

Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

**TECENDO DOCÊNCIA: PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES
NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES ENTRE
UNIVERSIDADE E ESCOLA**

Amanda de Oliveira Sampaio

Rio de Janeiro

2025

Amanda de Oliveira Sampaio

**TECENDO DOCÊNCIA: PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES
NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES ENTRE
UNIVERSIDADE E ESCOLA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação, Universidade Federal do Rio de
Janeiro, como requisito parcial para a
obtenção do título de Mestra em Educação

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Juliana Marsico Correia da Silva

Rio de Janeiro

2025

Amanda de Oliveira Sampaio

TECENDO DOCÊNCIA: PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação, Universidade Federal do Rio de
Janeiro, como requisito parcial para a
obtenção do título de Mestra em Educação

Banca examinadora:

Prof^a. Dr^a. Juliana Marsico Correia da Silva (Orientadora)
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Prof^a. Dr^a Maria Margarida Pereira de Lima Gomes
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Prof. Dr. André Vitor Fernandes dos Santos
Universidade de Brasília (UnB)

Rio de Janeiro

2025



Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
ATA DA SESSÃO DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Aos quatorze dias do mês de julho de 2025, às 17h, com base na Resolução CEPG nº 128/2022, reuniu-se em sessão remota e que foi gravada a Banca Examinadora da Dissertação de Mestrado intitulada **“Tecendo docência: produção de subjetividades na formação inicial de professores entre universidade e escola”**, de autoria da mestrande Amanda de Oliveira Sampaio, **turma 2023**, candidata ao título de **Mestre em Educação**, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. A Banca Examinadora, constituída pela Profa Dra. Juliana Marsico Correia da Silva, orientadora, pela Profa. Dra. Maria Margarida Pereira de Lima Gomes (UFRJ - participação por videoconferência) e pelo Prof. Dr. André Vitor Fernandes dos Santos (UnB - participação por videoconferência), considerou a dissertação:

(x) Aprovado
() Reprovado

() Aprovado com recomendações de reformulação

A banca destaca a relevância do tema e a articulação teórico-metodológica realizada. A análise indica a possibilidade para a produção de textos para divulgação em eventos e periódicos.

Eu, Juliana Marsico Correia da Silva, Presidente da Banca, lavrei a presente Ata que segue por mim assinada, representando todos os membros da Banca Examinadora e a candidata.



Documento assinado digitalmente
JULIANA MARSICO CORREIA DA SILVA
Data: 19/08/2025 12:15:04-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

CIP - Catalogação na Publicação

S484t Sampaio, Amanda de Oliveira
Tecendo docência: produção de subjetividades na
formação inicial de professores entre Universidade e
Escola / Amanda de Oliveira Sampaio. -- Rio de
Janeiro, 2025.
84 f.

Orientadora: Juliana Marsico Correia da Silva.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, 2025.

1. História do Currículo. 2. Formação Docente. 3.
Abordagem Discursiva. 4. Programa de Residência
Pedagógica. 5. Escrivência. I. Silva, Juliana
Marsico Correia da, orient. II. Título.

*Enquanto ancestral de quem tá por vir,
eu vou*

– Emicida

AGRADECIMENTOS

A iya mi, Yewá, pela vida, beleza e mistérios.

Ao meu orí.

À Exu, pelos caminhos abertos a mim apresentados, para que eu pudesse caminhar. Laroyê!

As lembranças que vivem em mim da minha avó Erondina, ou Dina, por cada lembrança, cada bolo, cada risada, cada música e por todo amor que só vó tem!

Ao meu amado pai e melhor amigo, Oraci, por cada calo que já estiveram nessas mãos por carregar galões d'água que levavam parte do sustento para nossa casa. Por cada conversa, boba ou séria, que me fazem ser quem eu sou hoje. Por cada conselho (dado e recebido) que fazem parte dessa nossa amizade. Por me mostrar que trabalhar e correr atrás dá resultado, o que a gente não pode é parar! Pelo fato de o meu sorriso ser parecido com o seu!

À minha mãe querida, Perpetua, que sempre acreditou e investiu em mim e na minha educação, pela nossa amizade e relação. Por ter me mostrado que o estudo vale a pena e dá retorno! Por cada conselho, preocupação e incentivo. Por ser uma inspiração de quem sabe onde quer chegar. Por me mostrar que é possível!

Ao meu amor, Domenik. Pelo seu amor, afeto, paciência, compreensão em meio a loucura que foi essa escrita. Por cada incentivo, cobrança e puxão de orelha. Por não me deixar desistir. Por ser você e por sermos nós!

À minha irmã Cintia, que principalmente nesses dois anos se tornou uma grande amiga. Por cada desabafo e conversa profunda. Por ter me dado minha Florzinha!

À minha irmã Caroline.

Às minhas tias e madrinhas Graça e Kátia por serem o lugar pra onde eu vou quando preciso de casa.

Aos meus primos Marcos, Márcio e Rodrigo, por mais se parecerem irmãos.

À Maria Flôr, Nicolas e Nicolly, pela leveza que só as crianças possuem.

À Dayana Maria, por ter se tornado família e ser sinônimo de cuidado, troca e muito amor nesses dois longos anos de tantas tensões. Por ser quem você é, como você é. Por ser minha dupla!

À Marília ou Marildinha por tantos e tantos anos de uma amizade linda e rara. Por estar desde os meus 3 anos. Por me inspirar a trilhar caminhos. Por cada conversa.

Às lindas amizades que mais se parecem histórias de amor, por possuírem todo o meu coração. Vocês sabem quem são!

Aos amigos que permaneceram e foram compreensivos nesses dois anos em que quase não os vi.

À Juliana Marsico, pela orientação e dedicação.

Ao Grupo de Estudos em História do Currículo, por cada conversa, ideia e pitaco!

E, por fim, à CAPES pelo financiamento desta pesquisa.

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo investigar, por meio de documentos curriculares, a produção e regulação de subjetividades docentes durante a formação docente inicial vivenciada por licenciandos do curso de Ciências Biológicas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Tal investigação se dá por narrativas de professores em formação, via gravações de rodas de conversa e exercícios narrativos acerca do processo de tornar-se professor, visando retratar, através da narrativa, suas reflexões, vivências, angústias e questões vividas durante a formação docente inicial. A pesquisa adota como metodologia uma abordagem discursiva, em diálogo com Michel Foucault, para compreender os processos de regulação e subjetivação que permeiam o processo de "tornar-se professor", focalizando como o movimento de escrita participa do processo de subjetivação docente em uma experiência de formação entre escola e universidade. Em tal experiência, destacamos reflexões, vivências e desafios no processo de tornar-se professor nesta relação, dialogando com Conceição Evaristo e Michel Foucault, investigando como as noções de *escrevivência* e de *escrita de si* operam como prática de subjetivação, transformando as experiências vividas em processos de reflexão e construção identitária. Esta pesquisa busca contribuir para a compreensão de como as narrativas de formação docente revelam as complexas articulações entre *regimes de verdade*, práticas educativas e a *constituição de subjetividades docentes*. A análise evidenciou que categorias como Relação Aluno-Professor, Hierarquia e Autonomia Docente ocupam lugares centrais nos discursos de formação docente, indicando que o sujeito legitimado como professor é aquele que exerce autoridade e toma decisões de forma autônoma. Observa-se, ainda, que a relação com os alunos funciona como elemento fundamental na constituição das subjetividades docentes, ao posicionar os residentes como professores, mesmo quando estes ainda não se reconheciam plenamente como tais. Conclui-se que vivenciar a formação docente inicial de forma atravessada por discursos reguladores implica em *performances* que buscam corresponder às expectativas que habitam nos discursos reguladores.

