tem um lado da exposição dos inúmeros percalços e desvios sofridos que fazem parte desse processo “indeterminado”, que me pôs “à prova”, me trazendo a “oportunidade” de aprendizado.

A própria construção da metodologia de investigação de um trabalho, pautado na metodologia de uso de narrativas, já se constitui numa narrativa, pois não se pode dissociar a fase de recolha de dados dos percursos singulares que foram sendo construídos pelo pesquisador, de suas próprias histórias como professor e/ou como pesquisador, pois são histórias que dialogaram entre si durante a construção (SANTOS & GARMS, 2014, p. 4104).

Uma vez tomada a decisão que os sujeitos da pesquisa seriam alunos da Universidade Federal do Rio de Janeiro<sup>137</sup> optei, em um primeiro momento, por solicitar uma lista de bolsistas do PIBID/Biologia e outra dos alunos de Prática de Ensino e

---

<sup>137</sup> Acredito que embora já tenha explicado os motivos da minha escolha por essa Universidade e, conseqüentemente, por seus alunos, ressalto, novamente, que essa se deu, em parte, pela história dessa Instituição, também por ter sido o curso de Biologia um dos primeiros contemplados pelo programa da CAPES e, por fim, por minha própria história no interior dessa Instituição.

cruzar essas listas a fim de buscar os alunos que estivessem realizando, ao mesmo tempo, essas duas experiências formativas. Entrei assim, em contato com a coordenadora responsável pelo PIBID de Biologia, solicitando uma lista dos alunos que estivessem ligados ao programa, mas a lista veio contendo somente os e-mails desses alunos, não sendo possível acessar os nomes completos. Concomitantemente, havia entrado em contato com as professoras da Prática de Ensino dos cursos diurno e noturno para pedir as listagens, porém quando me vi sem a lista de bolsistas, mudei a estratégia pedindo o nome dos alunos que estavam cursando a disciplina com os respectivos e-mails para contato. Por sugestão dada, as professoras se disponibilizaram a perguntar em suas turmas que alunos estariam/estiveram como bolsistas no PIBID e se poderiam disponibilizar para fins de pesquisa, um e-mail de contato.

De posse dessas informações, comecei os contatos por e-mail, sempre com a ciência e auxílio das professoras de Prática de Ensino, me apresentando, falando brevemente da pesquisa e solicitando algumas informações sobre a formação acadêmica, que me norteariam no sentido de saber o período (diurno ou noturno) e quando haviam estado no PIBID. Das quatro turmas de Prática, nove alunos atendiam aos critérios anteriormente mencionados. Desse quantitativo de nove, somente responderam ao “convite” seis alunos, mesmo depois de insistir mais algumas vezes, e, dentre eles, apenas um já tinha deixado de ser bolsista.

Como havia colocado, a ideia inicial era trabalhar com alunos que estivessem vivenciando ao mesmo tempo esses dois momentos, porém, o PIBID/Biologia é um projeto que seleciona bolsistas desde os períodos iniciais do curso, existindo um limite máximo de tempo de permanência no programa e a Prática de Ensino é oferecida nos últimos anos da licenciatura em Biologia, assim, as chances do licenciando estar envolvido nesses dois espaços passava a ser bem menor. Sendo o grupo de entrevistados pequeno (cinco), refletindo que de qualquer modo os alunos teriam as duas experiências, independente de as estarem cursando juntas e, tendo em vista os estudos de Larrosa (2002a; 2011), que me ajudaram a pensar que, mesmo o acontecimento sendo comum, cada qual a experiência de uma maneira, não vi problemas em modificar os critérios de seleção. Assim, passei a considerar também o aluno que estava na Prática de Ensino e já tinha passado pelo PIBID. Portanto, fechando um total de seis participantes.

A princípio havia pensado em marcar dois horários para a realização dos grupos de discussão, o primeiro no início da tarde e o segundo à noite. Isso por entender a dificuldade dos alunos, pois estão sempre correndo de uma aula para outra ou mesmo por compromissos de trabalho. Na ocasião, uma das professoras chegou a dizer que achava muito difícil, por exemplo, os alunos que cursavam o noturno, chegarem um pouco mais cedo se, por vezes, se atrasavam para as aulas por estarem vindo do trabalho.

Todavia, como cinco dos alunos que responderam ao “convite” eram do noturno e uma única aluna, que era do diurno se prontificou a ir no contra turno, marquei o grupo para o início da noite. Optei por realizar nesse primeiro momento, o grupo de discussão, tendo nele uma “pluralidade de experiências”, que poderiam gerar outras experiências com as narrativas compartilhadas (LARROSA, 2011, p.17):

Trata-se de entender a narrativa como um processo ontológico, porque nós somos, pelo menos parcialmente, constituídos pelas histórias que contamos aos outros e a nós mesmos acerca das experiências que vamos tendo (GALVÃO, 2005, p.330).

Tinha como propósito reunir no mesmo espaço indivíduos que não necessariamente se conheciam, mas que ocupavam a mesma posição de licenciandos em processo de formação. Essas escolhas possibilitaria entender a percepção dos sujeitos sobre o contexto em que são constituídos, ao mesmo tempo em que o constituem, a intensidade e a profundidade dos significados que os sujeitos conferem à experiência investigada no contexto em que a mesma é vivenciada. Assim, esse momento pode ser visto como uma possibilidade de reflexão e de formação:

As experiências narradas pelos outros são significativas na compreensão da realidade, pois o ouvinte/leitor experimenta, simultaneamente com certo distanciamento emocional e com uma certa proximidade, uma identificação com a história relatada (SANTOS & GARMS, 2014, p. 4100).

Com a tolerância de meia hora, visto que os alunos retornariam para as suas aulas, começamos o grupo sem a presença de três dos participantes que haviam confirmado. O grupo de discussão aconteceu no Fundão/UFRJ, no prédio do Centro de

Ciências da Saúde (CCS), onde ocorrem as aulas da Prática de Ensino. As narrativas foram gravadas e contei com o auxílio de um dos integrantes<sup>138</sup> do grupo de pesquisa.

Quanto ao uso do gravador, embora tenha lido que a utilização do mesmo causasse um ambiente de ‘hierarquização’ entre pesquisador-investigado, não percebi essa relação estabelecida entre nós. Talvez, certo constrangimento inicial de quem fosse dar o *start* após a primeira questão, que foi prontamente quebrado pela iniciativa de um dos alunos. Utilizei como base quatro questões ‘geradoras’<sup>139</sup>, que foram sendo aprofundadas, pois o objetivo era que os alunos pudessem falar o quanto quisessem, a partir de suas experiências e das reflexões sobre as narrativas dos demais, contando sobre o que lhes ‘passava’.<sup>140</sup>

Foi oferecido um lanche para uma maior ambientação e entregue a cada um o termo de consentimento livre e esclarecido e, após a leitura do mesmo, iniciou-se o grupo, que ocorreu de forma fluida. Em vários momentos, as feições e entonações dos participantes mostravam, em relação às narrativas dos outros, reações: *nas discordâncias*: “e nem em função das coisas que ele falou”, “têm muitos pontos diferentes do que o Alberto falou”; *nas concordâncias*: “então, a minha experiência que eu já tinha falado é tipo, igualzinha a dele...”, “mas o que o Alberto pontuou foi sim...”, “é exatamente isso que você falou, né?”; *na relação com os acontecimentos*: “então, eu lembrei de uma coisa aqui...”, “às vezes, eu acho que você [falando com o outro licenciando] poderia se surpreender, porque eu também pensava isso...”; *nas indagações*: “[...] na minha época pelo menos o professor não ficava... Ficava na sala com vocês?” Essas interações/interferências foram muito importantes porque eram o *link* para a troca de experiências, possibilitando não só dados para essa pesquisa, mas, principalmente, a reflexão e formação dos narradores e da ouvinte.

No dia seguinte, recebi e-mail de uma das alunas que não pôde ir, justificando a falta e se disponibilizando a participar da pesquisa, os outros dois não entraram em contato. A entrevista foi realizada individualmente, na sala do *Projeto Fundação*

---

<sup>138</sup> Ao Edson meus sinceros agradecimentos.

<sup>139</sup> Mais adiante coloco as questões.

<sup>140</sup> Entendendo esse “passava” segundo Larrosa (2002a, p. 21), sobre “o que nos acontece”, o que realmente produz em nós reações.

*Biologia*<sup>141</sup>, que se localiza no prédio do Centro de Ciência e Saúde, bloco D. De igual modo, foi entregue o termo de consentimento livre e esclarecido e a conversa teve como eixo, as mesmas perguntas direcionadas ao grupo de discussão.

Apesar da maioria dos participantes da pesquisa pertencer ao noturno, tinha um grupo heterogêneo, tomando como referência suas histórias de vida, e acredito que essa característica tenha enriquecido a troca de experiências. Três alunos eram do curso noturno, porém um fazia o estágio no Colégio de Aplicação da UFRJ, ou seja, assim como a outra aluna, no diurno. Portanto, tinha variadas experiências, influenciadas pelos diferentes contextos em que eram formados. Com licenciandos do diurno, noturno, de colégios federais<sup>142</sup> e escolas municipais.

Após a análise dos dados e em conversas com a minha orientadora, decidi entrevistar individualmente cada um dos participantes, objetivando desenvolver e esclarecer alguns pontos das narrativas, em que via a possibilidade de suscitar mais reflexões. Novamente busquei interferir o menos possível durante a fala dos participantes e pude perceber que algumas questões foram esquecidas, outras lembradas e novas informações apareceram, o que me leva a constatar que “damos diferentes *status* de realidade a experiências que criamos a partir de diferentes encontros com o mundo” (GALVÃO, 2005, p. 328).

### **4.3 Os sujeitos das experiências**

Nessa seção busco identificar o “quem é quem” na pesquisa, entendendo esses sujeitos como singulares, seres que se constituem na relação com o meio, com os outros, mas nunca *a priori*. Cabe ressaltar que os nomes foram modificados para preservar a identidade dos licenciandos e algumas expressões, recorrentes em nossas falas foram ‘corrigidas’ para que se adequasse a um trabalho de pesquisa<sup>143</sup>.

---

<sup>141</sup> Projeto de extensão, do qual fiz parte, que tem suas ações voltadas para a formação inicial e continuada de professores de Ciências e Biologia. Nesse espaço também acontecem os atendimentos dos professores da Prática de Ensino do noturno.

<sup>142</sup> Refiro-me ao Colégio de Aplicação da UFRJ e ao Colégio Pedro II.

<sup>143</sup> A exemplo: o verbo estou, que, por vezes, na linguagem coloquial vira o “tô”.

## ***Alberto***

*Eu tinha uma visão bastante romantizada, assim sabe, no início, em relação à profissão docência. E eu escolhi a Biologia porque eu queria entender a vida, eu sempre gostei de entender como as coisas funcionam.*

Alberto estava no décimo período noturno, terminando a Prática de Ensino. Já tinha feito o PIBID na fase inicial de sua trajetória acadêmica, iniciando no segundo período.

## ***Thiago***

*Quando as pessoas começam a fazer as disciplinas de Licenciatura é um momento de quebra de paradigmas, é um momento de rompimento. A gente rompe com determinados conceitos e você começa a ver a Educação como um campo de estudo, como um campo de pesquisa.*

Thiago estava cursando o décimo período da licenciatura do noturno, apesar de fazer a Prática no diurno. O PIBID começou a fazer parte de sua vida em agosto de 2013.

## ***João***

*[...] nunca me passou pela cabeça ser professor. Ao longo do curso eu acabei tendo algumas experiências... [vi que] ser professor não era uma coisa que eu não sabia fazer.*

O aluno João, na época da produção dos dados, estava no oitavo período da licenciatura no noturno. Fez a Prática de Ensino no EJA e estava há dois anos no PIBID em um colégio federal.

## ***Maria***

*[...] a partir do momento que eu entrei na licenciatura eu comecei a pensar. Porque aí, eu começava a ler textos que tinham a ver com a vida em si e eu comecei a aprender um monte de coisas e foi aí que eu comecei a pensar e realmente formar um conhecimento na minha cabeça.*

A aluna Maria fez a Prática de Ensino no diurno em um colégio federal e iniciou o PIBID em 2014 atuando como bolsista em um colégio estadual.

### **4.3.1. O tornar-se presença**

Antes de iniciar a análise propriamente dita, importa destacar alguns pontos que me ajudaram a traçar o caminho pelo qual entenderia a agência dos sujeitos da investigação como produtores de sentidos do próprio ofício para o exercício do qual eles estavam se formando.

Primeiramente, trata-se de problematizar o sentido de docência como um “ofício sem saberes”. Tal posição é concebida, considerando a relação hierárquica que se estabelece em relação ao conhecimento, sendo os relativos à pesquisa de maior *status*. Uma alternativa a essa concepção, segundo Gabriel (2015c, p. 427) é “entender a participação política do docente a partir do reconhecimento do lugar político atribuído à relação com o saber nos processos de sua formação e atuação profissional, constituindo-se em uma luta política pela significação, isto é, pela sedimentação e reativação de sentidos de social.”

Ao incorporar a contribuição da autora à pesquisa, a aposta é pensar o ‘saber’ sendo constituído no/pelo sujeito, com o sentido proposto por Larrosa (2002a, p. 27):

*[...] o saber da experiência é o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece. E esse saber da experiência tem algumas características essenciais que o opõem, ponto por ponto, ao que entendemos como conhecimento. Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de*

uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo).

Ainda sobre esse saber, Larrosa (2011, p. 6) ressalta que “não existe experiência, sem a aparição de alguém, ou de algo, de um acontecimento em definitivo, que é exterior a pessoa, estrangeiro a mim, estranho a mim, que está fora de mim mesmo, que não pertence ao meu lugar”. Nessa perspectiva, os estudos de Tardif (2014, p. 19) também caminham no entendimento de que o “saber da experiência” é plural:

O saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc.

O caminho para se chegar até esses “saberes da experiência”<sup>144</sup> foram as narrativas, pois as mesmas tendo na experiência sua base existencial, se mostram potentes por considerarem as subjetividades dos sujeitos que narram. Segundo Scott (1999) só existe experiência na narrativa.

Ao longo de seu percurso pessoal, consciente de suas idiossincrasias, o indivíduo constrói sua identidade pessoal mobilizando referentes que estão no coletivo. Mas, ao manipular esses referentes de forma pessoal e única, constrói subjetividades (SOUZA, 2007, p. 65).

Ao narrar-se a pessoa diz o que conserva do que viu de si mesma, se constituindo temporalmente para si mesmo na unidade de uma história. Por isso, o tempo no qual se constitui a subjetividade é tempo narrado. É contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece, que nos damos a nós próprios uma identidade no tempo (LARROSA, 2008, p. 69).

---

<sup>144</sup> Embora Larrosa e Tardif falem dos “saberes da experiência”, os autores pertencem a quadros epistemológicos diferentes, sendo assim, o diálogo entre as perspectivas teóricas de Larrosa e Tardif se torna possível e trazem contribuições para a pesquisa, pois oferecem elementos que ajudam a compreender a mobilização dos saberes dos professores para tornarem os conhecimentos biológicos ensináveis.

No presente trabalho, as narrativas foram se desenhando a partir, basicamente, de quatro perguntas centrais: O que motivou a escolha da docência?; Quais as contribuições dessas experiências para a sua formação?; O que você leva da Prática de Ensino para o PIBID e vice-versa?; O que gostaria de lembrar e o que gostaria de esquecer ao longo da formação docente? Essa última pergunta tinha como objetivo ouvir as ‘queixas’ desses sujeitos, buscando na construção da narrativa como eles lidavam com esses momentos e as articulações estabelecidas.