Palavras-chave: História do Currículo; Formação Docente; Abordagem Discursiva; Programa de Residência Pedagógica; Escrevivência

ABSTRACT

This study aims to investigate, through curricular documents, the production and regulation of teacher subjectivities during the initial teacher education of Biological Sciences undergraduates participating in the Pedagogical Residency Program at the Federal University of Rio de Janeiro. The investigation is based on narratives produced by preservice teachers, gathered through recorded discussion circles and narrative exercises about the process of becoming a teacher. These narratives aim to portray the participants' reflections, experiences, concerns, and challenges during their initial teacher education. The research adopts a discursive approach, grounded in Michel Foucault's theoretical contributions, to understand the processes of regulation and subjectivation that permeate the experience of "becoming a teacher," focusing particularly on how writing practices participate in the subjectivation process within a formative experience between school and university. In this context, we highlight reflections, experiences, and challenges involved in this formative relationship, engaging in dialogue with the works of Conceição Evaristo and Michel Foucault. The concepts of *escrevivência* [writing-living] and *writing of the self* are mobilized as practices of subjectivation, through which lived experiences are transformed into processes of reflection and identity construction. This research seeks to contribute to the understanding of how teacher education narratives reveal the complex articulations between regimes of truth, educational practices, and the constitution of teacher subjectivities. The analysis showed that categories such as Teacher-Student Relationship, Hierarchy, and Teacher Autonomy occupy central places in the discourse, indicating that the teacher figure legitimized in these narratives is one who exercises authority and makes decisions autonomously. Furthermore, the relationship with students emerged as a key element in the constitution of teacher subjectivity, as residents were positioned as teachers even when they did not yet fully recognize themselves as such. The study concludes that experiencing initial teacher education through the lens of regulatory discourses leads to performances that aim to align with the expectations embedded in such discourses.

Keywords: History of the Curriculum; Teacher Training; Discursive Approach; Pedagogical Residency Program; *Escrevivência* [writing-living]

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO - Construindo o caminho percorrido.....	12
CAPÍTULO I - O Programa de Residência Pedagógica.....	25
OBJETIVO GERAL	31
Objetivos Específicos.....	31
CAPÍTULO II - Caminhos Teórico-Metodológicos.....	32
CAPÍTULO III - O Mergulho.....	45
CAPÍTULO IV - O Samba.....	60
PERFORMANDO AS CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	81

INTRODUÇÃO

Construindo o caminho percorrido

O interesse em investigar, em minha pesquisa, a formação docente inicial do professor de Ciências e Biologia surge no momento em que percebo¹ a importância e a influência de minha formação docente vivenciada durante a graduação, tanto na universidade, quanto fora dela. Essa formação deu origem, e segue dando, à docente que sou hoje e à docente que construo no dia-a-dia dentro e fora de sala de aula. Atualmente, percebo que a forma como planejo e conduzo minhas aulas e, principalmente, as atividades que implemento em minha prática docente têm suas raízes nos processos de subjetivação pelos quais passei durante a formação docente inicial vivenciada na graduação, através de estágios na área de Educação: estágio obrigatório, estágio pesquisando Ciências em Educação e Saúde² no Instituto Nutes de Educação em Ciências e Saúde (NUTES) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e a residência docente realizada no Colégio Teresiano (CAp PUC). Além de subjetivações que me atravessam também na formação docente continuada, subjetivações essas pelas quais passo de forma contínua enquanto professora em formação.

Percebo que as experiências que nos acontecem durante a graduação se integram de alguma forma nas nossas subjetividades e como nos constituímos, e a formação docente não difere disto. O primeiro contato que tive com o campo da Educação aconteceu no estágio que realizei pelo NUTES (Instituto Nutes de Educação em Ciências e Saúde), onde atuei pesquisando Questões Sociocientíficas³

¹ Opto pelo uso da primeira pessoa do plural ao longo desta dissertação em razão do caráter coletivo que marca o fazer científico no âmbito do Grupo de Estudos em História do Currículo, do qual esta pesquisadora faz parte. Tal escolha busca reconhecer que a produção do conhecimento aqui apresentada é atravessada por diálogos, trocas e construções partilhadas no interior do grupo. Ainda assim, em determinados momentos, será utilizado o pronome na primeira pessoa do singular, especialmente quando se tratar de experiências, reflexões e posicionamentos diretamente vinculados à trajetória individual da autora no desenvolvimento da pesquisa.

² Estágio realizado por mim, no período de 2020 a 2022, no Laboratório de Linguagens e Mediações no âmbito do Instituto NUTES, visando a produção e o fornecimento de aporte para professores da Educação Básica abordarem Questões Sociocientíficas em suas aulas.

³ Questões que, muitas vezes, envolvem controvérsias – inclusive entre especialistas –, e cujo entendimento envolve não só a contribuição de diversas áreas de conhecimento mas a consideração de valores morais e éticos.

e provendo, juntamente com professores atuantes, materiais para que professores da Educação Básica tivessem meios para abordar tais temáticas em suas aulas. Pelo fato de atuar preparando materiais que tinham como público alvo os professores que atuam na educação básica, foi preciso desenvolver uma ideia não só das necessidades do professor para abordar tais temáticas, mas também construir um ideal acerca do professor e sua forma de atuação. Esse exercício atua subjetivando tais sujeitos, visto que é construída uma ideia acerca da sua identidade, necessidades e formas de atuação, além de, enquanto professora em formação, esse exercício atuar sobre mim quando refletia sobre as características que deveria ter para pertencer ao ideal correspondente de professora.

Minha segunda experiência na educação foi na qual adentrei a sala de aula pela primeira vez ocupando o lugar de docente, foi também onde pela primeira vez lecionei uma aula. Durante dois anos estive como residente docente do Colégio Teresiano/CAP PUC, localizado na Gávea, zona sul do Rio de Janeiro. Enquanto residente, estive presente na escola juntamente com a professora titular da disciplina de Biologia, lecionando para o 2º e 3º ano do Ensino Médio, além de participar ativamente do planejamento de aulas, elaboração de atividades e avaliações, correções e também sanando dúvidas. Ao refletir sobre minha trajetória enquanto docente, se trata do primeiro lugar em que me enxerguei enquanto professora.

Me recordo do primeiro dia, em que por mais distrações houvessem, pelo fato de ser a primeira vez frequentando uma parte da cidade que não costumava estar de forma frequente, ou pela estrutura maravilhosa da escola que conheci naquele primeiro dia em um tour – e pude observar que tinha até mesmo um riacho que passava pela escola –, ou pela ansiedade de conhecer a professora titular com quem eu trabalharia por dois anos, nada superava a ansiedade de estar em sala de aula e muito menos a ansiedade pelo contato com os alunos, de pela primeira vez estar em um ambiente ocupando o lugar de quem dissemina conhecimento. A ansiedade, das mais positivas possíveis, era a responsável por, nos dias que antecederam, me lembrar que eu tinha um certo tipo de vestimenta para condizer com o *lugar de professora* que ali eu ocupara, que em contato com os alunos eu tinha uma certa postura para condizer com o *lugar de professora* que ali eu ocupara, que haveria

uma certa forma de falar, explicar e interagir com os alunos para condizer *lugar de professora* que ali eu ocupara. Lembro claramente o choque e a ansiedade de ocupar esse *lugar* e todos os detalhes que tentei arrumar para “parecer” uma professora e ser respeitada entre alunos do Ensino Médio mesmo sendo tão nova e com pouca experiência, e ao refletir sobre isso entendo que todos esses detalhes se trata do ideal que existe sobre quem é e como deve ser um professor, e mais especificamente, o professor de Ciências e Biologia.