Buscando o que “afeta” os sujeitos dessa investigação, em uma primeira análise dos dados, emergem discursos sobre a influência da família, do professor, da escola que o formou e a universidade. Baseada nessa informação, busquei em um primeiro momento organizar os dados nessas ‘categorias’, que chamei de ‘fontes sociais de constituição do saber’, a partir dos estudos de Tardif (2014) sobre o pluralismo do saber profissional. Porém, essas se mostraram pouco potentes, levando a um engessamento das narrativas, que se apresentavam tão fluidas, formadas por diferentes concepções do sujeito sobre sua experiência e repletas de momentos de reflexão/interação realizados no coletivo, durante o grupo de discussão. Portanto, não estruturei as narrativas, entendendo que a utilização de categorias de análise “negaria os princípios epistemológicos da abordagem biográfica e enquadraria as subjetividades e as singularidades de cada história de vida em critérios pré-estabelecidos pelo pesquisador” (SOUZA, 2004, p. 122).

Portanto, entendi ser mais potente analisar as narrativas a partir das lógicas discursivas, reconhecendo as regularidades de sentidos desses sistemas discursivos:

Para conhecer qualquer discurso, é necessário perceber as suas articulações e, para tanto, devem-se buscar no *corpus* discursivo os elementos que lhe dão identidade frente ao campo da discursividade, que é o espaço em que discursos disputam incessantemente sentidos (MENDONÇA, 2012, p. 207).

Nesse movimento, acredito ser possível entender os processos de subjetivação, onde possíveis antagonismos impedem a constituição completa de sentidos de um sistema discursivo que se constitui para hegemonizar um sentido particular de 'de identidade docente' e, conseqüentemente, de docência.

Ao narrar sobre sua escolha pela docência, Thiago conta que fez vestibular para medicina e que, como segunda opção, escolheu a Biologia. Logo em seguida, o aluno relembra a concepção pejorativa dos familiares em relação à docência, indicando, mesmo que não de modo explícito, a influência da família em sua escolha inicial. Em outro momento, a narrativa do aluno leva à reflexividade, mostrando a postura dele antagônica a esse discurso comum sobre a docência:

Na verdade, eu falo que foi assim: foi o vestibular de medicina inconsciente. Na verdade, eu fui inconsciente. Eu pedia. Pedia não, **falava que queria ser professor**, mas como tem professor na família, **todo mundo ficava brincando, falando: não, você tem certeza que quer isso? Quer ser pobre? Quer trabalhar muito? Quer morrer de fome?** Ninguém morre de fome, ninguém é pobre, pior é isso. Meu pai foi professor também, minha irmã é professora, e meu tio, enfim... E ninguém é [pobre]. Todo mundo desestimulando. Por que tão inteligente e vai ser professor? **Fico indignado com isso**, mas... [...] queria fazer alguma coisa que gostasse e eu sempre gostei de Biologia<sup>145</sup>.

Nos estudos de Garcia, Hypolito & Vieira (2005) sobre como os docentes têm sido vistos e posicionados especialmente pelos discursos educacionais, os autores argumentam sobre as implicações do discurso de desprestígio da profissão para a identidade docente, identificando a tendência à celebração de “modelos profissionais de mais *status*” por esses possuírem um “conhecimento especializado”. Esse entendimento hierarquiza as profissões e na relação que se estabelece, configura a docência como um ofício sem conhecimentos especializados ou até mesmo sem saberes.

Thiago prossegue em suas reflexões, questionando o conhecimento das pessoas sobre a profissão:

Acho que as pessoas falam muito. As pessoas querem falar. Aí é que entro naquela historia **do que as pessoas entendem como ser professor? Como ser um docente? Vai muito além de chegar lá e dar matéria**, entendeu? Eu acho que é isso que você **falou [se referindo ao João] em relação ao professor não ser só conteúdo**. Já teve situação no PIBID da gente **chegar com a atividade e a demanda ser outra e a gente olhar um pra cara do outro e a gente ficar, assim... A atividade já esta planejada, a gente tem conteúdo para pontuar, mas e aí a gente vai deixar passar isso?** “Vocês

---

<sup>145</sup> Grifos meus.

querem conversar isso com a gente? A gente vai conversar isso com vocês.” Então a gente tem que conversar com eles outros assuntos...<sup>146</sup>

Ao ser “afetado”, ao se “ferir” pelo que foi dito, o aluno apresenta outros sentidos para a sua prática que permitem a ele, pensá-la para além da transmissão de conteúdos, considerando, por exemplo, que o professor tem que ser *sensível* às *demandas* dos alunos (LARROSA, 2002b). Ao defender, partindo da fala de seus familiares, a profissão como algo bem mais complexo do que se “dar matéria”, Thiago tem o entendimento da pluralidade de saberes pelos quais o professor é constituído e já inserido no espaço escolar, vivenciando a sua prática, o aluno capta a ‘presença’ dos ‘conhecimentos científicos’ ao falar sobre os “conteúdos” e também do que chamo de ‘conhecimento contextualizado’, ao dizer que ao chegar com a “atividade a demanda era outra”. Desse modo, Thiago reflete: “a gente tem conteúdo para pontuar, mas e aí a gente vai deixar passar isso?” e age, modificando seu planejamento inicial. Entendo que essa opção do aluno em subverter as escolhas ‘acadêmicas’, priorizando as necessidades da escola é uma marca do conhecimento escolar, pois segundo Marandino, Selles & Ferreira (2009, p. 92):

[...] as escolhas de conteúdos e métodos de ensino não têm como única referência as Ciências Biológicas, mas são efetivadas com base em aspectos como as demandas das escolas, dos alunos e da comunidade. [...] a seleção, organização e transformação dos conhecimentos científicos que ocorrem no interior dos processos educativos, não possuem as Ciências Biológicas como única referência para a confecção de nossos currículos escolares.

As narrativas de Thiago e João se entrecruzam. Apesar de não ser dito literalmente por Thiago que a docência tinha um ‘menor valor’, João, a partir do que Thiago narrou sobre a visão de sua família, começa a sua narrativa partindo dessa ‘negação’ e aponta as diversas ‘variáveis’ que fazem parte do dia-a-dia de um professor e que se achava incapaz de ‘dominar’, indicando a existência de saberes na profissão.

---

<sup>146</sup> Grifos meus.

Eu sempre gostei de Biologia. Na verdade, foi a primeira carreira acadêmica que pensei em cursar, **mas nunca me passou pela cabeça ser professor e nem em função das coisas que ele falou [Thiago], dessa questão de ser ‘carreira inferior’, mas é porque eu achava que não tinha competência pra ser professor.** Não me imaginava professor, achava que não tinha habilidade de dar aula, passar uma hora e meia falando, duas horas falando e concentrar a atenção em cima de mim e ter a obrigação de controlar um conteúdo, de controlar o discurso. Para mim era uma coisa que eu não conseguiria, não era uma das competências que eu visualizava. [...] mas ao longo do curso eu acabei tendo algumas experiências... É... Que ser professor não é algo tão complicado assim. [...] Neste momento que estou bem seguro em relação a todas as minhas inseguranças a quanto ser professor...<sup>147</sup>

Esses saberes destacados caracterizam o que para ele seria ser um ‘bom professor’, o que me remete aos estudos no campo da formação docente sobre essa questão, onde Nóvoa (2009) propõe um olhar para o professor a partir não do que ele sabe fazer, mas de como o mesmo se constitui nessa relação:

[...] Durante muito tempo, procuraram-se os atributos ou as características que definiam o “bom professor”. Esta abordagem conduziu, já na segunda metade do século XX, à consolidação de uma trilogia que teve grande sucesso: saber (conhecimentos), saber-fazer (capacidades), saber-ser (atitudes). Nos anos 90 foi-se impondo um outro conceito, competências, que assumiu um papel importante na reflexão teórico e, sobretudo, nas reformas educativas. Todavia, apesar de inúmeras reelaborações, nunca conseguiu libertar-se das suas origens comportamentalistas e de leituras de cariz técnico e instrumental. Não espanta, por isso, que se tenha adaptado tão bem às políticas da “qualificação dos recursos humanos”, da “empregabilidade” e da “formação ao longo da vida”, adquirindo uma grande visibilidade nos textos das organizações internacionais, em particular da União Europeia. Ao sugerir um novo conceito, disposição, pretendo romper com um debate sobre as competências que me parece saturado. Adopto um conceito mais “líquido” e menos “sólido”, que pretende olhar preferencialmente para a ligação entre as dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos professores (NÓVOA, 2009, p. 29).

No sentido apontado por Larrosa (2011), o aluno passa por um processo de “transformação”, onde se vê transformando suas palavras, ideias, sentimentos e representações sobre as ‘complicações’ de ser professor. Nesse movimento, João faz a experiência de sua própria transformação ao dizer que em um primeiro momento não se

---

<sup>147</sup> Grifos meus.

via competente, mas que ao longo da formação sua postura mudou. Assim, o resultado da experiência é a formação ou a transformação do sujeito da experiência (LARROSA, 2011).

Diferentemente de Thiago e João, a narrativa de Maria sobre os motivos pelos quais optou pela docência, é anterior ao seu momento como universitária, se remetendo, assim, aos tempos da escola, em um constante processo de auto reflexividade, onde ela explicita, problematiza e modifica tanto a sua visão sobre sua prática, quanto, a si mesma no contexto dessa prática profissional. Sobre isso, Tardif (2014) acentua que o professor inicia sua formação durante seu período escolar, ou seja, ao retornar ao espaço escolar, na posição de licencianda e, posteriormente, com as novas fases da carreira que vão se intensificando durante o desenvolvimento profissional, a docente mobiliza sentidos produzidos por meio das experiências de sua vida estudantil. Ainda segundo o autor, este saber “herdado da experiência escolar anterior é muito forte, persistindo através do tempo” (TARDIF, 2014, p. 20).

Apesar dos ‘aspectos exteriores’ - que se materializam na figura da professora de Biologia e nas aulas da escola - agirem nesse posicionamento, são os aspectos pessoais, como atitudes, valores, componentes afetivos e emotivos, dentre outros, que impulsionam a construção do sujeito ‘licencianda Maria’. Dessa forma, entendo que o ‘tornar-se’ professora está ligado, fundamentalmente, a modificação na maneira de ser em relação ao trabalho e não apenas na forma pela qual se faz ou o que se sabe (LARROSA, 2008).

Assim, na verdade, desde pequena eu queria ser professora. Porque eu acho que um grande fator que me motivou, foi **uma das pessoas que me deu muito apoio na vida foi a minha primeira professora. E aí ela é uma figura inesquecível.** Eu falo com ela até hoje. E ela me motivou muito a seguir a docência.

Eu estudava em escola particular e aquilo me revoltava, muitas coisas dentro da escola me revoltavam porque **a escola não me ensinava coisas úteis,** o que ela deveria estar ensinando. **Ela só me preparava para o vestibular** e aquilo me irritava, assim, profundamente. **E aí, eu comecei a me interessar pela docência.** Eu entrei na faculdade, eu queria dar aula... Eu tinha que escolher uma área para dar aula. Por

conta de influências de professores de Biologia, eu escolhi Biologia [...] <sup>148</sup>.

A aluna, em seu discurso, percebe que a escola tem conhecimentos específicos, e que esses a constituem como pessoa. A meu ver, ao dizer que “ela [a escola] só me preparava para o vestibular”, a aluna coloca em polos opostos o ‘conhecimento científico’, entendido como os ‘conteúdos’ e o ‘conhecimento contextualizado’, nessa relação, os conteúdos de ensino são esvaziados perante a necessidade de desenvolvimento de valores e/ou atitudes (GABRIEL & FERREIRA, 2012).

Por Maria ter feito a Prática de Ensino no diurno, a escolha pela licenciatura foi realizada somente no meio do curso, sendo os dois primeiros anos dedicados ao ciclo básico, diferente do curso noturno em que os alunos já entram na licenciatura. Assim, podemos ver que no relato de Maria aparece a influência do que passou nos primeiros anos do curso, marcando a sua escolha:

Logo no começo da Biologia... Aí foi outro motivo, que também me influenciou muito pra ir para a docência, que a gente tinha aula com muitos professores pesquisadores e, assim, eu detestava com todas as minhas forças. E, assim, eu achava aquilo um absurdo, porque os professores sabiam muito, mas eles não sabiam passar e eles não sabiam ensinar as coisas que eles deveriam... Que muitas vezes, eles deveriam estar ensinando no ciclo básico. E no ciclo básico, depois a pessoa escolhe entre o Bacharelado ou a Licenciatura. E aí, assim, eles não ensinavam o básico. Eles ensinavam muitas coisas que eram absurdas pra nossa área. A gente olhava, por exemplo, tinha que decorar o nome das veias da asa da borboleta, tinha que decorar um monte de coisas que não faziam sentido pra mim em um ciclo básico. E aí foi que eu comecei a perguntar, aí eu chego na faculdade, eu passei a vida inteira sendo preparada pra entrar no vestibular... Eu chego na faculdade e, eu mesmo assim, **não estou aprendendo a pensar? Eu estou aprendendo a decorar um monte de coisas. O que é que eu vou fazer com esse conhecimento todo que eu não adquiri a minha vida inteira?** Aí eu queria justamente fazer o contrário. **Que as pessoas adquirissem conhecimento e que aprendessem as coisas, assim, úteis e não ficassem decorando**, que foi o que eu fiz durante uma boa parte [da vida]. Aí no quinto período, eu falei: bom, vou fazer licenciatura. A partir do momento que entrei na licenciatura comecei a pensar <sup>149</sup>.

---

<sup>148</sup> Grifos meus.

<sup>149</sup> Grifos meus.

A estudante mostra a construção do ser professora em vários momentos, em que durante a entrevista afirma em tom de queixa: “Eu chego na faculdade e mesmo assim não estou aprendendo a pensar?”; O que é que eu vou fazer com esse conhecimento todo que eu não adquiri a minha vida inteira?”

Maria, portanto, é marcada tanto pelos professores que a inspiraram a querer seguir a mesma carreira, quanto por aqueles que a fizeram fazer querer ser uma professora diferente no modo de ensinar. Foi nessa experiência que a aluna ao reivindicar a aprendizagem de conhecimentos “úteis” formula uma demanda pelo que chamo de ‘aprendizagem dos conhecimentos pedagógicos’, que se opõe na visão da licencianda, aos ‘conhecimentos científicos’. A aluna chega a conclusão durante a sua narrativa que vai fazer diferente, ou seja, vai agir diferente como professora e é nesse instante que noto o ‘tornar-se presença’.

Os estudos de Tardif, Lessard e Lahane (1991); Tardif (2014) consideram o “saber da experiência” como “núcleo vital do saber docente”, onde a experiência não é concebida “como a oportunidade para perceber e se apropriar de modelos para serem copiados, e sim como um conjunto de vivências significativas através das quais o sujeito identifica, seleciona, destaca os conhecimentos necessários e válidos para a atividade profissional e exclui aqueles não válidos pela sua própria ação” (MONTEIRO, 2000, p. 138). Ou seja, a prática não é o espaço de aplicação de conhecimentos acadêmicos, sendo, “na melhor das hipóteses, um processo de ‘filtração’ que os dilui e os transforma em função das exigências do trabalho” (TARDIF, 2000, p. 12).

Em fragmentos como estes, Maria mostra que algo “lhe aconteceu”, ou seja, ela teve uma “experiência”, que constitui Maria como futura docente (LARROSA, 2002, p. 25). Nas duas entrevistas concedidas, a aluna traz em suas narrativas a lembrança da escola no Ensino Médio, como um lugar em que só aprendia ‘conteúdos’ e que para ela, na época, essa era a única opção de aprendizagem, pois era a “forma correta e inquestionável”. Maria, assim, apresenta uma “passagem” desse lugar de aluna dos bancos escolares para a de aluna/professora em formação, mobilizando sentidos de escola, que indicam uma outra visão desse espaço a partir da sua ação e a importância desse como *locus* de formação de identidades:

**A Maria lá do início ainda tinha uma visão muito diferente de escola.** Uma escola como espaço de produção de conhecimento, de

passar conhecimento e acabou. Do papel do professor, até por conta do que eu passei na escola particular; e eu questionava muita coisa. Mas muita coisa pra mim era correta e inquestionável. Por exemplo, uma quantidade absurda de *conteudismo*, que muito conteúdo era bom. Que o aluno tinha que decorar coisas desnecessárias e, assim, hoje em dia eu **já vejo a escola com um papel de importância social muito forte**: com a formação de um aluno, a formação de um cidadão que, antigamente, eu não via dessa forma. Muita coisa que o aluno falava, que o aluno questionava. Eu achava: ah, pelo amor de Deus, isso é coisa de aluno. **Eu hoje em dia valorizo tudo o que o aluno fala, tudo o que o aluno pensa, tudo o que o aluno expressa.** Eu acho que eu vejo muito mais só do que a fala do aluno, eu consigo ver o que está por traz daquela fala, as ações, o que está sendo gerado por aquela fala e antigamente eu não tinha essa noção. E, assim, eu acho que tenho uma visão muito diferente do que é a escola, do que é o aluno, do por que você está ali, do papel do professor, acho que isso mudou muito<sup>150</sup>.