Percebo atualmente, que ao longo desses dois anos, a minha subjetividade docente foi sendo construída ao acompanhar professores da disciplina de Biologia em sala de aula e em suas demandas, e, ao longo do tempo ao tomar frente de tais demandas e me deparar com situações enfrentadas por professores em seu dia a dia. Neste processo, ao conversarmos em equipe sobre situações desafiadoras muitas das vezes ouvíamos “ser professor é isso mesmo”, corroborando com a existência do *ideal* do professor que surge a partir de discursos hegemônicos, que os próprios “professores orientadores” mostram já terem integrado em suas subjetividades docentes e que hoje observo fazer parte também da minha subjetividade docente.

Nessa jornada de descobertas, tive uma terceira experiência que ocorreu ainda na graduação, e que se deu ao realizar a Prática de Ensino em Ciências Biológicas⁴ de forma concomitante com o Estágio Obrigatório, na qual tive contato com reflexões de autores acerca do campo da Educação e para além de realizar o estágio, que nos levou a estar em sala de aula, aqui o processo de tornar-se professor é acompanhado pelo estímulo de reflexões sobre as práticas docentes as quais são registradas em um *diário* juntamente com os registros da rotina em relação à escola, resultando em narrativas da formação docente inicial. Tais narrativas

⁴ O estágio curricular supervisionado é um requisito obrigatório nos cursos de licenciatura plena no Brasil e está atualmente regulamentado pela Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica, abrangendo cursos de licenciatura, formação pedagógica para graduados não licenciados e segunda licenciatura. Na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), o estágio curricular é implementado por meio dos componentes curriculares "Prática de Ensino em Ciências Biológicas" e "Estágio Supervisionado", os quais incluem o acompanhamento de um ano letivo em uma instituição pública de educação básica no município do Rio de Janeiro, além de encontros semanais com o docente da universidade.

evidenciam o processo da construção das subjetividades docentes acontecendo, acarretando em subjetivações que são reguladas por *regimes de verdade* (Foucault, 1999). Me recorde de registrar, de forma inicial, a rotina em relação ao estágio e com o decorrer do tempo, passei a registrar não só a rotina como também momentos de interação que considerava importante, muitos deles se tratavam de interação com os alunos das turmas em que atuei. Dentre esses momentos, a grande maioria narra afeto, acolhimento e escuta entre estagiários/professores e alunos, algo que pude observar no comportamento da professora supervisora que acompanhei durante o estágio obrigatório e que tomei como importante para o que entendemos enquanto *bom professor* e, atualmente vejo tal forma de atuação inserida na minha prática docente.

Entretanto, diferente do momento em que reflexões acerca das vivências da minha formação docente inicial ocorrem após tais experiências, me remetendo ao passado já enquanto docente em atuação, busco aqui investigar a formação inicial docente acontecendo, no tempo presente. Me interessa compreender de que forma, nos espaços de formação inicial – a universidade e a escola –, os licenciandos vão se percebendo enquanto professores em formação. Para responder tal questionamento, busco mergulhar nas *histórias* narradas/contadas por licenciandos em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Rio de Janeiro sobre suas experiências de formação inicial vividas em escolas municipais da zona norte da cidade do Rio de Janeiro, no âmbito do Programa de Residência Pedagógica⁵. A partir de narrativas realizadas através de exercícios narrativos e rodas de conversa, investigo as reflexões tecidas por tais professores em formação nessa experiência de formação docente que ocorre na relação entre universidade e escola e busco, através desses registros, observar a produção de subjetividades docentes, interpretando a escola enquanto lugar de formação docente.

No ano de 2023, ao ingressar no presente Programa de Pós-Graduação em

⁵ “O programa de Residência Pedagógica é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, que tem por finalidade fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura.” (Programa de Residência Pedagógica, 2024).

Educação da UFRJ, passei a integrar o *Grupo de Estudos em História do Currículo (GEHC)* no âmbito do *Núcleo de Estudos de Currículo*, o NEC/UFRJ, desde então, minha pesquisa vem sendo construída de forma coletiva, ao se inserir no campo do Currículo trazendo os principais conceitos e interlocutores com os quais vimos dialogando, enquanto grupo, nos últimos anos. No referido grupo de pesquisa, temos investido em produzir uma abordagem discursiva (Ferreira, 2015; Marsico; Ferreira, 2020) para os estudos em História do Currículo. Tal abordagem atua enquanto sistema de raciocínio que permite a investigação da História do Currículo no referido grupo, sendo fortemente influenciada por Michel Foucault e Thomas Popkewitz, assumindo a História do Currículo como História do Presente. Tomando como referência os impactos que as discussões da cultura vieram tendo na compreensão do social e, em particular, da educação, assim como o efeito Foucault (Paraíso, 2004; Santos, 2017) na área, o grupo de pesquisa tem investido na produção de um modelo analítico que percebe o poder de modo produtivo e como constituidor dos conhecimentos e sujeitos. Desse modo, buscamos compreender como as estruturas discursivas moldam as verdades sobre a identidade de sujeitos, analisados aqui em meio a processos educacionais, e, ao refletir sobre como relacionamos presente, passado e futuro a partir do presente.

Ao longo da trajetória do *GEHC* investimos na abordagem discursiva para investigar a História do Currículo (Ferreira, 2013; Ferreira; Santos, 2017), também ancoradas em ideias advindas de Michel Foucault acerca das Teorias Sociais do Discurso. O autor discorre acerca da linguagem como produtora da realidade, isto é, não se trata apenas de uma forma de comunicação, mas um conjunto de práticas que produzem e organizam, discursivamente, o conhecimento, estabelecendo o que é considerado verdade. Foucault (1999) enfatiza que o discurso é um meio pelo qual o poder se manifesta de maneira produtiva e capilar, moldando as práticas sociais e os sujeitos, indo de encontro com concepções anteriores em relação ao poder, que o viam apenas como repressivo, o autor sugere que o poder age de forma produtiva, ao estabelecer normas, verdades e identidades, criando *regimes de verdade* (Foucault, 1999).

No contexto das investigações realizadas pelo *Grupo de Estudos em História*

do Currículo, dialogamos com Michel Foucault e alguns de seus interlocutores do campo do Currículo (Fischer, 2001; 2003), sendo o principal deles, Thomas Popkewitz (1994; 1997; 2001) que nos apresenta uma perspectiva sociocultural (Popkewitz, 1997). Tal abordagem nos permite compreender como os discursos sobre o currículo influenciam a construção do conhecimento escolar e a formação de professores, e como esses processos produzem subjetividades docentes e discentes. Dessa forma, compreendemos que o sujeito é constituído pelo discurso e pelas práticas de poder, o que dá origem aos processos de subjetivações, aqui investigados no âmbito da formação docente inicial, inserindo, portanto, esta pesquisa na trajetória do uso dessa abordagem enquanto lente para análise do arquivo de pesquisa.

Vimos investindo na produção de uma História do Currículo, no e do presente, com base no aprofundamento do conceito de *História do Presente*, em diálogo com Koselleck (2014), com o objetivo de “compreender o presente equacionando passado e futuro” (Marsico; Ferreira, 2020, p. 167) de forma a dialogar com a noção de *estratos de tempo* apresentada por Koselleck (2014), na qual a história atua no presente e a experiência trata-se de um passado atual. Acerca da história do presente como história do currículo, Marsico e Ferreira (2020) afirmam:

assumimos a História do Currículo como História do Presente. Ao nos inscrevermos nesse debate em torno da constituição de uma História do Presente, tal como enunciada por Michel Foucault (2003⁶ e 2013⁷) e em diálogo com historiadores como Reinhart Koselleck (2006⁸ e 2014⁹), nos movimentamos em dois planos, produzindo o passado e o futuro a partir do presente. Em um movimento que quer pensar a atualidade do passado e, simultaneamente, produzir um futuro que se torna presente a partir de manifestações relacionadas à esperanças, medos e curiosidades em relação ao futuro, temos entendido a história como a ciência que “articula experiência e conhecimento”, em um movimento no qual ambos se articulam e não se realizam uma sem o outro (Koselleck, 2014, p. 30). Nesse entendimento, transformamos certos vestígios do passado (os quais se conservam na atualidade) em fontes da História do Currículo que desejamos produzir (Koselleck, 2006).

⁶ FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

⁷ FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos (Volume II)**. Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento. MOTTA, Manoel Barros da (Org.). Tradução de Elisa Monteiro. 3.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

⁸ KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

⁹ KOSELLECK, Reinhart. **Estratos do tempo**. Estudos sobre História. 2.ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2014.

Portanto, entendemos a história do presente como uma forma possível de olharmos para o presente analisando e produzindo passado e futuro com base no tempo presente. Marsico (2018) traz em sua produção, em diálogo com Reinhart Koselleck (2014), a ideia de que a história é composta por um “acúmulo de acontecimentos que ocorrem em diferentes níveis, cada um com durações e origens diversas, mas que coexistem e exercem influência simultânea” (Marsico, 2018, p. 47). A ideia posta por Koselleck (2006) sugere que o olhar histórico tenha seu ponto de partida no presente, promovendo um diálogo dinâmico entre passado, presente e futuro. Carmen Gabriel (2012), em diálogo com Koselleck (2006), destaca a relevância de considerar o tempo como um espaço de tensão onde o presente se revela como um ponto de interseção entre passado e futuro. Essa relação dinâmica é descrita por Koselleck (2006) como uma tensão entre os “espaços de experiência” e os “horizontes de expectativa”.

A compreensão das categorias de experiência e expectativa, conforme destaca Koselleck (2006), mostra-se essencial para a análise histórica, pois essas noções não apenas definem a história, mas também moldam a maneira como a conhecemos. Elas são interdependentes, ou seja, a expectativa é sempre informada pela experiência anterior e vice-versa (Koselleck, 2006). O autor (2006) argumenta que a experiência deve ser vista como um “passado atual”, onde eventos históricos são assimilados e integrados às vivências presentes por meio de processos racionais e comportamentais, muitas vezes inconscientes.

Nesse contexto, a experiência não é apenas um reflexo do passado; é um espaço onde acontecimentos rememorados se entrelaçam com percepções atuais, influenciando a forma como interpretamos o presente. Por sua vez, a expectativa se relaciona com a ideia de futuro, representando não apenas o que desejamos, mas também os limites do que podemos imaginar a partir de nossas experiências passadas. Essa expectativa se transforma em um novo espaço de experiências, onde o futuro se revela como um horizonte de possibilidades, ainda não totalmente

visíveis ou compreendidos, transcendendo uma simples cronologia. A relação entre passado, presente e futuro se manifesta em um espaço dinâmico de interações e tensões, onde as esperanças, os medos e a curiosidade moldam nosso entendimento.

Nesse sentido, a perspectiva foucaultiana sobre a história complementa a análise de Koselleck (2006), pois a história é vista como uma construção repleta de relações de poder, onde não se busca uma verdade absoluta, mas sim uma rede de significados que se entrelaçam. Foucault (2003a) enfatiza que a tarefa do historiador é compreender como os saberes e discursos emergem, sem se prender a um sujeito central ou a narrativas lineares. A busca pela irrupção de um acontecimento nos convida a reconhecer o potencial transformador de eventos históricos e suas intersecções com as dinâmicas de poder. Portanto, ao pensarmos na história como uma ciência que articula experiência e conhecimento, conforme Koselleck (2014), compreendemos que essas duas dimensões são inseparáveis, cada uma informando e moldando a outra em um contínuo processo de construção do significado.

Concomitantemente, buscamos as ideias de Leda Maria Martins para pensar o *tempo*. A autora possui um olhar diaspórico para a temática, trazendo muitas referências com raízes nas culturas africanas e importantes elementos que — *atravessaram o mar-oceano e* — integram as religiões de matriz africana em sua base, o que distancia a autora das percepções ocidentais sobre o tempo e a temporalidade. Em um movimento que aposta na possibilidade de diálogo entre essas perspectivas para a construção, trazemos para a conversa a noção de ancestralidade que, segundo a autora, está intrinsecamente ligada à forma como nos relacionamos com e entendemos o *tempo*:

A ancestralidade é clivada por um tempo, recorrente, anelado; um tempo espiralar que retorna, restabelece e também transforma, e que em tudo incide. Um tempo ontologicamente experimentado como movimentos contíguos e simultâneos de retroação, prospecção e reversibilidades, dilatação, expansão e contenção, contração e descontração, sincronia de instâncias compostas de presente, passado e futuro. É através da ancestralidade que se alastra a força vital, dínamo do universo, uma de suas dádivas.

(Martins, 2021 p. 63)

Cronosofia, segundo Teixeira e Freixo (2020, p. 194), em diálogo com Pomian¹⁰ se “trata da forma como uma determinada sociedade experimenta ou organiza o tempo” e em um pensar diaspórico a forma com que o tempo é vista se dá através de elementos culturais africanos em que a ancestralidade se trata do sagrado. Sendo a ancestralidade algo tão presente e latente nos cultos de matriz africana, esta que é entendida enquanto passado torna-se presente – de inúmeras formas, tanto dentro, quanto fora de terreiros e barracões – e se mostra essencial para o futuro. Por esta razão, Martins (2021) propõe uma interrupção na lógica da continuidade do tempo enquanto passado, presente e futuro, a partir da noção de um tempo espiralar, capaz de retornar, restabelecer e transformar através de movimentos adjacentes e simultâneos (Martins, 2021), operando com a descontinuidade cronológica que corrobora com a forma que vimos compreendendo o tempo nas investigações do *Grupo de Estudos em História do Currículo*, tendo como base as ideias do autor Koselleck.

A História do Presente se trata de uma forma de olharmos para a história a partir de questões que possuem suas origens no tempo presente, dessa forma, ao olharmos para a História do Currículo enquanto história do presente percebemos que a construção do Currículo está inserida em uma dinâmica temporal complexa, na qual diferentes temporalidades coexistem e disputam espaço. A História do Presente, ao analisar fenômenos históricos em curso, permite compreender como os currículos são continuamente reformulados em resposta a demandas políticas, sociais e culturais contemporâneas. No entanto, essa atualização não ocorre de maneira linear, pois conteúdos e práticas do passado permanecem ou são ressignificados dentro do currículo, evidenciando a sobreposição de tempos históricos. Essa perspectiva dialoga com a noção de estratos do tempo, proposta por Koselleck, que sugere que o tempo histórico é formado por camadas temporais que coexistem, onde certas estruturas se mantêm enquanto outras se transformam rapidamente. Assim, a organização curricular não reflete uma evolução homogênea, mas um campo de

¹⁰ POMIAN Krzysztof. *L'ordre du temps. (Bibliothèque des Histoires.)* Paris: Gallimard. 1984. pp. xiv, 365. 120 fr.

disputas em que distintas concepções temporais interagem e se reconfiguram.