**Eu acho que a escola é um lugar em que as pessoas aprendem muitas coisas. Na verdade, eu acho que é um espaço de construção.** De construção da sociedade. E de tudo. Tanto para o professor, quanto para o aluno, para os funcionários, para as pessoas envolvidas naquele lugar. Eu acho que é um espaço de construção e transformação da sociedade. E eu acho, assim, que pra mim a escola, ela deveria ter esse papel. Eu acho que ela ainda está muito distante, muitas escolas estão muito distantes desse papel. Mas eu acho que ela é um lugar de formação desse cidadão, que vai ajudar a transformar... Acho assim, ela é uma célula que vai ajudar a transformar a sociedade e ali, a partir do momento que o aluno sair dali ele estará vivendo em sociedade, ele estará ajudando a transformar todo esse ambiente a volta dele.<sup>151</sup>

O depoimento de Thiago aponta para o seu estranhamento perante o fato de mesmo cursando o noturno da Biologia, que teoricamente seria todo voltado para a Licenciatura, só ver os conteúdos pedagógicos no último período da Universidade, vendo uma falha na prática de seus professores:

**Acho que essa vivência que a faculdade me trouxe foi muito boa. A Licenciatura, que eu, infelizmente, passei a ter contato mais no final da faculdade é um momento que a gente da Biologia, quando começa a fazer as disciplinas de Licenciatura, é uma quebra de paradigmas, é um momento de rompimento. A gente rompe com determinados conceitos e você começa a ver a educação como um**

---

<sup>150</sup> Grifos meus.

<sup>151</sup> Grifos meus.

**campo de estudo**, como um campo de pesquisa, problematizações que a gente muitas vezes acha que não é do campo. Que a gente não tem que considerar... Por que você vai estudar Sociologia da Educação? Por que você vai estudar Psicologia da Educação? O que muita gente fala: “pra que eu vou estudar isso?” **E você estudar isso com bons professores (acho que também tem essa interferência) fizeram diferença sim.**

Acho que a minha trajetória foi bem feita dentro da Universidade, dentro da Licenciatura em Ciências Biológicas. A Biologia sempre foi uma parte que eu realmente tive um pouco mais de incômodo: “ciência dura”. Minha primeira matéria foi sociologia, com um professor que conversava, trazia à tona os debates contemporâneos, tentava correlacionar. **E eu fiz Psicologia da Educação, também, foi uma das minhas primeiras matérias da Licenciatura, que aí fez, assim, meus olhos brilharem.** Ali eu falei: **Ah, então estou no caminho certo. De começar a pensar diferentes possibilidades e problematizar coisas que até então dentro só do ciclo básico da Biologia, a gente não vê.** Isso é uma realidade. **Você não pensa em educação básica, em escola básica, na Licenciatura, parece que tudo ali que você está vendo, apesar de ser noturno, obrigatoriamente Licenciatura, parece que isso não existe, você tá ali formando pesquisadores que não pensam. Poucos foram os professores dentro do ciclo básico da Licenciatura em Biologia com propostas pensando a [escola]. Dá pra contar nos dedos de uma mão.** Mas foi magnífico essa quebra. Muito importante também.<sup>152</sup>

Na sua narrativa, Thiago relata a experiência que teve em contato com uma disciplina pedagógica como capaz de fazerem seus “olhos brilharem”, constituindo sua identidade profissional ao instigá-lo a “começar a pensar diferentes possibilidades e problematizar coisas que até então dentro só do ciclo básico da Biologia, a gente não vê”.

Parece realmente que, mesmo eu não percebendo, eu me apropriei de muitas coisas que eu tive na Faculdade [de Educação], em relação às matérias de Educação, às matérias da Licenciatura. [...] Não é à toa que está na grade, está no currículo de todas as Licenciaturas da UFRJ. Então, eu consigo perceber isso, situações que você tem que [acessar] essas referências, até mesmo em um planejamento.

Ao que a narrativa indica, ao se afetar pelos saberes da teoria, Thiago tem condições de fazer escolhas, “analisar e criticar projetos educacionais, capaz de

---

<sup>152</sup> Grifos meus.

desenvolver propostas que lhe são apresentadas, criar projetos, tomar decisões e criticar políticas educacionais” (GAUTHIER *ET AL.*, 1998, p. 177).

A partir de suas reflexões, o aluno sente falta da abordagem sobre o espaço escolar ao longo do curso e faz a crítica a maioria dos seus professores, que segundo o aluno estão “formando pesquisadores que não pensam”. Essa demanda de Thiago remete às influências do modelo 3+1 dos cursos de Licenciatura, já mencionado no capítulo II. Esse modelo sugere um sentido de cientificidade como discurso hegemônico em detrimento da formação pedagógica, que acaba por esvaziar os espaços de formação de teoria, reduzindo-os ao lugar da prática.

Na formação de Alberto o movimento estudantil, do qual fez parte, na universidade desempenhou um papel importante na sua formação e foi constitutivo de sua subjetividade. Por meio dele, percebo que o aluno aprendeu a ter uma visão ‘crítica’ e modificou seu modo de pensar, que influenciou diretamente na escolha profissional:

No primeiro período eu trabalhava com genética. E foi nesse período, no final do primeiro período, que eu comecei a participar do movimento estudantil, encontros de estudantes e comecei a ter um contato bastante grande, assim, com o movimento estudantil, a política e comecei a estudar criticamente o mundo, o sistema... Eu sempre gostei de ensinar e o meu viés pela licenciatura já vinha de antes disso, mas eu não tinha certeza se eu iria ser um professor. **Quando eu comecei a ter esse contato com a política, comecei a entender mais como o mundo funcionava e o sistema...** [...] Aí eu falei um dia assim: eu não posso trabalhar mais para empresa. Tipo, eu trabalhava num laboratório da UFRJ de genética, mas a gente sempre faz consultoria para empresa... Ai eu mudei de ideia e falei: não, não quero isso. **Eu quero trabalhar com educação, porque é assim que eu vou mudar as coisas.**<sup>153</sup>

Em diálogo com Tardif (2014), entendo que os saberes dos professores mobilizam conhecimentos diferentes, adquiridos de fontes diversas, em lugares variados e, desse modo, Alberto foi impactado nessa experiência, suscitando, momentos depois no grupo de discussão, a reflexão quanto a importância de uma boa formação para se ter “bons” professores, relacionando à qualidade da formação ao exercício de uma formação crítica. Esse relato abre espaço para uma autoconsciência pessoal e

---

<sup>153</sup> Grifos meus.

profissional que sirva de princípios para a prática, de critério para a crítica e a transformação da prática, e de base para a auto identificação de Alberto, permitindo “pensar sobre a educação” na visão de Larrosa (2008, p. 50). Indo nessa direção, Almeida (2006, p. 178), concebe o processo da formação docente como um “desenvolvimento reflexivo, uma vez que o sujeito tem de contribuir com o processo de sua própria formação com base em conhecimentos, representações e competências que já possui”.

Quando a gente pensa... Na época que **eu discutia essa questão da relação professor–aluno, da importância do professor**, etc. É... A gente sempre falava assim: “Mas quem é que nunca teve um professor, uma professora que mudou sua vida? E fez assim... querer seguir uma carreira... É simples assim, **a gente pensar nessa importância de quanto o professor, a professora, são importantes, assim, na vida das pessoas**. De bons professores... **O profissional docente tem contato com muita gente num campo de formação todo ano**, sabe? Tem professores que trabalham com cinco, seis turmas. Então, a quantidade de pessoas que o professor toca é assim... Então, **se aquele professor estiver motivado, estiver com uma boa formação, tiver uma formação crítica e abrir os olhos das pessoas**. **A gente sabe o quanto isso toca as pessoas, o quanto isso muda, então a gente não tem dúvida de o quanto isso é essencial ou o quanto isso é importante para o processo de formação** da sociedade [...] **Por mais que a escola esteja horrível em condições salariais, estruturais e etc, aquele profissional tem que ser o diferente, tem que ser o herói**, porque é desmotivador quando você está em um lugar e todo mundo faz o oposto. Quando você chega com essa motivação, com essa ideia de toda aula ser diferente, toda aula ser legal, vou fazer atividades na escola, vou fazer evento... Quando você chega com essa motivação no estado ou no município você é reprimido como se fosse em um CAp ao contrário, todo mundo fala: Ah, por que você está fazendo isso? Você está com esse salário ruim aí. Então essa questão da estrutura influencia muito. Claro que a gente pode sempre fazer o nosso, mas é desmotivador com as condições de trabalho ruins, as condições estruturais do estado e do município no geral mesmo, com algumas exceções mesmo. Federais: CAp, Pedro II. Mas é isso as coisas que eu gostaria de pontuar: sim, a estrutura faz total diferença na minha opinião. É... O professor e a professora fazem total diferença né e, **a gente também não pode entrar nessa questão de heroísmo, que vai salvar e tem que se sacrificar. Na verdade não, a estrutura política é que tem que mudar**.

**O salário de professor te obriga a trabalhar em três, quatro escolas você não tem tempo hábil de preparar uma boa aula e você não consegue preparar slide porque não tem estrutura, não tem datashow, não tem computador, entendeu? Você não consegue usar laboratório, porque não tem laboratório. Você ter que**

**trabalhar em várias escolas em péssimas condições.** Em todas elas, aí que eu falo, o trabalho do professor é muito mais fora de sala do que em aula porque tem que preparar aula, fazer prova, corrigir prova e isso tudo não é remunerado.<sup>154</sup>

Alberto, em certo momento de sua narrativa, reconhece o discurso hegemônico do professor como o “herói” como aquele que “por mais que a escola esteja horrível em condições salariais, estruturais”, consegue “salvar” a educação. Em oposição a esse discurso, o aluno se coloca afirmando que “a estrutura política é que tem que mudar”. Entendo, pois, que o discurso que versa sobre o ‘todos juntos pela educação’ impede, mas ao mesmo tempo possibilita pensar em outro sentido para o trabalho do professor. É nessa relação antagônica, que se vê a impossibilidade do discurso constituir-se completamente, portanto, as queixas de Alberto em relação às condições limitantes do trabalho do professor nas escolas, seja por falta de recursos tecnológicos ou de estrutura do espaço escolar, assim como os baixos salários, geram demandas pela valorização da docência. Essa demanda identifica uma falha na estrutura, levando o sujeito a tomar decisões. Neste sentido:

o sujeito não é simplesmente *determinado* pela estrutura, nem, contudo, ele *constitui* a estrutura. O sujeito é forçado a tomar decisões [...] quando identidades sociais estão em crise e estruturas necessitam ser recriadas. É no processo desta identificação que as subjetividades políticas são criadas e formadas (HOWARTH, 2000, p. 109).

O conjunto de fragmentos que se seguem, foi escolhido por ser tratar de momentos de estranhamento, diria eu, inesperados, onde os sujeitos posicionados como licenciandos eram chamados a tomarem decisões, mediante situações que lhes passaram na escola e os marcaram tanto, ao ponto dos alunos as narrarem. Desse modo, penso que no processo de subjetivação, tomar a escola como esse espaço da formação, reforça o investimento no sentido de docência como uma profissão com saberes, pois nela podemos:

Habitar como especialistas, como profissionais, como críticos, mas que, sem dúvida, habitamos também, como sujeitos da experiência. Abertos, vulneráveis, sensíveis, temerosos, de carne e osso. Espaços em que, às vezes, ocorre algo, o imprevisto. Espaços em que às vezes

---

<sup>154</sup> Grifos meus.

vacilam nossas palavras, nossos saberes, nossas técnicas, nossos poderes, nossas ideias, nossas intenções (LARROSA, 2011, p.24).

É, justamente, se referindo à escola que Maria entende esse espaço como fundamental no seu processo de identificação com a docência. A partir de suas reflexões, Maria não se vê como uma professora que irá copiar modelos ou reproduzi-los, mas vai fazer diferente.

Minha mãe sempre disse a vida inteira e eu nunca dei muito valor, mas eu aprendi no PIBID. **Experiência ruim também é uma coisa boa.** Então, muita coisa que eu vi... De repente eu chegava e olhava na escola... Meu Deus, está tudo errado, **mas o está tudo errado também é bom, porque você vê, tipo esse cara e diz: eu não quero ser assim, eu não quero fazer isso. E você vê muita coisa aparecer e fala: eu não quero isso! E isso também é bom. Porque, às vezes, a gente começa a ter essa noção a partir daí, né? E também serve para você olhar e aprender a criticar e dizer: eu não quero por isso e por isso. Eu faria assim, vamos fazer assim. Vamos fazer diferente.**

No fragmento abaixo, Alberto narra seu primeiro dia em sala de aula e mostra que a experiência tem a ver, também, com o não saber, com o limite do que já sabemos, com o limite de nosso saber, com a “finitude” do que sabemos (LARROSA, 2011, p. 24). Ao não saber o que fazer, a se ver como responsável por uma turma, o licenciando iniciante, agora na posição de professor, experienciou um momento de ter que mobilizar seus conhecimentos, que provavelmente, julgava não ter, para lidar com a situação imprevisível. Apesar da dificuldade encontrada, Alberto permaneceu todo o tempo a frente da classe, sem pedir ajuda e buscando alternativas didáticas. Segundo, Tardif & Lessard, (2014, p. 55) essa “solidão” do professor é fruto da “organização escolar”, que influencia o trabalho dos agentes escolares ao condicionarem o trabalho docente. Ao ser o responsável pela “classe”, Alberto experiêcia a “solidão”, mas ao mesmo tempo a autonomia, a responsabilidade, mas, também, a vulnerabilidade que caracterizam a profissão (Tardif & Lessard, 2014, p.64).

Meu primeiro dia, eu nunca tinha entrado numa sala pra falar com uma turma. Eu era muito jovem, assim, nessas questões de dar aula e de lidar com a turma e quando eu cheguei lá, eu descobri que minha dupla, que seria a minha dupla, ela não iria porque ela saiu do PIBID.

Aí eu cheguei lá antes, tirei todas as cadeiras e mesas da sala, coloquei tudo do lado de fora para gente fazer uma roda, pensei em uma dinâmica pra fazer com os alunos de como se conhecerem. Eu estava sozinho e aí chegaram 45 alunos, assim, e todo mundo em pé perguntando onde estavam as cadeiras, o que era pra fazer. Então, **essa é minha maior lembrança que eu tenho. Essa dificuldade minha, como aluno do segundo período, saído do Ensino Médio** há pouco tempo, tinha 17 anos, sabe? E lidando com uma turma, assim, grande, todo mundo em pé. Comecei a propor atividades pra eles conhecerem a dinâmica.

No início eu travei. Como estava todo mundo me olhando no início da aula, depois desse momento de dinâmica... **Eu não sabia muito o quê falar... Aí eu tive que inventar em cinco segundos alguma coisa pra me dar esse tempo de meia hora.** Aí eu falei: Então, vamos nos organizar em grupos. – Aí nessa questão da galera se dividir e pensar o tema... Aí foi o tempo pra eu poder pensar: - E aí o que eu vou fazer agora?<sup>155</sup>

Esse momento faz pensar “na cota de improvisação e de habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis” que Tardif *et al.*, (1991, p. 228) colocam que faz parte do exercício cotidiano que a profissão docente exige. Também segundo os autores:

A atividade docente não se exerce sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido, ou uma obra a ser produzida. Ela se desdobra concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante, e onde intervêm símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que constituem matéria de interpretação e decisão, indexadas, na maior parte do tempo, a uma certa urgência” (TARDIF *et al.*, 1991, p. 228).