Nessa dinâmica de construção curricular, resvalamos na perspectiva do tempo espiralar, proposta por Leda Maria Martins (2021), que amplia a compreensão dos processos históricos e culturais que atravessam o currículo. Diferente da concepção ocidental sobre o tempo, que se dá de forma linear, o tempo espiralar evidencia que determinados conhecimentos e práticas são constantemente revisitados e ressignificados, mantendo um diálogo contínuo entre passado, presente e futuro. Dessa forma, o currículo não é apenas um espaço de transmissão de conteúdos estáticos, mas um território de negociação entre diferentes formas de conceber o tempo e a história.

Ao articular a História do Presente, os estratos do tempo de Koselleck e o tempo espiralar de Leda Maria Martins, torna-se possível compreender o currículo como um campo em que múltiplas temporalidades se entrecruzam. Enquanto a História do Presente revela os desafios contemporâneos que moldam o currículo, os estratos do tempo evidenciam como diferentes camadas temporais coexistem na sua construção. Por sua vez, o tempo espiralar contribui para a valorização de epistemologias que operam sob lógicas não lineares. Dessa maneira, a análise do currículo sob essa perspectiva amplia a compreensão de sua historicidade, destacando sua complexidade e sua permanente necessidade de revisitação.

Como dito, esta pesquisa se insere no âmbito das investigações do *Grupo de Estudos em História do Currículo*, do NEC/UFRJ. Aqui, especificamente, buscamos, em diálogo com autores como Marcia Ferreira, Thomas Popkewitz e William Pinar, investigar narrativas presentes em documentos curriculares produzidos por licenciandos em Ciências Biológicas em uma experiência de atuação na educação básica durante a formação docente inicial.

O pedagogo americano William Pinar (2007; 2016) traz em seus textos uma perspectiva sobre o currículo, apresentando o método *currere* o qual identifica o currículo como algo contínuo, em movimento e não fixo, que “ressalta a experiência cotidiana do indivíduo e sua capacidade de aprender a partir da experiência” (Pinar, 2016, p. 20). Para o autor, este é entendido como “o correr do curso, em que o

currículo é experimentado e vivido – articulação que se dá de modo não linear, mas de forma conceitual e temporal entre passado, presente e futuro” (Silva; Sá, 2020, p. 2).

Pinar (2016) traz também uma potente definição para o currículo, o definindo enquanto uma “conversa complicada”, no qual o autor evidencia as inúmeras demandas advindas de diversas origens acerca da educação, entre elas as experiências trazidas pelos alunos, produzindo um currículo e um ensino com foco em uma compreensão sobre si e sobre o mundo.

Marcia Serra Ferreira, em diálogo com o pedagogo norte-americano Thomas Popkewitz argumenta que os currículos são

construções sócio-históricas que produzem e hegemonomizam significados sobre quem somos e sobre aquilo que sabemos. Isso significa entender que os conhecimentos passados por nós nas disciplinas escolares não constituem uma coleção *estática* e *neutra* de elementos da cultura, tendo sido *naturalmente* selecionados por meio de critérios exclusivamente epistemológicos.

(Ferreira, 2014, p. 187)

Se tratando de artefatos culturais, os currículos “constituem formas de regulação social, produzidas através de estilos privilegiados de raciocínio” (Popkewitz, 1994, p. 174). Logo, são refletidas no currículo as relações de poder e as lutas acerca dos conhecimentos e formas de pensar que são consideradas *válidas* para integrar a educação. E, segundo Almeida (2008, p. 42), os espaços educacionais têm, frequentemente, se mostrado como “focos de luta, de diferenças e de disputas de poder extremamente desiguais”. Convido também para o diálogo Garcia, Moreira e Amorim (2023, p. 5) que em suas perspectivas entendem que o currículo “se produz nos espaços de interação e produções de sentidos e saberes com as práticas de seus sujeitos” se tratando de “espaços de produção de conhecimentos que trazem sentidos políticos e epistemológicos e onde esses sentidos são disputados e negociados”.

Com isso, entendemos que o campo do currículo é construído social e

historicamente enquanto território de disputas assimétricas que se manifestam entre poder e saber, se tratando de disputas políticas que compõem os argumentos da dita “conversa complicada” que Pinar propõe para pensarmos o currículo. Sendo uma disputa por significações e, portanto, culturalmente produzido, o currículo mobiliza diferentes demandas e visões sobre o que se entende por uma *boa* educação, assim como as diferentes visões do que é importante aprender e ensinar. Tais relações se apresentam como algo produtivo nos estudos curriculares, uma vez que entendemos que esses tensionamentos não são algo que alguém os detém, mas são constituídos por complexos tensionamentos que estão distribuídos e capilarizados de diferentes formas.

Ao investigar o processo de subjetivação docente de professores de Ciências em formação inicial, em uma experiência de Residência Pedagógica em escolas de educação básica, buscamos perceber os modos como a relação entre universidade e escola no processo formativo vêm produzindo significados sobre o que é tornar-se um *bom professor* de Ciências e Biologia. Ou seja, de que maneira o processo de retornar à escola como um professor em formação, sendo orientado e supervisionado por professores da escola e da universidade, produz sentidos sobre a docência e sobre a produção curricular em Ciências e Biologia.

Assis (2021), em sua tese de doutorado, investiga cursos pré-vestibulares populares com foco na construção das subjetividades docentes dos professores negros dos cursos pré-vestibulares populares. Nesta pesquisa o autor investiga documentos inseridos em um sistema de pensamento que produz discursivamente verdades sobre cursos pré-vestibulares populares, seus sujeitos, currículos e conhecimentos, atravessados principalmente pelas noções de categorização do estudante como socialmente excluído quando em comparação com a situação escolar do ensino regular. Em diálogo, Marsico e Ferreira (2018) trazem em sua produção investigações discursivas que estão regulando os processos de subjetivação de professores que vivenciam a formação docente inicial na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Nesta abordagem discursiva, as autoras buscam entender como enunciados gerados em diversos contextos discursivos que regulam o que podemos pensar sobre a modalidade e seus sujeitos, alunos e professores.

Nesse sentido, as autoras em diálogos com Michel Foucault (1999) assumem que tais regularidades, expostas através do discurso, estão produzindo *regimes de verdade* através dessas regularidades discursivas produzidas no âmbito da EJA.

Em outra investigação que mobiliza a abordagem discursiva para a História do Currículo, Bruna Figueiredo Dias (2024) historiciza as mudanças que ocorreram no currículo e nos materiais didáticos referentes às disciplinas de Ciências e Biologia nas décadas de 1960 e 1970, no âmbito do movimento de renovação das Ciências, em meio a momentos históricos, tais como a *Guerra Fria*, que corroborou para a emergência do ensino experimental na disciplina escolar (Dias, 2024). A autora reflete acerca da forma com que, discursivamente, o ensino experimental produz também uma noção sobre o que é um bom ensino de Ciências e Biologia e, simultaneamente, o *bom professor* de tais disciplinas escolares.