João ao planejar sua aula acredita ter tudo sobre controle, porém ele não conta com as variedades de acontecimentos que podem suceder, modificando o que supostamente estava “perfeito”. O licenciando acredita poder saber qual vai ser o resultado de sua aula, porém ignora que a experiência, no sentido proposto por Larrosa (2011), não pode ser antecipada. Mas é justamente da incerteza, da não linearidade do tempo da planificação, da previsão, da predição, da prescrição, que o sujeito se

---

<sup>155</sup> Grifos meus.

constitui. A experiência sempre tem algo de imprevisível (do que não se pode ver de antemão), de indizível (do que não se pode dizer de antemão, do que não está dito), de imprescritível (do que não se pode escrever de antemão, do que não está escrito) (LARROSA, 2011, p. 19).

[...] quando falou que seria ‘evolução’, passei 5 meses falando daquele tema, que ia planejar uma aula, dizendo que ia fazer uma aula *super* bem fechada, que tinha *super* boas ideias. Foi até o plano de aula que acabou me levando para o laboratório que estou trabalhando agora. Porque eu mostrei pra chefe do laboratório e aí ela falou: *cara* vem estudar isso comigo. Mas quando chegou na atividade, eu, geralmente, só vou à tarde, que eu tenho muitos alunos, cerca de 30 alunos. Mas o turno da manhã tinha começado com menos alunos, 15 alunos e foi perdendo alunos ao longo do ano e, ultimamente, só está dando três ou quatro e **nesse dia só foi uma menina. E o meu plano de atividade necessitava... A forma como tinha planejado, necessitava de uns seis ou sete alunos pelo menos para o que eu tinha planejado** e não dava pra ser feita com uma pessoa só. Beleza, sentei com a menina e comecei a conversar com ela. Como era um tema muito específico, muito fechado, sentei com ela, tive uma conversa de uma hora e meia, que podia ser uma conversa de 3 a 4 horas e foi extremamente fluido, extremamente cheio de ganchos, extremamente perfeito e eu falei: *caraca!* Nossa, eu mando muito bem! Chegou na parte da tarde, estava minha turma inteira lá, com os alunos que estão acostumados comigo, os vinte e tantos sentados. **Aí, eu falei: opa, agora vai ser ótimo, porque vai ser do jeito que planejei. E foi um fracasso, e aí passou uma hora e dez e já tinha acabado e eu pensando, caraca, eu planejei tanta coisa, a coisa não vingou,** os ganchos não vieram, cadê tudo? E eu falando, falando... E eles não entendendo. E aí passou e eu falei: ah, está bom, está todo mundo liberado, então **aí eu pude perceber nessa minha experiência recente que nem sempre as coisas dependem só da minha organização, do meu planejamento e sim de alguns outros fatores.**

156

Ao ter idealizado a aula como “fechada” o aluno se coloca em um “contexto unidimensional”, criando segundo Gauthier *et al.* (1998, p. 26) uma “espécie de professor fictício”, onde todas as variáveis podem ser controladas. Nesse sentido, os futuros professores deixam de considerar aspectos próprios da ação docente como dilemas, decisões e implicações éticas, os quais permitem “recolocar e enraizar a pedagogia em seu próprio espaço de produção” (TARDIF, 2014, p. 149).

---

<sup>156</sup> Grifos meus.

Como aluna na Prática de Ensino, Maria “padece” uma experiência de forma “singular” (2011, p. 13). Daí concordar mais uma vez com Larrosa, quando diz que a experiência não tem a ver com o trabalho. A aluna em sua narrativa, não se mostra desenvolvendo um trabalho, mas sim está se constituindo como professora ao parar para pensar, para olhar, para escutar, pensar e olhar mais devagar, ater-se aos detalhes. Maria se forma em sua relação com o aluno e com a professora, mas, de igual modo, é formadora desses sujeitos.

Eu fui e resolvi acompanhar essa professora e ai logo no começo numa quarta-feira de manhã... Não, foi terça-feira de manhã ela atendia numa turma, que tinha um aluno cego. Aí, assim que eu entrei no núcleo<sup>157</sup>, os professores avisaram assim: ah, você pode fazer aqui um horário de atendimento, tal. Daí eu falei, ah, posso sim, eu venho paro o núcleo então, pode colocar um aluno pra mim que eu venho para o núcleo nesse tal horário da tarde. Eles me colocaram no núcleo e no primeiro dia que eu estava lá sentada, os alunos não foram, porque os alunos muitas vezes faltavam o atendimento. Entrei e esse aluno, que era cego, estava no núcleo para ter aula de artes e eu não estava fazendo nada [...] e ele começou a ter aula de artes e aí logo no começo da aula de artes, ele ia aprender as cores e ele estava com nota muito baixa em artes porque ele não sabia as cores. Por isso, estava fazendo uma atividade: associar cheiro a cor, mas logo de início ele [o professor] perguntou pra ter uma noção do que que ele sabia, né? Ah, fulano, quando eu falo pra você verde você lembra o que? Aí, ele virou e olhou, pensou 2 minutos e falou assim o céu. Aí falou assim: não, o céu é azul. Aí começou a desenvolver as cores **e ali pra mim foi um baque, eu comecei a prestar atenção e pensei, caramba, é mesmo! Não saber cor, não saber forma**, ele não sabe nada. **Sabe, mas não tem a mesma dimensão que a gente**. Aí, tá, passou. Quando eu fui ter as primeiras aulas, eu percebi que ele era dessa turma que eu acompanhava de Ciências, e a professora dava aula em slide e vídeo e ele não fazia nada durante a aula. **Ele ficava quieto, parado, sem anotar nada**, até que um dia eu resolvi ir perguntar pra ela, eu virei e falei: ah, mas esse aluno, ele tá tirando nota alta, como é que ele está na turma? Ela falou que a média dele estava 3 na turma, que ele estava tirando nota *super* baixa e aí eu perguntei: mas porquê? O material não chega a tempo? Ela virou e falou assim: ah, o material eu dou em áudio para ele, mas eu acho que não é o suficiente, até porque ele não está conseguindo escrever as palavras direito e também ele é mal adaptado ainda. Aí eu perguntei mal adaptado? Daí ela me explicou que ele, como era de classe sócio econômica baixa, tinha sido alfabetizado há 1 ano, que ele ainda não tinha um entendimento que ele deveria ter sobre as coisas. Daí eu falei: como assim entendimento que ele deveria ter sobre as coisas? Aí ela disse, **por**

---

<sup>157</sup> Núcleo, segundo explicações da aluna, é um espaço destinado a alunos com necessidades especiais, que funciona no contra turno.

**exemplo, se eu pego e falo assim para ele: uma célula é um compartimento redondo que tem um núcleo, ele não entende. Aí eu falei, entendi o problema, ela não consegue entender que ele não entende coisas básicas porque ele é cego.** Aí eu falei, mas você se importa se eu começar a acompanhar ele na aula? Porque o material dele não chega a tempo, né? Era bom que alguém transcrevesse, quer dizer, ditasse pra ele pra ele ter o material. Ela virou e falou assim: ah, pode ser. **Daí eu comecei a acompanhar, comecei a levar material didático, explicava pra ele,** sendo que, assim, ele estava ali e todo mundo tendo aula de *Funghi* [fungos] e ele estava tendo aula de *Protista* [um dos Reinos dos seres vivos] comigo num espaço reservado. Na frente, na primeira cadeira, no meio da turma. Mas era o que eu conseguia fazer e comecei a atender ele ali, e **eu comecei a desenvolver material e ela começou a se empenhar e começou a entender algumas coisas e começou também a desenvolver alguns materiais. A gente começou a desenvolver algumas coisas juntas para ele acompanhar [...]**<sup>158</sup>

Desse modo, Maria significa sua experiência, ao sair do seu lugar e se colocar no lugar do outro:

É o homem que reduz tudo à sua imagem, à sua medida; e que não é capaz de ver outra coisa que a si mesmo; aquele que lê apropriando-se daquilo que lê, devorando-o, convertendo todo o outro em uma variante de si mesmo; aquele que lê a partir do que sabe, do que quer, do que necessita; aquele que solidificou sua consciência frente a tudo aquilo que poderia colocar em questão. Ao contrário, na escuta alguém está disposto a ouvir o que não sabe, o que não quer, o que não precisa. Está disposto a perder o pé e a deixar-se tombar e arrastar pelo que lhe vem ao encontro. Está disposto a transformar-se em uma direção desconhecida. O outro, enquanto outro é algo que não posso reduzir à minha medida. Mas é algo do qual posso ter uma experiência que me transforma em direção a mim mesmo (LARROSA, 2011, p. 13).

Após esse trabalho de imersão nas narrativas, percebo que a maioria dos momentos lembrados faz parte do que os alunos vivenciaram no espaço escolar. Por vezes, os momentos que foram lembrados não foram, necessariamente, os ‘bons momentos’, mas alguns momentos de ‘sufoco’ vividos, o que evidencia que realmente

---

<sup>158</sup> Grifos meus.

‘isso foi o que passou’ para aquele um, fazendo referência a “experiência sentida” de Larrosa (2002, 2011).

Entendo que se alguma coisa foi lembrada, algo, por sua vez, foi esquecido de ser dito, assim provoquei os sujeitos em suas recordações para narrarem sobre o que gostariam de esquecer, objetivando saber sobre o ‘não-dito’: sobre suas queixas e insatisfações, que não foram, necessariamente esquecidas, mas não tinham sido recordadas (SOUZA, 2007). Nesse movimento, tive acesso às experiências vividas e lembranças que “constituem identidades e subjetividades, potencializando apreensões sobre as itinerâncias e as práticas formativas” (SOUZA, 2007, p. 4). Afinal, as narrativas constituíram-se em processos de “reflexividade”, “passagem”, “singularidade”, “transformação”, “imprevisibilidade” das experiências (LARROSA, 2011), possibilitando aos licenciandos significarem suas experiências de formação.

Tendo em vista a terceira questão que norteou esse trabalho, acredito que na luta pela significação do currículo de licenciatura, o recurso aos discursos dicotômicos, como estratégia de fixação da especificidade do saber docente, colocam para fora da cadeia equivalencial da docência: os ‘conteúdos’. O que acaba reforçando um sentido hegemônico, que caracteriza esse espaço de formação associando-o ao local da prática. Assim, nesses processos de subjetivação, identifico algumas significações que produzem lógicas reprodutoras do discurso hegemônico da desvalorização da docência. Os ‘conteúdos’ foram trazidos em três das narrativas. Se por um lado percebo que os alunos, ao sofrerem suas experiências no espaço escolar, reconhecem na escola a circulação de conhecimentos, por outro lado, em algumas articulações estabelecidas, percebo uma oposição dos ‘conhecimentos científicos’ ligados ao ‘conteúdo’ aos que chamo de ‘conhecimentos contextualizados’ por serem narrados como “úteis” e que vinham de “demandas dos alunos”.

Segundo Gabriel (2014), uma demonização dos ‘conteúdos’, fixando-os como ‘conhecimento científico’, sem considerar a transposição didática sofrida por eles, contribui para a visão da escola como conservadora e com sua função democrática comprometida, gerando por parte dos alunos uma demanda pelos ‘conhecimentos contextualizados’, que tendem a ser significados como o oposto do conhecimento científico. Entrando no jogo político, Gabriel (2014) aponta um caminho que vá além

dessa dicotomia: entender o ‘conhecimento científico’ conferindo fluxos de cientificidade ao conhecimento escolar.

Retomando a terceira questão formulada na pesquisa, observo que se alguns sentidos hegemônicos de docência são reforçados, outros são desfixados. Assim, nessa produção de subjetividades docentes, observo lógicas subversivas, que permitem pensar na produção de antagonismos em relação à concepção da docência como um ofício sem saberes, quando, por exemplo, um dos alunos descreve a falta de condições de trabalho. Há, aí, uma falha na estrutura gerando uma demanda pela valorização do trabalho docente.

Acredito, pois, que essas experiências permitem evidenciar e reafirmar a importância do currículo de licenciatura de Biologia que se materializa também nesses dois espaços formativos - PIBID e Prática de Ensino desta disciplina - nas disputas pela significação da docência. Da mesma forma que os documentos, os trabalhos acadêmicos produzidos pelos licenciados, analisados no capítulo anterior, esse conjunto de fragmentos de narrativas, oferece a possibilidade da percepção da trama e dos fios na qual e com os quais o sentido de docência é costurado a partir de diferentes vozes e escutas.

## Considerações contingentes

Meu enleio vem de que um tapete é feito de tantos fios  
que não posso me resignar a seguir um fio só...<sup>159</sup>  
(Clarice Lispector)

Como chegar à ‘conclusões finais’ se não existe um fechamento definitivo? Tal pergunta leva em consideração as lentes teóricas da Teoria do Discurso, que embasaram a pesquisa, permitindo ao fugir de essencialismos, entender que os significados são provisórios e se fixam contingencialmente na relação que estabelecem em meio ao jogo político. Assim, julgo ser mais propício usar como título desse capítulo ‘considerações contingentes’, pensando que haverá outras leituras sobre o tema, que o momento político vai ser outro, demandando outras relações, que fixarão também provisoriamente sentidos outros e de que as narrativas nunca serão as mesmas pela singularidade dos sujeitos.

Considero que a presente pesquisa, tem um quê de uma narrativa (auto)biográfica pelo interesse que desenvolvi em entender por quais mecanismos o PIBID entra na formação inicial docente, a partir de minha experiência como licencianda na Prática de Ensino. Além disso, posso dizer que a revisão de literatura, a análise documental os encontros com os licenciandos e a análise posterior das suas narrativas me marcaram e, certamente, ‘sofri’ experiências, tendo que concordar que:

A pesquisa com narrativas (auto)biográfica inscreve-se neste espaço onde o ator parte da experiência de si, questiona os sentidos de suas vivências e aprendizagens, suas trajetórias pessoais e suas incursões pelas instituições, pois as histórias pessoais que nos tecem são construídas e mediadas no espaço cotidiano das práticas sociais mais ou menos institucionalizadas (SOUZA, 2007, p. 12).

Fazendo referência à epígrafe de Clarice, os fios que me levavam a costurar a investigação pela ‘qualidade na formação docente’, se entremeavam com as histórias de vida e as experiências na confecção da pesquisa. Entendi que compreender o espaço da formação docente ouvindo as experiências dos licenciando foi rico em vários sentidos.

---

<sup>159</sup> NOLASCO, E. C. *Clarice Lispector: nas entrelinhas da escritura*. São Paulo: Annablume, 2001.

Retomando as minhas inquietações que mobilizaram a pesquisa, entendo que o PIBID entra na disputa pela hegemonização do sentido de formação docente de qualidade em um território bastante disputado, contestado, em ‘crise’ do currículo acadêmico, por meio do discurso da ‘qualidade-inovação’. Tomo esse discurso como estratégico, uma vez que ao se antagonizar a aquilo que se quer superar, - a ‘tradicional’ Prática de Ensino - coloca para dentro da cadeia discursiva que significa ‘qualidade’, o ‘novo’. Esse significante aglutina diferentes demandas, como *interdisciplinaridade*, *revisão da organização curricular e atualização das estratégias didática*, ganhando *status* e território dentro do currículo acadêmico. Nesse sentido, entendo que o discurso da qualidade na educação se hegemoniza, pois é capaz de assumir um conjunto de outras demandas, nesse caso, o da ‘inovação’ igualmente particular, “sem deixar aquela demanda particular, passa a falar/agir em nome desse conjunto”, estabilizando, assim, o currículo de licenciatura (BURITY, 2008, p. 48).

Percebo, pois, essa ‘oposição’ nos discursos do PIBID, em relação ao que vem sendo realizado na formação inicial, produzindo deslocamento na fronteira da formação inicial docente do curso de Biologia e, nesse processo, ocupando “o espaço sempre precário e contingente da representação política de identidades que se articulam entre si em contraposição a um polo opressor comum”, que tende a perpetuar o discurso da docência como um ‘ofício sem saberes’ (MENDONÇA, 2014, p. 143). Abrindo, assim, espaço para fixar, contingencialmente, junto à Prática de Ensino sentidos de ‘docência’, que possibilitam colocar o ‘ensino’ na luta política no interior do currículo acadêmico. Desse modo, concordo com Pugas (2013, p. 37) ao entender:

O currículo acadêmico como uma produção relacional, contingente e fluida, interpelado constantemente por demandas de diversas ordens, onde sentidos sobre docência, conhecimento e educação básica (entre outros) são produzidos por meio de indissociáveis disputas hegemônicas entre posições mais ou menos consolidadas, mas igualmente provisórias. Logo, não cabe aqui pensá-lo em termos de seleções isoladas de conteúdos a serem ensinados ou de um artefato cultural. Significa assumir que ele se produz por meio de práticas discursivas articulatórias em meio às disputas por significação, que admitem ambivalências, adoção de posições fluidas que se modificam conforme diferentes posições de sujeito e contextos discursivos.

Já a Prática de Ensino mobiliza demandas pela melhoria da formação inicial docente, aglutinando elementos como: profissionalização docente, relação teoria e

prática, com foco na prática, diálogo entre universidade-escola, contrapondo-se ao modelo de formação de professores pautado na ‘racionalidade técnica’.

Considerando serem muitos os dispositivos de estabilização do currículo, incorporei na análise, os trabalhos produzidos pelos licenciandos. Dessa forma, percebe-se o discurso da interface inovação-qualidade presente nos editais do PIBID circulando nas produções, principalmente, na questão do ‘método’. Entendo que essa estratégia de valorização das ações do PIBID e, conseqüentemente, da docência se, por um lado definem a entrada do PIBID no jogo político, por outro coloca para fora as ‘tradições curriculares do Ensino de Biologia’, que a meu ver, fragilizam a produção de saberes no ensino.

Se os processos de subjetivação permitiram, por um lado, identificar nos trabalhos publicados no ENEBIO, que os discursos hegemônicos afetavam os licenciandos, de igual modo, permitiram trabalhar com os ‘sujeitos de demandas’, entendendo-os em suas singularidades, no ‘tornar-se presença’, ou seja, compreender como esses sujeitos agem, individualmente, mediante a estrutura em crise. Motivada pelo projeto de pesquisa de Gabriel (2014) percebi que esse entendimento seria possível na relação do sujeito com o conhecimento. O que leva a perceber a formação como um espaço em que os alunos ao produzirem seus saberes, nas relações que se estabelecem, sejam ‘protagonistas’ e não ‘consumistas’ de algo que está posto *a priori*.

Assim, as narrativas evidenciam que o sujeito está sempre em processo de produção de sua subjetividade, o que me afasta da noção do sujeito cartesiano. Como Larrosa (2008, p. 72) sinaliza a narração “não é o lugar onde a subjetividade está depositada, o lugar onde o sujeito guarda e expressa o sentido mais ou menos transparente ou oculto de si mesmo, mas o mecanismo onde o sujeito se constitui no discurso que lhe dá uma identidade”.

A leitura das narrativas produzidas nos diferentes materiais biográficos evidencia que, por vezes, os licenciandos reatualizam sentidos de docência hegemônicos quando estabelecem relação de ‘ineficiência’ da escola ou do ensino ao discurso da qualidade docente ou quando guiam suas atividades por meio de documentos oficiais como os PCNs. De igual modo, percebo discursos dicotômicos surgindo tanto nas narrativas, quanto no relatório produzido pelo PIBID-Biologia, o

que, a meu ver, produz sedimentações no currículo de licenciatura ao colocar: conhecimento científico em polo oposto ao ‘conhecimento contextualizado’, o que desconsidera a peculiaridade do conhecimento escolar. Ao colocar para fora da cadeia equivalencial da docência “os conteúdos”, se designa a esse espaço, o local da prática. A dicotomia entre teoria e prática, portanto, também acaba por reforçar esse processo de estruturação da docência.

Também foi possível perceber, nos diferentes materiais da empiria, vestígios das tensões da licenciatura desenvolvidas no capítulo II. Refiro-me aos indícios do ‘modelo 3+1 identificados nas narrativas dos alunos ao falarem do contato com as disciplinas pedagógicas somente no final do curso, assim como a hierarquização dos conhecimentos entendida na dicotomia entre pesquisa e ensino. Desse modo, percebe-se o processo de estruturação do currículo de licenciatura.

Contrapondo-se a ideia hegemônica da docência como um ofício sem saberes, as narrativas dos alunos revelaram, também, subversões quanto ao discurso da qualidade. Digo isso, notando as decisões tomadas pelos licenciandos em situações passadas na escola ou ao perceberem essa instituição como espaço da formação, reforçando o investimento no sentido de docência como uma profissão com saberes.

A abordagem teórica-metodológica pela ‘epistemologia das demandas’ de Retamozo (2009) possibilitou trabalhar a empiria, composta por documentos curriculares e as narrativas dos alunos - obtidas por meio de grupos de discussão e entrevistas individuais -, levando em consideração tanto a estrutura Prática de Ensino e PIBID/Biologia - quanto a agência. O autor inserido na pauta pós-fundacional, traz para a pesquisa o sujeito, porém não aquele de ‘carne e osso’, mas o que se forma contingencialmente nas relações que estabelece.

Nessa direção, os estudos de Jorge Larrosa (2002; 2011) trouxeram contribuições com o ‘saber da experiência’. Reconhecendo no sujeito, uma série de ‘capacidades’ como: a “reflexão”, a “transformação”, a “alteridade”, a “paixão”, o “sofrimento”, que ao serem mobilizadas, em meio às relações que se estabelecem, produzem “saberes” e desse modo participam das lutas pela significação, ou dito de outra maneira agem politicamente no mundo. Assim, “a experiência é a passagem de

um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente *ex-iste* de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente” (LARROSA, 2002, p. 25).

Embora o ‘diagnóstico’ sobre a escola possa ser o mesmo em relação, por exemplo, a questão do ‘conteudismo’, penso que a forma de reagir dos licenciandos, o modo como mobilizam seus saberes ao ensinar, ao estarem em contato com os alunos da educação básica, produzem o conhecimento escolar. Assim, no movimento da análise, as narrativas foram perpassadas pelo conhecimento escolar, evidenciando que a relação desses sujeitos com esse último faz parte do processo de subjetivação dos futuros docentes.

Cumprido destacar que as narrativas (auto)biográficas se tornaram um caminho potente para esse propósito, ao operar com o entendimento de que a subjetividade emerge das narrativas, à medida que dá sentido à experiência vivida na formação docente. Afinal, não é por acaso que,

[...] no campo das ciências da Educação, a pesquisa biográfica se interessa, há muitos anos, pela estreita relação entre formação, aprendizagem e biografia. Trata-se de compreender a maneira pela qual os atores significam suas experiências de formação e de aprendizagem bem como o papel que desempenham as instituições educativas e formativas na construção de biografias individuais e nos processos de socialização (GABRIEL, 2014, p. 16).<sup>160</sup>

Das narrativas evidencio que, a partir de seus saberes, os alunos reagiram a diferentes momentos que os afetava, devido às influências que sofriam na relação com seus familiares, com estudantes da educação básica, com seus professores, inseridos em espaços outros da universidade e de suas práticas formativas nas escolas.

Voltando a provocação de Gabriel (2013b), citada no capítulo I dessa tese: “O que há de novo sob o Sol para justificar o retorno da discussão de formação de professores na cena/arena de debates entre os pesquisadores do campo?” Respondo que estar atenta a esses futuros docentes e o modo como experienciam o inesperado da prática, abre caminhos para se pensar em ações de formação. Assim como, por meio da reflexão teórica, operar para desfixar sentidos cristalizados, por exemplo, de ‘sujeito’ e ‘docência’.

---

<sup>160</sup> Trata-se do projeto de pesquisa da autora, por isso esse trabalho não aparece nas referências bibliográficas.

Como disse anteriormente, não espero colocar um ponto final na discussão, mas sim reticências. Desejosa de que esse trabalho possa suscitar outras discussões no campo educacional que busquem reconhecer no processo de subjetividade desses alunos uma possibilidade de entrar na luta pela significação de outra hegemonia.

## Referencias bibliográficas

- ALMEIDA, M. I. Apontamentos a respeito da formação de professores. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). *Formação de Educadores: artes e técnicas, ciências políticas*. São Paulo: Editora UNESP, 2006. p. 177-188.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n. 113, p. 39-49, jul. 2001.
- ANDRADE, E. P.; FERREIRA, M. S.; VILELA, M. L.; AYRES, A. C. M. & SELLES, S. E. A dimensão prática na formação inicial docente em Ciências Biológicas e em História: modelos formativos em disputa. *Ensino em Re-vista*, Uberlândia, v. 12, n. 1, p. 7-21. 2004.
- ARFUCH, L. *O espaço biográfico: Dilemas da subjetividade contemporânea*. Tradução de Paloma Vidal. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010. 370p.
- BALL, S. J. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SIALVA, Luiz. H. da (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 121-137.
- BIESTA, G. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Tradução de Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2013. 204p.
- BRZEZINSKI, I. (Org.). *Formação de profissionais da educação (2003-2010)*. Brasília: Ministério da Educação, INEP, 2014.
- BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30. 2002.
- BURITY, J. A. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. In: MENDONÇA, D. & RODRIGUES, L. P. (Orgs.). *Pós-Estruturalismo e Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 35-51.
- \_\_\_\_\_. Teoria do discurso e educação: reconstruindo o vínculo entre cultura e política. *Revista Teias*, v. 11, n. 22, p. 07-29, maio/agos. 2010.
- CANAN, S. R. PIBID: promoção e valorização da formação docente no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores. *Formação docente*, Belo Horizonte, v. 4, n. 6, p. 24-44, jan./jul. 2012. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>
- CARMO, E. M. & SELLES, S. E. Experiências formativas na escola e visões de docência de licenciandos de Ciências Biológicas. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 11, n. 19, p. 231-246, maio/agost. 2015.
- CASARIEGO, F. M.; LUCAS, M. C. & FERREIRA, M. S. Panorama da produção acadêmica sobre formação de professores de Ciências (2000-2010): uma análise em periódicos nacionais. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS & I CONGRESO IBEROAMERICANO DE INVESTIGACIÓN DE

ENZEÑANZA DE LAS CIENCIAS, n. 8, 2012, Campinas. *Atas...* Campinas: ABRAPEC, 2012. p. 1-12.

CASTRO, M. M de. *Sentidos de conhecimento escolar no jogo de linguagem nas políticas oficiais de currículo*. Rio de Janeiro. 2012. Dissertação (mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da UFRJ. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

CLÍMACO, J. C. T. de; NEVES, C. M. de C. & LIMA, B. F. Z. Ações da Capes para a formação e a valorização dos professores da educação básica do Brasil e sua interação com a pós-graduação. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, Brasília, v. 9, n. 16, p. 181-209, abr. 2012.

COSTA, H. H. C. & PEREIRA, T. V. Sentidos de interdisciplinaridade articulados nas políticas de Currículo: o caso das disciplinas Ciências Naturais e Geografia. *Cadernos de Educação*. Pelotas, n. 44, p. 293-318, março/abril, 2013.

COSTA, M. A. F. da. *Currículo, história e tecnologia: que articulação na formação inicial de professores?* 2015. Dissertação (mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da UFRJ. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

COSTA, M. V. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: COSTA, M. V. (Org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em Educação*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 139-153.

COSTA, W. *Currículo e produção da diferença: “negro” e “não negro” na sala de aula de História*. 2012. Tese (doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da UFRJ. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

DIAS, R. E. & LOPES, A. C. Sentidos da prática nas políticas de currículo para a formação de professores. *Currículo sem Fronteiras*, v. 9, n. 2, p. 79-99, jul./dez. 2009.

FARIAS, I. M. S. & ROCHA, C. C. T. PIBID: uma política de formação docente inovadora? *Revista Cocar*, Belém, v. 6, n. 11, p. 41-49, jan./jul. 2012.

FERNANDES, K. O. B. *Currículo de Ciências: investigando sentidos de formação continuada como extensão universitária*. 2012. Dissertação (mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da UFRJ. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

FERREIRA, M. S.; VILELA, M. L.; SELLES, S. E. Formação docente em Ciências Biológicas: estabelecendo relações entre a Prática de Ensino e o contexto escolar. In: FERREIRA, M. S. & SELLES, S. E. (Orgs.). *Formação docente em Ciências: memórias e práticas*. Niterói: EDUFF, 2003a. p. 29-46.

FERREIRA, M. S.; GOMES, M. M.; COSTA, C. M. de S.; PORTO, F. da S. Relato de uma prática de ensino escolar: o caso das ciências biológicas na UFRJ. In: ESCOLA DE VERÃO PARA PROFESSORES DE PRÁTICA DE ENSINO DE BIOLOGIA, FÍSICA, QUÍMICA E ÁREAS AFINS, n. 6, 2003, Niterói, RJ. *Coletânea...* Niterói: UFF e SBEnBIO - Regional RJ/ES. Cd-rom. 2003b.

FERREIRA, M. S. & GABRIEL, C. T., (2008). Currículos Acadêmicos e extensão universitária: sentidos em disputa. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v. 9, número especial, p. 185-200, out. 2008.

FERREIRA, M. S.; GABRIEL, C. T. & MONTEIRO, A. M. Sentidos de currículo e ‘ensino de’ Biologia e História: deslocando fronteiras. Trabalho encomendado GT Currículo. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, (*mimeo*), n. 20, 2012, Caxambu, MG.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 114, p. 197-223, nov. 2001.

FOUCAULT, M. Poder e saber. In: MOTTA, M. B. (Org.). *Estratégia, Poder-Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

\_\_\_\_\_. *A arqueologia do saber*. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Editora, 2013. 254p.

FRAZÃO, E. E. V. *Quem é o “povo brasileiro” que habita os Livros Didáticos de História?* Um estudo a partir do campo do currículo. 2014. Dissertação (mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da UFRJ. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

FREITAS, L. M. & GHEDIN, E. L. Narrativas de formação: origens, significados e usos na pesquisa-formação de professores. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 10, n. 19, p. 111-131, jan./jun. 2015.

GABRIEL, C. T. Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em “tempos pós. In: CANDAU, V. M. & MOREIRA, A. F. *Multiculturalismo, diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Editora Vozes: Petrópolis/RJ, 2008.

\_\_\_\_\_. *Estudos curriculares face às demandas de nosso presente*. Conferência aula pública [23 de agosto, 2011]. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro. Concurso Público de Provas e Títulos para Professor Titular de Currículo da Faculdade de Educação UFRJ, 2011.

\_\_\_\_\_. Discurso, demandas e fronteira: articulações teórico-metodológicas na análise de textos curriculares. In: *Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, nº 40, p. 55-68, jul./dez. 2013a.

\_\_\_\_\_. Conhecimento científico e currículo: anotações sobre uma articulação impossível e necessária. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 33, p. 44-57. 2013b.

\_\_\_\_\_. Conhecimento escolar: objeto incontornável da agenda política educacional contemporânea. *Revista Educação em Questão*, v. 45, n. 31, p. 82-110, jan./abr. 2013c.

\_\_\_\_\_. O “outro” como elemento incontornável na produção do conhecimento histórico. In: MONTEIRO, A. M. & PEREIRA, A. A. *Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, p. 287-311. 2013d.

\_\_\_\_\_. Didática, currículo, docência: articulações possíveis em torno do significativo “conhecimento”. In: CRUZ, G. B. *et al.* (Orgs.). *Ensino de Didática: entre recorrentes e urgentes questões*. Rio de Janeiro: Quartet /FAPERJ, 2014, p. 171-196.