Ao vivenciar a formação docente inicial, o professor em formação se depara com discursos e suas produções acerca da disciplina em que está se formando para lecionar e também, sobre o ideal de professor, seus comportamentos, posturas, trejeitos e demais características que um professor de Ciências e Biologia *deve* ter e ser. Dessa forma, licenciandos que vivenciam este processo não só se deparam com tais discursos mas também são atravessados pelas verdades produzidas que passam a integrar as subjetividades de tais professores em formação, que internalizam e constroem a própria imagem como professor atravessada por tais discursos e, simultaneamente, esses licenciandos vão também produzindo o professor e a disciplina através dos próprios discursos. Tal processo se dá semelhantemente à emergência do ensino experimental que ocorreu nas décadas de 60/70, que segundo Dias (2024) gerou processos de subjetivação nos quais os professores em formação incorporaram a necessidade de ter experimentos em suas práticas docentes para alcançarem o que, para a época, era entendido enquanto *bom professor* de Ciências e Biologia. Na presente pesquisa, em diálogo com estas e outras produções do Grupo de Estudos em História do Currículo, buscamos investigar os processos de subjetivação docente que ocorrem em meio à experiência do Programa de Residência Pedagógica (CAPES) como um processo que os torna

professor.

CAPÍTULO I

O Programa de Residência Pedagógica

O atual estudo tem como arquivo de pesquisa atividades de formação propostas no âmbito do Projeto Residência Pedagógica (PRP), uma política pública¹¹ que parte de uma iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) voltada para o incentivo a projetos institucionais de residência pedagógica, desenvolvidos por Instituições de Ensino Superior, tendo como objetivo geral o fortalecimento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura. Dentre seus objetivos específicos estão: “I - fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura; II - contribuir para a construção da identidade profissional docente dos licenciandos; III - estabelecer corresponsabilidade entre Instituições de Ensino Superior (IES), redes de ensino e escolas na formação inicial de professores; IV - valorizar a experiência dos professores da educação básica na preparação dos licenciandos para a sua futura atuação profissional; e V - induzir a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula” (Brasil, 2022).

Trata-se de uma política pública que, visando o aperfeiçoamento da formação docente inicial, cria um *espaço* no qual tal formação se dá na relação entre universidade e escola enquanto parceria de formação, e coloca a escola enquanto lugar de formação docente inicial e continuada, ampliando então, a relação entre redes de ensino através das escolas públicas de educação básica e a universidade. Nesse contexto, escolas e universidades devem compartilhar a responsabilidade pela formação de professores, estabelecendo relações colaborativas e de forma horizontal, além de criar um ambiente de interação que alinhe finalidades, objetivos e

¹¹ Instituído em 2018 pela Portaria Nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, o Programa de Residência Pedagógica teve a edição 2022/2024 como a última edição do PRP, que foi descontinuado ao se fundir com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que antes abarcava apenas licenciandos da primeira metade dos cursos de licenciatura enquanto o PRP abarcava os licenciandos da segunda metade dos cursos de graduação, dessa forma, os licenciandos durante todo o curso passarão a se integrar ao PIBID, extinguindo então o PRP.

práticas.

A CAPES, através da publicação do edital 24/2022, realizou a chamada pública para projetos institucionais que viriam a compor o Programa de Residência Pedagógica, com isso, deu-se também a seleção dos integrantes que representam, nesta relação, a universidade e a escola: I - Coordenador Institucional: docente da IES responsável pela execução do projeto institucional de Residência Pedagógica. II - Docente Orientador: docente da IES responsável por planejar e orientar as atividades dos residentes de seu núcleo de residência pedagógica. III - Preceptor: professor da escola de educação básica responsável por acompanhar e orientar os residentes nas atividades desenvolvidas na escola-campo. IV - Residente: discente com matrícula ativa em curso de licenciatura, participante do projeto de residência pedagógica (CAPES, 2022). Se tratando de escolas da rede pública dos municípios em arredores da IES, as escolas-campo tornaram-se o espaço onde são entrelaçados conhecimentos diversos advindos da formação acadêmica, da sala de aula, da experiência, do cotidiano e do saber docente dos professores preceptores e dos professores em formação.

A vivência e a experiência que o PRP possibilita seus residentes vivenciarem muito se assemelha às experiências que fizeram parte da minha formação docente inicial, momento no qual minha identidade docente passou por transformações, por, a partir daquele momento, me ver como professora de Ciências e Biologia, e me deparar com a produção de verdades que acontece através do discurso, acerca de como deve ser e como deve se portar um professor de Ciências e Biologia. Ao se deparar com um ambiente no qual o sujeito está presente enquanto professor pela primeira vez, se faz necessário a busca por referências para saber como exercer esse papel de forma correta e de acordo com o que é esperado de um professor. E, assim como me deparei com um *lugar de professora* e tudo que vinha atribuído a isso, assim se mostra ser a experiência dos residentes que passam pelo Programa de Residência Pedagógica e possuem a oportunidade de estar em um espaço escolar enquanto docente, ainda que na graduação enquanto formação docente inicial.

Realizado na UFRJ de 2022 a 2024, o Programa de Residência Pedagógica abarcou 25 dos 32 cursos de licenciaturas existentes na universidade, possibilitando a alunos da segunda metade dos cursos de graduação vivenciarem o cotidiano, desafios e possibilidades da docência enquanto professores em formação em meio a uma relação entre a universidade e a educação básica. Ao ser uma das IES selecionadas em edital publicado pela CAPES, a UFRJ passou por uma organização interna a nível de coordenação institucional a fim de selecionar os subprojetos, que abarcam os cursos de licenciatura que viriam a participar do programa de forma articulada com as ações do Complexo de Formação de Professores (CFP), que tem buscado assegurar a formação docente como uma qualificação profissional universitária. Nesse sentido, o CFP tem intensificado as estratégias de articulação entre os múltiplos espaços formativos, com vistas a consolidar uma integração mais orgânica e sistemática voltada à qualificação do exercício docente. Simultaneamente, afirma a valorização da heterogeneidade de saberes, reconhecendo a contribuição específica e a singularidade epistêmica de cada espaço na constituição da identidade profissional dos futuros professores (Amorim; Marsico, 2024).

O subprojeto “POSICIONANDO RESIDENTES PEDAGÓGICOS NA PROFISSÃO DE PROFESSOR EM CIÊNCIAS E BIOLOGIA” da área de Ciências e Biologia se desenhou em parceria com o Projeto Fundão Biologia – UFRJ. O subprojeto supracitado engloba os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, em Física e em Química e tem como objetivo propiciar, a estudantes de tais cursos, a vivência de experiências de docência em colaboração com professores de Ciências e/ou Biologia no exercício de seu ofício de ensinar, em meio às ações de formação de professores do Projeto Fundão Biologia – UFRJ (UFRJ, 2022)¹².

O Projeto Fundão Biologia da UFRJ tem atuado desde 1983 na formação inicial e continuada de professores da Educação Básica. Sua criação ocorreu como parte de uma iniciativa institucional da universidade em resposta a um edital da CAPES. Desde então, o projeto tem se consolidado no cenário da formação de professores de Ciências e Biologia no Rio de Janeiro, desenvolvendo estratégias e

¹² Subprojeto “POSICIONANDO RESIDENTES PEDAGÓGICOS NA PROFISSÃO DE PROFESSOR EM CIÊNCIAS E BIOLOGIA” selecionado no edital 24/2022 da CAPES. Acesso mediado pela Professora Orientadora, autora do Subprojeto.

ações voltadas para diversos aspectos do ensino, tais como: (i) resgate da memória do ensino de Ciências; (ii) preservação, revitalização e elaboração de materiais e atividades didáticas, incluindo coleções, experimentos, livros didáticos, roteiros de oficinas pedagógicas e aulas práticas; (iii) realização de oficinas pedagógicas; (iv) apoio à organização de Feiras de Ciências escolares; (v) implementação de iniciativas voltadas à educação ambiental no contexto escolar; (vi) divulgação de temas educacionais relevantes para o ensino de Ciências e Biologia; e (vii) fortalecimento da interação entre a universidade e as escolas públicas, visando à qualificação do ensino e da formação docente (Gomes, 2020; Amorim; Marsico, 2024.) Nos últimos anos, as ações de extensão passaram a ser integradas às atividades de ensino, com a participação de estudantes, como os residentes, nas escolas. Esses estudantes acompanham e colaboram com o desenvolvimento das aulas de Ciências e Biologia, além de desenvolverem atividades. Essa articulação entre os estágios supervisionados/residência pedagógica e as iniciativas do Projeto Fundação Biologia – UFRJ tem se destacado como uma importante contribuição para a dinamização dos currículos escolares, promovendo a disseminação de aspectos científicos e culturais relevantes (Gomes, 2020a; Gomes, 2020b).