\_\_\_\_\_. Cultura histórica nas tramas da didatização da cultura escolar (ou Por uma outra definição de Didática da História). In: Rocha, H. *et al.* (Orgs.). *O ensino de História em questão: cultura histórica, usos do passado*. Rio de Janeiro: FGV, 2015a, p. 77-96.

\_\_\_\_\_. Discurso historiográfico e pesquisa biográfica: diálogos possíveis em contexto escolar do tempo presente. In: SOUZA, E. C. (Org.). *(Auto)Biografias e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação*. Salvador: Edufba, 2015b, p. 219-242.

\_\_\_\_\_. Docência, demanda e conhecimento escolar: articulações em tempos de crise. *Currículo sem fronteiras*, v. 15, n. 2, p. 425-444, mai./ago. 2015c.

\_\_\_\_\_. Cultura e docência: articulações em tempos de crise, 2016a (*no prelo*).

\_\_\_\_\_. Objetivação e subjetivação nos currículos de licenciatura: revisitando a categoria saber docente, 2016b (*no prelo*).

GABRIEL, C. T. & COSTA, W. Currículo de História, políticas da diferença e hegemonia: diálogos possíveis. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 127-146, jan./abr. 2011.

GABRIEL, C. T. & FERREIRA, M. S. Disciplina escolar e conhecimento escolar: conceitos sob *rasura* no debate curricular contemporâneo. In: LIBÂNEO, J. C. & ALVES, N. (Orgs.). *Temas de pedagogia: Diálogos entre Didática e Currículo*. São Paulo: Cortez, 2012. p. 227-241.

GABRIEL, C. T.; FERREIRA M. S. & MONTEIRO, A. M. Democratização da universidade pública no Brasil: circularidades e subversões nas políticas de currículo. In: LOPES, A. C., LEITE, C., MACEDO, E., TURA, M. L. (Orgs.). *Políticas Educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal*. Rio de Janeiro: DP e Alii, v. 1, 2008. p. 251-266.

GABRIEL, C. T. & MOEHLECKE, S. Conexões de Saberes: uma outra visão sobre o ensino superior. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 1, n. 2. 2006.

GALVÃO, C. Narrativas em Educação. *Ciência & Educação*, v. 11, n. 2, p. 327-345. 2005.

GARCIA, M. M; HYPOLTO, A. M; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. *Educação & Pesquisa*, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005.

GASTAL, M. L. A e AVANZI, M. R. Saber de experiência e narrativas autobiográficas na formação inicial de professores de Biologia. *Ciência e Educação*, Bauru, v. 21, n. 1, p. 149-158. 2015.

GAUTHIER, C. *et al.* *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

- GENTILI, Pablo & SILVA, T. T. Escola SA. Brasília: CNTE, 1994.
- GUEDES, N. C. & FERREIRA, M. S. História e construção da profissionalização nos cursos de licenciatura. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2, 2002, Natal. *Anais...* 2002. p. 1-10.
- HOWARTH, D. *Discourse*. Buckingham: Open University Press, 2000.
- LACLAU, E. Poder e representação. *Estudos Sociedade e Agricultura*, n. 7, p. 7-28, dez. 1996. Disponível em <http://r1.ufrjr.br/esa/V2/ojs/index.php/esa/article/view/93/89>
- LACLAU, E. *Emancipação e Diferença*. Tradução de Alice Casimiro Lopes & Elizabeth Macedo. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011. 222p.
- LACLAU, E. & MOUFFE, C. *Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical*. Tradução de Joanildo Burity, Josias de Paula Jr. & Aécio Amaral. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015.
- \_\_\_\_\_. *A razão populista*. Tradução de Carlos Eugênio Marcondes de Moura. São Paulo: Três Estrelas, 2013. 384p.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.
- \_\_\_\_\_. O ensaio e a escrita acadêmica. *Educação & Realidade*, v. 28, n. 2, p. 101-115. 2003.
- \_\_\_\_\_. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) *O sujeito da educação: estudos Foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p.35-86.
- \_\_\_\_\_. Experiência e alteridade em educação. *Reflexão & Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27. 2011.
- LEITE, M. S. Políticas de currículo e escola: questões da pesquisa no contexto da prática. In: FERRAÇO, C. E.; GABRIEL, C. T. & AMORIM, A. C. (Orgs.). *Políticas de currículo e escola*. Campinas: São Paulo: FE/UNICAMP, 2012. p. 135-146.
- LIMA, L. T. S. *Políticas curriculares para a formação de professores em Ciências Biológicas: investigando sentidos de prática*. 2008. Dissertação (mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da UFRJ. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.
- LOPES, A. C. Políticas de currículo: tensões entre recontextualização e hibridismo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 5, n. 2, p.50-64, jul./dez. 2005.
- \_\_\_\_\_. Discursos nas políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 2, p. 33-52. 2006.
- \_\_\_\_\_. Políticas de currículo: questões teórico-metodológicas. In: LOPES, A. C.; DIAS, R. E.; ABREU, R. G. (Orgs.). *Discursos nas políticas de currículo*. Rio de Janeiro: Quartet, 2011. p. 19-45.
- \_\_\_\_\_. Por um currículo sem fundamentos. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 21, n. 45, p.445-466, maio/ago. 2015.

- LUNARDI, L. C. *et al.* Perspectivas críticas na pesquisa sobre formação de professores de Ciências. In: CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS, 9, 2013, Girona. *Anais...* Girona, 2013. p. 622-627.
- MACEDO, E. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultura. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 285-372, mai./ago. 2006a.
- \_\_\_\_\_. Currículo: política, cultura e poder. *Currículo sem fronteiras*, v. 6, n. 2, p. 98-113, jul./dez. 2006b.
- MACEDO, E. & LOPES, A. C. A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das Ciências. In: MACEDO, E. & LOPES, A. C. (Orgs.). *Disciplinas e Integração Curricular: História e Políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- MACEDO, E. Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o exemplo dos PCN. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 30, n. 106, p. 87-109, jan./abr. 2009.
- \_\_\_\_\_. Base curricular Nacional Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a Educação. *Revista e-Curriculum*. São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, out./dez. 2014. Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>
- MANSANO, S. R. V. Subjetivação, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade. *Revista de Psicologia da UNESP*, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 110-117. 2009.
- MARANDINO, M.; SELLES, S. E. & FERREIRA, M. S. *Ensino de Biologia: histórias e práticas em diferentes espaços educativos*. São Paulo: Cortez. 2009.
- MARCHART, O. *El pensamiento político posfundacional: la deferência política em Nancy, Lefort y Laclau*, 8.ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009. 257p.
- MARTINS, M. L. B. *Saerjinho: sentidos de avaliação e conhecimento histórico escolar em disputa*. Rio de Janeiro. 2015. Dissertação (mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da UFRJ. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.
- MARTINEZ, F. W. Relações de poder, hierarquias e prestígio: licenciatura em Ciências Biológicas. In: EDUCERE, 12, Paraná: PUCPress - Editora Universitária Champagnat. *Anais...* Paraná, 2015. p. 32321-32338. Disponível em [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17368\\_7570.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17368_7570.pdf)
- MATHEUS, D. S. & LOPES, A. Sentidos de qualidade na política de currículo (2003-2012). *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 337-357, abr./jun. 2014.
- MENDONÇA, D. Como olhar “o político” a partir da teoria do discurso. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n. 1, p. 153-169, jan/jun. 2009.
- \_\_\_\_\_. Antagonismo como identificação política. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n. 9, p. 205-228, set./dez. 2012.
- \_\_\_\_\_. O limite da normatividade na teoria política de Ernesto Laclau. *Lua Nova*, São Paulo, n. 91, p. 135-167. 2014.

MONTEIRO, A. M. A Prática de Ensino e a produção de saberes na escola. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 129-148.

MORAES, R. Compreendendo a profissionalização mediante a história de vida de bons professores. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 19, n. 31, 1996.

MOREIRA, A. F. B. O campo do currículo no Brasil: os anos noventa. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 60-77.

MOUFFE, C. Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. *Política e sociedade*. Florianópolis, v. 1, n. 3, p. 11-26. 2003.

\_\_\_\_\_. Posmarxismo sin pedido de disculpas. 2007. Disponível em: <http://textosdelinguistica.blogspot.com.br/2007/10/postmarxismo-sin-pedido-de-disculpas.html>.

NASCIMENTO, M. G. A formação continuada de professores: modelos, dimensões e problemática. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Magistério: construção cotidiana*. 5ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003. p. 67 - 90.

NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. *Profissão professor*. Porto, 1999. 191p.

\_\_\_\_\_. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista de Educación*, n. 350, p. 203-218, dez. 2009. Disponível em: [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350\\_09por.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf)

OLIVEIRA, M. F. & NETO, O. Z. Licenciatura em Pedagogia e a lógica das racionalidades de suas formações. In: PACÍFICO, J. M. *et al.* (Orgs.). *Formação docente na Universidade em interface com a Educação Básica: ultrapassar limites, criar possibilidades*. Florianópolis: Pandion, 2014. p. 19 - 6.

PAIVA, V. L. M. A pesquisa narrativa: uma introdução. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Universidade Federal de Minas Gerais, v. 8, n. 2, p. 1-6, jul./dez. 2008.

PAREDES, G. G. O. *Um estudo sobre o PIBID: saberes em construção na formação de professores de ciências*. 2012. Dissertação (mestrado em Educação em Ciências e em Matemática) - Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2012.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. & VICENTINI, P. P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 369 – 386, abr., 2011.

PIMENTA, S. G. *O Estágio na Formação de professores: unidade teoria e prática?* São Paulo: Cortez, 2011.

PUGAS, M. C. de S. *Conhecimento e docência no currículo de Pedagogia: entre o pedagógico e o disciplinar*. 2013. Tese (doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da UFRJ. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

RAMOS, A. P. B. *Conhecimento escolar e qualidade da Educação nas políticas de avaliação da Educação Básica*. 2014. Tese (doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da UFRJ. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

RETAMOZO, M. Las demandas sociales y el estudio de los movimientos sociales. *Cinta Moebio*, Santiago, n. 35, p. 110-127, set. 2009.

\_\_\_\_\_. “Lo político y la política: los sujetos políticos, conformación y disputa por el orden social”, *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, n. 206, p. 69-91. 2010.

\_\_\_\_\_. Sujetos políticos: teoría y epistemología: um diálogo entre la teoría del discurso, el (re)constructivismo y la filosofía de la liberación en perspectiva latinoamericana. *Ciencia Ergo Sum*, Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México, v. 18, n. 1, p. 81-89, mar./jun. 2011.

\_\_\_\_\_. Constructivismo: Epistemología y Metodología em las ciências sociales. In: TOLEDO, E. G. & LEYVA, G. (Orgs.). *Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales*. México: FCE/UAM, p. 325-350. 2012.

ROCHA, A. A. C. N. *Questionando o questionário: uma análise de currículo e sentidos no ENEM*. 2013. Tese (doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da UFRJ. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

SANTOS, B. S. *A universidade no século XX: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós- modernidade*. 12ed. São Paulo: Cortez, 2008. Cap. 8. Da ideia de universidade a universidade de ideias. p. 187-233.

SANTOS, H. T. & GARMS, G. M. Z. Método autobiográfico e metodologia de narrativas: contribuições, especificidades e possibilidades para pesquisa e formação pessoal/profissional de professores. In: CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2.; CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 12. *Anais...* 2014. p. 4094-4106. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/141766>>.

SANTOS, P. E. P. dos & RAMOS, A. P. Currículo, conhecimento e democratização: fluxos de sentido na Educação. *Espaço do Currículo*, João Pessoa, v. 6, n. 1, p. 157-170. 2013.

SANTOS, P. E. P. *Extensão, conhecimento e democratização da universidade pública: conexões possíveis nos espaços-tempos do currículo acadêmico*. 2014. Tese (doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da UFRJ. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

SARLO, B. *Cenas da vida pós-moderna*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1997.

SCOTT, J. W. Experiência. In: SILVA, A.L. da ; LAGO, M.C. de S. ; RAMOS, T.R.O. (Org.) *Falas de Gênero*. Tradução de Ana Cecília Adoli Lima. Santa Catarina: Editora Mulheres, 1999. p. 21-55.

SELLES, S. E. & ANDRADE E. P. Políticas curriculares e subalternização do trabalho docente. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 21, n. 1, p. 39-64, mar./jun. 2016.

SILVA & COSTA. Narrativas e pesquisa em Educação: possibilidades formativas e investigativas. 2010 Disponível em [http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT\\_01\\_23.pdf](http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT_01_23.pdf)

SOARES, G. R. G. *O currículo de formação de professores das séries iniciais: dialogando com as questões culturais*. 2009. Dissertação (mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da UFRJ. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

SOUZA, C. “Estado do campo” da pesquisa em políticas públicas no Brasil. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v.18, n. 51, p.15-20, fev. 2003.

SOUZA, E. C. *O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores*. 2004. Tese (doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da UFBA. Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2004.

\_\_\_\_\_. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. 2007. Disponível em <http://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-04.pdf>

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, p. 5-24, jan./fev./mar./abr. 2000.

\_\_\_\_\_. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. & LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, v. 4, p.215-233. 1991.

VEIGA-NETO, A. Olhares... In: COSTA, M. V. (Org.). *Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em Educação*. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007a. 164p.

\_\_\_\_\_. *Foucault e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007b. 160p.

\_\_\_\_\_. É preciso ir aos porões. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 267-282, maio/agost. 2012.

VELASCO, D. B. *"Realidade do Aluno", "Cidadão Crítico", "Conhecimento Escolar": Que articulações possíveis no Currículo de História?* 2013. Dissertação (mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da UFRJ. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

VIANA, G. M. *et al.* Relações entre teoria e prática na formação de professores: investigando práticas sociais em disciplina acadêmica de um curso nas ciências biológicas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 28, n. 04, p. 17-49, dez. 2012.

VIEIRA, E. Pesquisa em educação: quando se é específico. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 67, p. 56-58, nov. 1988.

VILELA, Mariana Lima. *Dimensões formativas em confronto na Prática de Ensino escolar: uma investigação de percursos de licenciandos das Ciências Biológicas*. Tese (doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da UFF. Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2008.

## ANEXO 1

### Trabalhos levantados nos Anais do ENEBIO/ Revista da SBEnBio

#### Divididos pelos eixos temáticos<sup>161</sup>

- Trabalhos publicados nos Anais ENEBIO que serviram de fonte para a pesquisa referentes ao eixo “Formação de professores de Ciências e Biologia” (tabela 1, p. 98):

ARRUDA, J. *et al.* Educar para conscientizar: discutindo sobre o meio ambiente no âmbito das Ciências Naturais. *Revista de Ensino de Biologia*, Campinas, v. 3, p. 1270-1277. 2010. (5)

MEYER, M. A. A. *et al.* A formação de professores de Biologia no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência – UFMG. *Revista de Ensino de Biologia*, Campinas, v. 3, p. 1145-1155. 2010. (1)

MONTENEGRO, S. C. S. *et al.* Experiências de práticas de interdisciplinaridade na formação dos professorandos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Alagoas. *Revista de Ensino de Biologia*, Campinas, v. 3, p. 1301-1310. 2010. (6)

PITOMBEIRA, T. N. *et al.* Contribuição das atividades dos alunos-bolsistas do projeto PIBID – área Biologia para a aprendizagem do ofício de professor. *Revista de Ensino de Biologia*, Campinas, v. 3, p. 1684-1694. 2010. (4)

SANTOS, E. M. & SCHWANTES, L. A formação inicial de docentes de Biologia e Letras: uma parceria entre Universidade e a escola do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da Universidade Federal de Tocantins. *Revista de Ensino de Biologia*, Campinas, v. 3, p. 1163-1171. 2010. (2)

SILVA, T. E. V. *et al.* PIBID-UFC: um relato de experiência do grupo de Física sobre a intervenção gravidez x gravidade no projeto multidisciplinar “Pensando naquilo”. *Revista de Ensino de Biologia*, Campinas, v. 3, p. 1431-1442. 2010. (7)

SILVEIRA, E. F. *et al.* Concepção de sexualidade e educação: a visão dos bolsistas do PIBID/ Biologia da Universidade Federal de Pelotas. *Revista de Ensino de Biologia*, Campinas, v. 3, p. 1659-1665. 2010. (3)

VIEIRA, L. C. *et al.* Sexualidade na educação: concepção dos discentes de Ensino Médio do Colégio Cassiano dos Nascimento, sobre a importância da abordagem da sexualidade na escola. *Revista de Ensino de Biologia*, Campinas, v. 3, p. 2040-2047. 2010. (8)

---

<sup>161</sup> Os números entre parênteses são relativos às respectivas numerações em que aparecem nas tabelas de cada eixo.