A formação docente também se fortalece por meio dos acervos disponíveis no Projeto Fundação Biologia – UFRJ, como o “acervo memória”, o “acervo histórico de livros didáticos”, a “coleção didática de Zoologia” e as “oficinas de experimentos didáticos de Ciências”. Esses recursos são acessíveis a professores e estudantes da Educação Básica do Rio de Janeiro, além de licenciandos da UFRJ e pesquisadores da área de Ensino de Ciências e Biologia. Tais acervos se tornam muito importantes para a memória e história da formação docente na UFRJ e história do currículo, pois tratam-se de materiais que contam a história da educação no Brasil com o passar dos anos, as transformações que ocorreram no currículo das disciplinas de Ciências e Biologia, nos materiais didáticos e consequentemente na formação docente (UFRJ, 2022). As atividades e materiais promovidos pelo projeto passam por processos avaliativos e são discutidas em momentos de formação que envolvem professores da Educação Básica, licenciandos e docentes universitários. Como resultado, as atividades e os materiais didáticos são continuamente aperfeiçoados, de acordo com

as demandas e avaliações feitas por professores e escolas. Assim, esse conjunto de ações reflete um processo dinâmico e em constante evolução na formação de professores (UFRJ, 2022).

O Projeto Fundação Biologia – UFRJ defende a importância de um compromisso das instituições escolares com a inserção dos futuros docentes em uma cultura profissional. Para isso, escolas e universidades devem compartilhar a responsabilidade pela formação de professores, estabelecendo relações horizontais e democráticas, além de promover um espaço de diálogo sobre objetivos, práticas e finalidades dessa formação (Gabriel, 2019), consolidando a relação entre Universidade e Escola, âmbito no qual o presente estudo se dá.

No planejamento das atividades do subprojeto da Residência Pedagógica, está prevista, como uma das exigências formativas, a produção contínua de um diário de campo ao longo de toda a participação dos licenciandos no programa, trata-se do diário da prática da Residência Pedagógica, no qual os residentes registram as experiências vividas enquanto bolsistas atuantes nos contextos escolares (UFRJ, 2022). A elaboração desse diário ocorre por meio de registros que contemplam observações e vivências relacionadas tanto aos saberes específicos das áreas de Ciências e/ou Biologia quanto aos aspectos pedagógicos e cotidianos que emergem nas salas de aula e no ambiente escolar. Tais registros assumem caráter reflexivo, permitindo aos licenciandos sistematizar percepções, aprendizagens e desafios enfrentados durante a prática formativa (UFRJ, 2022). Esses registros podem ser produzidos na forma de textos escritos ou em vídeos gravados pelos próprios residentes, nos quais relatam suas experiências e reflexões acerca do processo de formação. Os estudantes participantes foram previamente orientados quanto à importância e ao sentido pedagógico dessa prática, compreendendo o diário como um instrumento de reflexão sobre o processo de constituição da identidade docente.

Dentre outras atribuições, planejar e desenvolver, em conjunto com o docente orientador e o professor preceptor, as atividades a serem realizadas com as turmas na escola-campo, bem como elaborar os respectivos planos de aula. Dentre essas

responsabilidades, destaca-se o registro das ações realizadas, a ser desenvolvido no diário de campo, em conformidade com as diretrizes da CAPES. Essa prática revela-se fundamental, uma vez que favorece o exercício contínuo da reflexão sobre as próprias ações pedagógicas e contribui para uma formação docente inicial mais crítica e consistente, ao articular experiências práticas com fundamentos teóricos. Os materiais produzidos compõem o arquivo de pesquisa do atual estudo, por evidenciarem aspectos significativos da trajetória de formação inicial e das subjetivações envolvidas no tornar-se professor de Ciências e/ou Biologia.

OBJETIVO GERAL

Esta pesquisa tem por objetivo investigar a produção de subjetividades docentes em uma experiência de residência pedagógica de licenciandos em Ciências Biológicas em escolas da Educação Básica. Buscamos compreender de que forma a relação entre universidade e escola enquanto espaços de formação docente inicial produz discursivamente subjetividades docentes. Para responder a esse objetivo, analisamos discursos de licenciandos em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Rio de Janeiro, produzidos em exercícios narrativos e gravações de rodas de conversa a partir de três objetivos específicos, a seguir.

Objetivos Específicos

1. Investigar de que maneira o processo de narrar a própria experiência de formação docente inicial na relação entre escola e universidade vem produzindo subjetividades docentes.
2. Investigar como as noções de escrevivência (Evaristo, 2018) e de escrita de si (Foucault, 1994) operam com a prática de subjetivação.
3. Investigar como os discursos de formação docente informam as complexas relações entre regimes de verdade (Foucault, 1999), práticas educativas e a constituição de subjetividades docentes.

CAPÍTULO II

Caminhos Teórico-metodológicos

A trajetória do *Grupo de Estudos em História do Currículo* tem sido marcada pela construção de uma abordagem discursiva para os estudos em História do Currículo (Ferreira, 2015; Marsico; Ferreira, 2020) que investiga a forma como feixes discursivos, que participam de *regimes de verdade* (Foucault, 1999), regulam, significam e produzem efeitos de poder sobre concepções do que constitui o *bom ensino de Ciências e Biologia* e a formação adequada de professores para a educação básica (Ferreira; Santos; Terreri, 2016). Neste processo, os estudos não se limitam a uma crítica externa, mas envolvem um olhar inspirado, especialmente em Michel Foucault (1999; 2014a), que permite uma reflexão e investigação sobre as singularidades que emergem no discurso e regulam a formação docente inicial, assim como discentes e docentes no âmbito das disciplinas de Ciências e Biologia.

Os discursos desempenham um papel fundamental na construção de realidades e na conformação das subjetividades, pois não apenas comunicam ideias, mas também estruturam modos de pensar e agir. Para Larrosa Bondía (2002), a linguagem possui um poder ativo na produção do sujeito, pois “as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação” (Larrosa Bondía, 2002, p. 21). Isso significa que os discursos estabelecem limites para o que pode ser compreendido como verdade em um determinado contexto histórico, regulando formas de conhecimento e experiências possíveis. Assim, a verdade não é um dado absoluto, mas sim um efeito das narrativas e sistemas de significados que organizam as práticas sociais.

Nesse sentido, a subjetivação ocorre à medida que os indivíduos internalizam os discursos que estruturam o pensamento e a identidade. Como aponta Larrosa Bondía (2002, p. 21), “as palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras”, indicando que a forma como compreendemos a nós mesmos e ao mundo é moldada pelas linguagens e narrativas que nos cercam. Dessa maneira, ao estabelecer regras sobre o que pode

ser dito e reconhecido como válido, os discursos não apenas refletem a realidade, mas também a constroem, influenciando as formas pelas quais os sujeitos percebem e experimentam sua própria existência.