- Trabalhos publicados nos Anais ENEBIO que serviram de fonte para a pesquisa referentes ao eixo “Formação de professores de Ciências e Biologia (tabela 2, p. 99):

ALMEIDA, M. S. Casos e contextos do Ensino de Biologia em um município do Agreste sergipano: olhar de estagiários. *Revista de Ensino de Biologia*, Campinas, v. 3, p. 1649-1658. 2010. (4)

ARAÚJO, M. C. P. & HAMES, C. Contribuições das atividades de laboratório e de campo na formação dos licenciandos em Ciências Biológicas. *Revista de Ensino de Biologia*, Campinas, v. 3, p. 1695-1702. 2010. (6)

BOTELHO, A. D. *et al.* Refletindo sobre a Prática de Ensino na formação inicial. *Revista de Ensino de Biologia*, Campinas, v. 3, p. 2020-2027. 2010. (18)

BRITO, L. D. Currículo em (m)andanças. *Revista de Ensino de Biologia*, Campinas, v. 3, p. 1243-1251. 2010. (7)

CAMPOS, L. M. L. Reflexões sobre a profissão de professor: relato e análise de uma experiência com licenciandos em Ciências Biológicas. *Revista de Ensino de Biologia*, Campinas, v. 3, p. 1484-1492. 2010. (19)

FARIAS, A. A. *et al.* Analisando a importância do Estágio Supervisionado na formação de professores: uma experiência de estágio de observação no Ensino de Ciências. *Revista de Ensino de Biologia*, Campinas, v. 3, p. 1189-1195. 2010. (3)

FONTES, V. P. *et al.* Populações, comunidades e ecossistemas: da experiência prática à construção de conceitos ecológicos. *Revista de Ensino de Biologia*, Campinas, v. 3, p. 1443-1452. 2010. (16)

GASTAL, M. L. *et al.* Da montanha à planície: narrativas e formação de professores de Ciências e Biologia. *Revista de Ensino de Biologia*, Campinas, v. 3, p. 1252-1260. 2010. (8)

MENEZES, R. S. *et al.* Conhecendo a realidade da profissão do docente de Biologia por meio do Estágio Supervisionado: um estudo de caso. *Revista de Ensino de Biologia*, Campinas, v. 3, p. 1215-1224. 2010. (5)

NASCIMENTO, T. G. Discursos de licenciandos em Ciências Biológicas: imagens da função docente em relatórios do Estágio Supervisionado. *Revista de Ensino de Biologia*, Campinas, v. 3, p. 1703-1711. 2010. (9)

NUNES, J. V. S. & LEITE, R. C. M. O uso de oficinas como estratégia para formação inicial de professores de Biologia. *Revista de Ensino de Biologia*, Campinas, v. 3, p. 1941-1952. 2010. (15)

ROCHA, F. N. S. & MAPURUNGA, R. T. S. Estágio de Prática docente em Biologia em dois colégios públicos da Rede Municipal e Estadual de Ensino do Ceará: uma análise crítica. *Revista de Ensino de Biologia*, Campinas, v. 3, p. 1734-1743. 2010. (11)

RODRIGUES, L. L. & GALLERT, A. Z. O Estágio Supervisionado na formação de professores: aprendendo por meio de projetos. *Revista de Ensino de Biologia*, Campinas, v. 3, p. 1404-1411. 2010. (13)

SANTOS, J. M. & PAGAN, A. A. Práticas de Ensino (pela pesquisa) na formação inicial de professores de Biologia: um estudo de caso. *Revista de Ensino de Biologia*, Campinas, v. 3, p. 1987-1996. 2010. (17)

SENA, A. O. V. Estágio Supervisionado em espaços de interações com a comunidade no extremo Sul da Bahia. *Revista de Ensino de Biologia*, Campinas, v. 3, p. 1289-1300. 2010. (10)

SILVA, R. A. O. & PIOCHON, E. F. M. Estágio Curricular Supervisionado em Biologia: vivenciar e refletir a prática. *Revista de Ensino de Biologia*, Campinas, v. 3, p. 1744-1756. 2010. (12)

SILVA, R. N. Relato de experiência docente: abordagem da Prática de Estágio Supervisionado I. *Revista de Ensino de Biologia*, Campinas, v. 3, p. 1502-1509. 2010. (20)

SOUTO, E. M. S. A prática pedagógica no processo de formação inicial de professores de Ciências e Biologia. *Revista de Ensino de Biologia*, Campinas, v. 3, p. 1182-1188. 2010.(2)

VISITAÇÃO, M. S. *et al.* A Educação Ambiental e licenciandos de Ciências Biológicas da UEFS: entre conjecturas e certezas. *Revista de Ensino de Biologia*, Campinas, v. 3, p. 1553-1561. 2010. (1)

ZANCUL, M. S. O papel do Estágio Supervisionado em Ensino de Ciências Biológicas na formação de professores. *Revista de Ensino de Biologia*, Campinas, v. 3, p. 1923-1930. 2010. (14)

- Trabalho publicado nos Anais do ENEBIO referente ao eixo “Processos de ensino-aprendizagem no ensino de Ciências e Biologia” relativo à Prática de Ensino (ANEXO 4, TABELA 4, p. 169):

SOUZA, M. L. *et al.* Aventurando-se em uma experiência de estágio curricular para a aprendizagem da docência. *Revista de Ensino de Biologia*, Campinas, v. 3, p. 97-105. 2010.

- Trabalho publicado nos Anais do ENEBIO referente ao eixo “Educação não-formal e Divulgação científica” relativo ao PIBID (ANEXO 4, TABELA 3, p. 169):

SILVA, B. A. O. *et al.* O Ensino de Biologia: produção de material alternativo utilizando histórias de super-heróis, jogos e textos literários como apoio à compreensão

de conteúdos científicos. *Revista de Ensino de Biologia*, Campinas, v. 3, p. 2454-2466. 2010.

- Trabalhos publicados nos Anais do ENEBIO referentes ao eixo “Desenvolvimento de estratégias didáticas para o Ensino de Ciências e Biologia” relativos à Prática de Ensino (ANEXO 4, TABELA 5, p. 170 e 171):

AMARAL, P. *et al.* “Amigos do Zordon”: relato da elaboração e utilização de um blog de biologia como recurso didático. *Revista de Ensino de Biologia*, Campinas, v. 3, p. 2159-2167. 2010. (2)

ANTUNES, F. & SILVA, L. H. A. A atividade experimental no processo de evolução do conceito de germinação do grão de pólen. *Revista de Ensino de Biologia*, Campinas, v. 3, p. 2088-2096. 2010. (1)

CAMPOS, R. S. P. & CAMPOS, L. M. L. O uso de texto alternativo ao livro didático: análise de documentos de sete cursos de licenciatura em Ciências Biológicas. *Revista de Ensino de Biologia*, Campinas, v. 3, p. 3348-3357. 2010. (13)

CUNHA, A. G. & FILHO, R. W. M. M. Simulando a ocorrência de crossing-over na meiose: uma abordagem de aula para o Ensino Médio. *Revista de Ensino de Biologia*, Campinas, v. 3, p. 4036-4039. 2010. (15)

FONSECA, E. S. *et al.* O ensino de evolução em colégios do município de Seropédica (RJ): estudo de caso. *Revista de Ensino de Biologia*, Campinas, v. 3, p. 3329-3337. (11)

JUNIOR, A. M. *et al.* Atividades práticas de Botânica como meio de aproximação entre as Instituições de Ensino Superior, a formação docente e o Ensino Médio da Rede Estadual. *Revista de Ensino de Biologia*, Campinas, v. 3, p. 2235-2242. 2010. (6)

LIMÃO, A. A. C. & ALMEIDA, M. C. V. O uso de analogias e modelos didáticos no processo de ensino-aprendizagem para o estudo de citologia no Ensino Médio. *Revista de Ensino de Biologia*, Campinas, v. 3, p. 3338-3347. 2010. (12)

NASCIMENTO, C. A. *et al.* Produção e uso de vídeos digitais no Ensino de Biologia: Experiência em uma disciplina de Estágio Supervisionado em Fortaleza. *Revista de Ensino de Biologia*, Campinas, v. 3, p. 3831-3840. 2010. (14)

PASETO, M. L. *et al.* Jogo “Zoologia de invertebrados” para o Ensino Fundamental. *Revista de Ensino de Biologia*, Campinas, v. 3, p. 3653-3662. 2010. (10)

PEDROSO, C. V. & AMORIM, M. A. L. Uma proposta de módulo didático para ensinar sobre a diversidade dos fungos no Ensino Médio. *Revista de Ensino de Biologia*, Campinas, v. 3, p. 3939-3960. 2010. (16)

PEREIRA, D. S. T. *et al.* Animação flash sobre sinapse: um recurso utilizado em EAD. *Revista de Ensino de Biologia*, Campinas, v. 3, p. 2175-2184. 2010. (4)

PEREIRA, L. C. *et al.* Educação Ambiental: trabalhando a pedagogia dos 5 R's e sua aplicabilidade na prática educativa no colégio Barra de Santa Rosa – PB. *Revista de Ensino de Biologia*, Campinas, v. 3, p. 3841-3490. 2010. (8)

ROCHA, G. S. D. C. *et al.* Analisando o uso de atividades práticas em aula de Biologia no Ensino Médio. *Revista de Ensino de Biologia*, Campinas, v. 3, p. 2168-2174. 2010. (3)

SILVA, A. P. S. *et al.* Argumentação em ciências na EJA: um processo. A temática do lixo como pano de fundo. *Revista de Ensino de Biologia*, Campinas, v. 3, p. 2205-2213. 2010. (5)

SILVA, P. F. *et al.* Biologia Marinha: um projeto de abordagem teórico-prática no município de Jaçanã-RN. *Revista de Ensino de Biologia*, Campinas, v. 3, p. 2261-2267. 2010. (7)

VIANA, F. E. C. *et al.* Implantação da usina hidrelétrica de Belo Monte: percepções e perspectivas dos alunos de licenciatura plena em Biologia do estado do Pará na abordagem de temas polêmicos em sala de aula. *Revista de Ensino de Biologia*, Campinas, v. 3, p. 3635-3542. 2010. (9)

- Trabalhos publicados nos Anais do ENEBIO referentes ao eixo “Desenvolvimento de estratégias didáticas para o Ensino de Ciências e Biologia” relativos ao PIBID (ANEXO 4, TABELA 6, p. 172 ):

ALVES, P. C. S. *et al.* Desenvolvimento de atividade lúdica para o auxílio na aprendizagem de citologia: baralho das organelas citoplasmáticas. *Revista de Ensino de Biologia*, Campinas, v. 3, p. 4085-4101. 2010. (5)

ARAGÃO, P. C. M. *et al.* Revisando Histologia: vamos jogar? A utilização de jogo didático como estratégia de ensino. *Revista de Ensino de Biologia*, Campinas, v. 3, p. 3891-3902. 2010. (13)

CUNHA, C. R. A. *et al.* A evolução na visão de Darwin: aplicação de jogos didáticos por monitores do projeto PIBID-UFPE. *Revista de Ensino de Biologia*, Campinas, v. 3, p. 2111-2118. 2010. (3)

LIAÑO, G. A. & GUSMÃO, G. A. S. B. Desvendando um ecossistema - interações, interferências e suas consequências: uma proposta didática para o Ensino de Ciências. *Revista de Ensino de Biologia*, Campinas, v. 3, p. 3442-3450. 2010. (6)

MARQUES, S. L. *et al.* A aplicação do “BIO” como jogo pedagógico no ensino de Biologia em escola pública de Maceió, Alagoas. *Revista de Ensino de Biologia*, Campinas, v. 3, p. 2097-2103. 2010. (1)

MOUSSALLEM, M. *et al.* Ensino de microbiologia por meio de jogos de tabuleiro. *Revista de Ensino de Biologia*, Campinas, v. 3, p. 3525-3533. 2010. (8)

- PINHEIRO, P. M. *et al.* Elaborando um recurso didático, chamado jogo. *Revista de Ensino de Biologia*, Campinas, v. 3, p. 4145-4150. 2010. (7)
- RÊGO, S. S. *et al.* O aprendizado de conceitos de ciências através do lúdico: o uso do dominó. *Revista de Ensino de Biologia*, Campinas, v. 3, p. 3290-3299. 2010. (10)
- SHUVARTZ, M. *et al.* A elaboração de um jogo para o ensino de fungos: o vivenciar da docência como meio para a consolidação da identidade docente. *Revista de Ensino de Biologia*, Campinas, v. 3, p. 2104-2110. 2010. (2)
- SILVA, D. F. *et al.* O uso de alternativas pedagógicas visando a melhoria do Ensino de Biologia no ensino médio em escolas públicas do estado de Alagoas. *Revista de Ensino de Biologia*, Campinas, v. 3, p. 3763-3771. 2010. (12)
- SILVA, K. M. A *et al.* Teia viva: uma proposta na ressignificação curricular do Ensino de Biologia. *Revista de Ensino de Biologia*, Campinas, v. 3, p. 3903-3911. 2010. (14)
- SILVA, W. S. *et al.* A importância da experimentação no Ensino de Ciências. *Revista de Ensino de Biologia*, Campinas, v. 3, p. 3123-3131. 2010. (4)
- SOUZA, E. M. G. S. *et al.* Inclusão de atividades experimentais para a compreensão de temas abstratos. *Revista de Ensino de Biologia*, Campinas, v. 3, p. 3252-3259. 2010. (9)
- TEIXEIRA, G. M. & FONSECA, L. C. S. O ensino de Botânica além da teoria: as possibilidades de aulas práticas. *Revista de Ensino de Biologia*, Campinas, v. 3, p. 3309-3318. 2010. (11)

## ANEXO 2

### Textos originais das citações em língua estrangeira

<sup>i</sup> Cuando nos referimos a estructuras no proponemos una vuelta al estructuralismo, sino a considerar los modos de estructuración de las relaciones sociales en un ordenamiento específico, lo estructurante, lo sedimentado, lo objetivado, los contextos estructurales que son condición de posibilidad histórica (Página 19).

<sup>ii</sup> El posfundacionalismo [...] no debe confundirse con el antifundacionalismo [...] dado que um enfoque posfundacional no intente borrar por completo essas figuras del fundamento, sino debilitar su status ontológico. El debilitamiento ontológico del fundamento no conduce al supuesto de la ausencia total de todos los fundamentos, pero sí a suponer la imposibilidad de un fundamento último, lo cual es algo enteramente distinto, pues implica la creciente conciencia, por un lado, de la contingencia y, por el otro, de lo político como el momento de un fundar parcial y, em definitiva, siempre falido (Página 30).

<sup>iii</sup> Por “lo político” me refiero a la dimensión de antagonismo inherente a las relaciones humanas, um antagonismo que puede tomar muchas formas y surgir em diferentes tipos de relaciones sociales. “La política”, por otro lado, indica el conjunto de prácticas, discursos e instituciones que procuran establecer um certo orden y cursos e organizar la coexistencia humana em condiciones que son siempre potencialmente conflictivas porque están afectadas por la dimensión de “lo político”. Considero que sólo cuando reconocemos la dimensión de “lo político” y comprendemos que “la política” consiste em domesticar la hostilidad y em tratar de neutralizar el potencial antagonismo que existem la relaciones humanas que podemos postular lo que considero la cuestión central de la política democrática (MOUFFE, 2000: 101). (Página 34).

<sup>iv</sup> Laclau y Mouffe utilizan “subordinación” para referirse a la situación de determinadas posiciones de sujeto que están dominadas por otras (mujer/varpon, homosexual/heterosexual, negro/blanco), mientras que reservan el término “opresión” para pensar el momento de resistencia en una situación de subordinación. Aquí las demandas emergen como un lugar de mediación entre una situación estructural de subordinación y la construcción de posibles antagonismos. (Página 37).

<sup>v</sup> [...] saca al sujeto de su posición y lo arroja a un terreno de constitución abierto por el corrimiento –y producción– de un nuevo lugar de enunciación. En este sentido, la demanda –análogamente a la decisión en el postestructuralismo– es un momento de la subjetividad antes del sujeto. Pero además, la elaboración de la demanda – con intervención de la subjetividad – permite construir un lugar de enunciación diferente al

regulado por la repetición. Son los espacios de relativa autonomía los que operan para la construcción de campos de acción. (Página 38).

<sup>vi</sup> [...] una construcción hegemónica vinculada a lo político implica considerar que dentro del orden –mediante operaciones singulares de exclusión– se producen desigualdades y diferencias, cuyo resultado es la instauración de lugares dominantes y lugares subalternos. (Página 39).

<sup>vii</sup> [...] una construcción histórico-política que tiene su origen en la experiencia colectiva, en la apropiación de la historia, la elaboración de las demandas, acciones, proyectos e identidades. (Página 39).

<sup>viii</sup> A definición de discurso como toda práctica que produce sentido obliga a ir más allá de la atención exclusiva a lo textual o lingüístico como campo de construcción de datos e indagar en las formas no lingüísticas de producción de sentido. Traducido en términos metodológicos implica reparar en las acciones, las interacciones, los comportamientos, los gestos, así como otras condiciones materiales embebidas de sentido (imágenes, distribución espacial, diseños arquitectónicos, temporalidades), además del análisis de entrevistas o documentos donde juegan técnicas de investigación específicas. (Página 78).

<sup>ix</sup> En el seno de una estructura dislocada, Laclau concibe que al agente de la decisión se lo coloca en “la situación aporética de tener que actuar como si fuera un sujeto, sin estar dotado de ninguno de los medios de una subjetividad completamente constituida”. (Página 110).

<sup>x</sup> [...] el conocimiento será válido mientras se aproxime con mayor correspondencia a esa realidad exterior con la cual se contrasta. (Página 110).

<sup>xi</sup> La construcción de los hechos, de los datos, será tarea del investigador a partir de sus herramientas conceptuales que intentan ordenar esa realidad y producirla como objetividad. (Página 111).

### ANEXO 3

Grade curricular do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFRJ – Diurno<sup>162</sup>

<b>1º Período</b>			
<b>Disciplina</b>	<b>C. H.G</b>		<b>C. H. T</b>
	<b>Teó.</b>	<b>Prát</b>	
Botânica I	60	30	90
Biologia Geral	120	15	135
Complementos de Química I	60	—	60
Complementos de Matemática	45	15	60
Metodologia Científica	30	—	30
Introdução à Zoologia e Protistas Heterotróficos	90	30	120

<b>2º Período</b>			
<b>Disciplina</b>	<b>C. H.G</b>		<b>C. H. T</b>
	<b>Teó.</b>	<b>Prát</b>	
Botânica II	30	45	75
Histologia I	15	30	45
Complementos de Química II	60	—	60
Estatística	45	15	60
Elementos de Ecologia	30	45	75
Diversidade Biol. Porífera, Cnid, Cteno e Protostômia I	60	30	90
Física para Ciências Biológicas	60	—	60
Embriologia Geral I	15	30	45

<sup>162</sup> A Grade Curricular do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFRJ (turno matutino e vespertino – integral) aqui apresentada foi elaborada por mim, a partir das informações presentes nos sítios: <http://www.biologia.ufrj.br/ensino/graduacao/licenciatura-em-ciencias-biologicas-diurno/>  
<http://www.biologia.ufrj.br/wp/wp-content/uploads/2016/05/EMENTA%CC%81RIO-LIC-PRESENCIAL.pdf> Acesso em 11 de janeiro de 2017.

<b>3º Período</b>			
<b>Disciplina</b>	<b>C. H.G</b>		<b>C. H. T</b>
	<b>Teó.</b>	<b>Prát</b>	
Botânica III (Anatomia)	30	30	60
Genética Básica	90	30	120
Bioquímica Básica I	45	60	105
Biologia Marinha Básica	30	30	60
Ecologia Básica	30	60	90
Diversidade Biológica de Protostômia I	60	30	90

<b>4º Período</b>			
<b>Disciplina</b>	<b>C. H.G</b>		<b>C. H. T</b>
	<b>Teó.</b>	<b>Prát</b>	
Botânica IV (Fisiologia)	30	30	60
Evolução	90	—	90
Bioquímica Básica II	45	60	105
Biologia de microrganismos	45	—	45
Biofísica	15	30	45
Diversidade Biológica de Deuterostômia	90	75	165

<b>5º Período</b>			
<b>Disciplina</b>	<b>C. H.G</b>		<b>C. H. T</b>
	<b>Teó.</b>	<b>Prát</b>	
Educação Brasileira	60	—	60
Elementos de Anatomia e Fisiologia Humana I	30	30	60
Introdução à Geologia e Paleontologia	30	30	60
Didática	60	—	60
Atividades Especiais I	—	200	200

<b>6º Período</b>			
<b>Disciplina</b>	<b>C. H.G</b>		<b>C. H. T</b>
	<b>Teó.</b>	<b>Prát</b>	
Física para professores de Ciências	30	30	60
Elementos de Anatomia e Fisiologia Humana II	30	30	60
Didática de Ciências Biológicas I	30	—	30
Prática de Ensino + Estágio Supervisionado	—	400	400
Fundamentos sociológicos da Educação	60	—	60
Disciplinas eletivas de livre escolha			
Atividades Especiais II	—	200	200

<b>7º Período</b>			
<b>Disciplina</b>	<b>C. H.G</b>		<b>C. H. T</b>
	<b>Teó.</b>	<b>Prát</b>	
Botânica econômica	30	—	30
Psicologia da Educação	60	—	60
Didática de Ciências Biológicas II	30	—	30
Disciplinas eletivas de livre escolha			
Atividades Especiais III	—	200	200

<b>8º Período</b>			
<b>Disciplina</b>	<b>C. H.G</b>		<b>C. H. T</b>
	<b>Teó.</b>	<b>Prát</b>	
Filosofia da Educação no mundo ocidental	60	—	60
Educação e comunicação em Libras II	30	30	60
Disciplinas eletivas de livre escolha			
Atividades Especiais IV	—	200	200

Grade curricular do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFRJ –  
Noturno<sup>163</sup>

<b>1º Período</b>			
<b>Disciplina</b>	<b>C. H.G</b>		<b>C. H. T</b>
	<b>Teó.</b>	<b>Prát</b>	
Botânica I	60	30	90
Didática Geral	60	—	60
Complementos de Química I	60	—	60
Metodologia Científica	30	—	30

<b>2º Período</b>			
<b>Disciplina</b>	<b>C. H.G</b>		<b>C. H. T</b>
	<b>Teó.</b>	<b>Prát</b>	
Botânica II	30	45	75
Elementos de Ecologia	30	45	75
Complementos de Química II	60	—	60
Introdução a Zoologia	90	30	120

<b>3º Período</b>			
<b>Disciplina</b>	<b>C. H.G</b>		<b>C. H. T</b>
	<b>Teó.</b>	<b>Prát</b>	
Botânica III	30	30	60
Genética Básica	90	30	120
Histologia	15	30	45
Diversidade Biol. Porífera, Cnid, Cteno e Protostômia I	60	30	90

<sup>163</sup> A Grade Curricular do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFRJ (turno matutino e vespertino – integral) aqui apresentada foi elaborada por mim, a partir das informações presentes nos sítios: <http://www.biologia.ufrj.br/ensino/graduacao/licenciatura-em-ciencias-biologicas-diurno/>  
<http://www.biologia.ufrj.br/wp/wp-content/uploads/2016/05/EMENTA%CC%81RIO-LIC-PRESENCIAL.pdf> Acesso em 11 de janeiro de 2017.

<b>4º Período</b>			
<b>Disciplina</b>	<b>C. H.G</b>		<b>C. H. T</b>
	<b>Teó.</b>	<b>Prát</b>	
Botânica IV	30	30	60
Embriologia Geral I	15	30	45
Ecologia Básica	30	60	90
Diversidade Biol. Porífera, Cnid, Cteno e Protostômia I	60	30	90

<b>5º Período</b>			
<b>Disciplina</b>	<b>C. H.G</b>		<b>C. H. T</b>
	<b>Teó.</b>	<b>Prát</b>	
Botânica Econômica	30	—	30
Didática Geral	60	—	60
Complementos de Matemática	45	15	60
Diversidade Biológica de Deuterostomia	90	75	165
Atividades Acadêmicas Especiais I	—	200	200

<b>6º Período</b>			
<b>Disciplina</b>	<b>C. H.G</b>		<b>C. H. T</b>
	<b>Teó.</b>	<b>Prát</b>	
Elementos de Anatomia e Fisiologia Humana I	30	30	60
Física para Ciências Biológicas	60	—	60
Bioquímica Básica	45	60	105
Estatística	45	15	60
Atividades Acadêmicas Especiais II	—	200	200

<b>7º Período</b>			
<b>Disciplina</b>	<b>C. H.G</b>		<b>C. H. T</b>
	<b>Teó.</b>	<b>Prát</b>	
Educação Brasileira	60	—	60
Evolução	90	—	90
Bioquímica Básica II	45	60	105
Disciplinas eletivas de livre escolha			
Atividades Acadêmicas Especiais III	—	200	200

<b>8º Período</b>			
<b>Disciplina</b>	<b>C. H.G</b>		<b>C. H. T</b>
	<b>Teó.</b>	<b>Prát</b>	
Didática de Ciências Biológicas I	30	—	30
Prática de Ensino + Estágio Supervisionado	—	400	400
Física para professores de Ciências Biológicas	30	30	60
Geologia e Paleontologia	30	30	60
Atividades Acadêmicas Especiais IV	—	200	200

<b>9º Período</b>			
<b>Disciplina</b>	<b>C. H.G</b>		<b>C. H. T</b>
	<b>Teó.</b>	<b>Prát</b>	
Anatomia e Fisiologia Humana II	30	30	60
Didática de Ciências Biológicas II	30	—	30
Fundamentos sociológicos da Educação	60	—	60
Psicologia da Educação	60	—	60
Biologia Marinha Básica	30	30	60
Disciplinas eletivas de livre escolha			

<b>10º Período</b>			
<b>Disciplina</b>	<b>C. H.G</b>		<b>C. H. T</b>
	<b>Teó.</b>	<b>Prát</b>	
Biofísica	15	30	45
Educação e comunicação em Libras II	30	30	60
Filosofia da Educação no mundo ocidental	60	—	60
Biologia de microrganismos	45	—	45
Disciplinas eletivas de livre escolha			

## ANEXO 4

### Tabelas outros eixos temáticos Anais ENEBIO

Eixo temático	Educação não-formal e Divulgação científica	1	O Ensino de Biologia: produção de material alternativo utilizando histórias de super-heróis, jogos e textos literários como apoio à compreensão de conteúdos científicos	UFRJ
---------------	--	---	--	------

Tabela 3: A tabela apresenta o trabalho apresentado no ENEBIO, ligado ao PIBID e à respectiva instituição da qual faz parte seus autores.

Eixo temático	Processos de Ensino- Aprendizagem em Ciências e Biologia	1	Aventurando-se em uma experiência de estágio curricular para a aprendizagem da docência	UESB
---------------	--	---	---	------

Tabela 4: A tabela apresenta os trabalhos apresentados no ENEBIO, ligados a Prática de Ensino e às respectivas instituições das quais fazem parte seus autores.

Eixo temático	Desenvolvimento de estratégias didáticas para o ensino Ensino de Ciências e Biologia	1	A atividade experimental no processo de evolução do conceito de germinação do grão de pólen	UFGD
		2	“Amigos do Zordon”: relato da elaboração e utilização de um blog de biologia como recurso didático	UFRJ
		3	Analisando o uso de atividades práticas em aulas de Biologia no Ensino Médio	UFPA
		4	Animação flash sobre sinapse: um recurso utilizado em EAD	UFPE
		5	Argumentação em ciências na EJA: um processo. A temática do lixo como pano de fundo	UFMG
		6	Atividades práticas de Botânica como meio de aproximação entre as Instituições de Ensino Superior, a formação docente e o Ensino Médio da Rede Estadual	CESUBE
		7	Biologia Marinha: um projeto de abordagem teórico-prática no município de Jaçanã-RN	UFCG
		8	Educação Ambiental: trabalhando a pedagogia dos 5 R's e sua aplicabilidade na prática educativa no colégio Barra de Santa Rosa – PB	UFCG
		9	Implantação da usina hidrelétrica de Belo Monte: percepções e perspectivas dos alunos de licenciatura plena em Biologia do estado do Pará na abordagem de temas polêmicos em sala de aula	IFPA
		10	Jogo “Zoologia de invertebrados” para o Ensino Fundamental	UFU
		11	O ensino de evolução em colégios do município de Seropédica (RJ): estudo de caso	UFRRJ
		12	O uso de analogias e modelos didáticos no processo de ensino- aprendizagem para o estudo de citologia no Ensino Médio	UERN
		13	O uso de texto alternativo ao livro didático: análise de documentos de sete cursos de licenciatura em Ciências Biológicas <sup>164</sup>	UNESP/Bauru
		14	Produção e uso de vídeos digitais no Ensino de Biologia: Experiência em uma disciplina de Estágio Supervisionado em Fortaleza	UECE
		15	Simulando a ocorrência de crossing-over na meiose: uma abordagem de aula para o Ensino Médio	UFC
		16	Uma proposta de módulo didático para ensinar sobre a diversidade dos fungos no Ensino Médio	UFMS

Tabela 5: A tabela apresenta os trabalhos apresentados no ENEBIO, ligados a Prática de Ensino e às respectivas instituições das quais fazem parte seus autores.

<sup>164</sup> Levantamento sobre atividades na Prática de Ensino.

Eixo temático	Desenvolvimento de estratégias didáticas para o ensino Ensino de Ciências e Biologia	1	A aplicação do “BIO” como jogo pedagógico no ensino de Biologia em escola publica de Maceió, Alagoas	UFAL
		2	A elaboração de um jogo para o ensino de fungos: o vivenciar da docência como meio para a consolidação da identidade docente	UFG
		3	A evolução na visão de Darwin: aplicação de jogos didáticos por monitores do projeto PIBID-UFPE	UFPE
		4	A importância da experimentação no Ensino de Ciências	UFPE
		5	Desenvolvimento de atividade lúdica para o auxílio na aprendizagem de citologia: baralho das organelas citoplasmáticas	UFPI
		6	Desvendando um ecossistema - interações, interferências e suas consequências: uma proposta didática para o Ensino de Ciências	UFRJ
		7	Elaborando um recurso didático, chamado jogo	UFG
		8	Ensino de microbiologia por meio de jogos de tabuleiro	UnB
		9	Inclusão de atividades experimentais para a compreensão de temas abstratos	UFPE
		10	O aprendizado de conceitos de ciências através do lúdico: o uso do dominó	UFPI
		11	O ensino de Botânica além da teoria: as possibilidades de aulas práticas	UFRRJ
		12	O uso de alternativas pedagógicas visando a melhoria do Ensino de Biologia no ensino médio em escolas públicas do estado de Alagoas	UFAL
		13	Revisando Histologia: vamos jogar? A utilização de jogo didático como estratégia de ensino	UFC
		14	Teia viva: uma proposta na ressignificação curricular do Ensino de Biologia	UFG

Tabela 6: A tabela apresenta os trabalhos apresentados no ENEBIO, ligados ao PIBID e às respectivas instituições das quais fazem parte seus autores.