Na formação inicial de professores, a construção da identidade docente ocorre em meio a discursos que regulam e modelam a prática pedagógica, estabelecendo verdades sobre o que significa ser professor. Esses discursos, inseridos em regimes de verdade historicamente construídos, determinam não apenas conhecimentos e metodologias a serem adotados, mas também comportamentos, posturas e valores que os licenciandos devem incorporar. Em diálogo com Larrosa Bondía (2002), entendemos que a subjetivação docente se dá pela assimilação de discursos que regulam formas de atuação. Assim, a docência não é apenas uma atividade técnica, mas um campo atravessado por narrativas que legitimam certas práticas e excluem outras, influenciando a percepção que os futuros professores constroem sobre si mesmos e sobre sua profissão.

Essa regulação se intensifica em espaços formativos como os estágios supervisionados e programas como a Residência Pedagógica, onde a experiência prática ocorre sob o olhar de professores experientes e dentro de estruturas institucionais que podem vir a reafirmar determinados modos de ensinar. A subjetivação docente, portanto, não ocorre dentro de um processo de adaptação e incorporação de normas e valores previamente estabelecidos. Nesse contexto, a identidade profissional dos licenciandos é moldada não apenas pelo contato direto com a sala de aula, mas também por discursos que participam de regimes de verdade e definem o que é ser um *bom professor* e quais práticas são consideradas legítimas dentro do campo educacional.

Inspirado pela proposta de uma "história do presente" de Foucault¹³, o Grupo de Estudos em História do Currículo tem investido na análise de como o passado opera no presente, transformando vestígios históricos em fontes para investigações que partem do tempo presente. Aqui, a ideia de “estratos do tempo” de Reinhart

¹³ FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramalhe. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

Koselleck (2014, p. 9) torna-se fundamental para o entendimento de que a história é composta por múltiplos planos temporais que coexistem e interagem. Essa visão rompe com a linearidade que interpreta o tempo em uma ordem cronológica entre passado, presente e futuro, e propõe uma história onde o presente carrega traços tanto do passado quanto do futuro, em um movimento constante de tensão entre a experiência vivida e as expectativas futuras (Gabriel, 2012). A partir desse referencial, a noção de história passa a ser compreendida como um espaço de transformação, em que os acontecimentos passados não são apenas resgatados, mas reinterpretados à luz das questões e inquietações do presente. Assim, ao investigar a história da educação, o GEHC utiliza uma abordagem discursiva para os estudos em história do currículo (Ferreira, 2015; Marsico; Ferreira, 2020) para investigar e compreender como os discursos sobre o currículo, as disciplinas escolares e a formação de professores vêm produzindo *regimes de verdade* (Foucault, 1999) e de que maneira tais regimes produzem o que se pode pensar e dizer sobre a formação das subjetividades docentes, as práticas pedagógicas e as políticas educacionais.

A partir da análise de Reinhart Koselleck (2006), percebemos que as categorias de experiência e expectativa desempenham um papel crucial na compreensão da história e na formação do conhecimento histórico. Koselleck (2006) argumenta que essas categorias são interdependentes e constituem a base para interpretar a relação dinâmica entre o passado, o presente e o futuro. A *experiência*, por exemplo, é apresentada como uma fusão entre o passado e as marcas comportamentais que moldam o presente, refletindo-se em um "*espaço de experiência*", onde os acontecimentos são continuamente reinterpretados. A expectativa, por sua vez, é definida como o "futuro presente", ou seja, a antecipação do que ainda está por vir, mas que já está em processo de ser moldado pelas experiências e pela incerteza do devir, configurando o conceito de "*horizonte de expectativa*" que o autor apresenta. Nesse sentido, a expectativa atua como uma força propulsora para a construção de novas possibilidades, delineando um horizonte de expectativas que influencia o curso da história.

O diálogo com Gabriel (2012) fortalece essa visão ao destacar a unicidade do

tempo como um espaço onde o presente produz tanto o passado quanto o futuro. A autora propõe que a persistência do passado no presente não é meramente cronológica, mas sim uma estratificação de experiências que escapam a uma linearidade simples. Isso ressoa com a ideia de Koselleck (2006) sobre a sobreposição dos tempos e reforça a noção de que o futuro é moldado não apenas por expectativas subjetivas, mas também por forças racionais e emocionais que impulsionam a história em direção ao desconhecido. Colocando essas reflexões em diálogo com Michel Foucault, é possível observar que, para ele, a história está sempre imersa em relações de poder e, por isso, não segue um curso determinado. A história, então, é o resultado de lutas, confrontos e estratégias que produzem efeitos de verdade (Foucault, 2003b). Assim, para Foucault, fazer história implica reconhecer o impacto dos acontecimentos, suas rupturas e surpresas, sem necessariamente buscar uma origem única ou definitiva para as coisas.

Portanto, a articulação entre experiência e expectativa, como propõe Koselleck (2006), com a abordagem foucaultiana da história como um campo de relações de poder, permite investigar as condições de possibilidade que constituem a verdade e o conhecimento histórico. A história, nesse contexto, torna-se um campo de forças e tensões, onde passado, presente e futuro se entrelaçam e produzem sentidos vários, constantemente reconfigurados pelos discursos e acontecimentos emergentes.

Em diálogo com o que foi exposto, compreendemos as narrativas dos licenciandos como documentos curriculares, e, junto com eles este trabalho será feito a partir das escrevivências e narrativas de si presentes nos relatos de licenciandos os quais serão investigados tendo como lente a abordagem discursiva que vem sendo produzida pelo *Grupo de Estudos em História do Currículo*. Tal abordagem permite olhar as reflexões sobre si por parte dos licenciandos, a fim de investigar como tais sujeitos vão se narrando, se produzindo e se percebendo enquanto futuro professor de Ciências e Biologia, reconhecendo os processos de subjetivação de tais professores em formação sendo regulados, em diálogo com Foucault (1999), por *regimes de verdade*, em analogia aos processos pelos quais passei durante a minha formação docente inicial, assim como os processos de

subjetivação que me tornaram a atual docente que me reconheço com base nas experiências vivenciadas por mim até então. Além das experiências que seguem me modificando e mantendo, enquanto docente, em constante processo de subjetivação, considerando o poder que os discursos têm de produzir verdades e sujeitos.

Aqui nos interessa investigar a produção de subjetividades docentes no âmbito das disciplinas de Ciências e Biologia, compreendendo que esses campos não operam apenas como transmissores de conteúdos científicos, mas também como dispositivos curriculares implicados na constituição de modos de ser, pensar e ensinar. A docência nessas áreas, portanto, não se limita à mediação de saberes, mas se dá como prática formativa marcada por atravessamentos discursivos que constituem subjetividades. O foco deste estudo é justamente compreender como essas subjetividades docentes são produzidas, disputadas e performadas no contexto da formação inicial, considerando os discursos que participam de *regimes de verdade*.

Ao se inscrever nas investigações desenvolvidas no âmbito do Grupo de Estudos em História do Currículo, esta pesquisa se alinha a uma abordagem que compreende o currículo não como uma estrutura técnica ou neutra, mas como um campo de forças, de disputas e de produção de verdades. Nessa perspectiva, dialogamos com autores que concebem o currículo como construção sócio-histórica, capaz de organizar sentidos sobre o conhecimento e sobre os sujeitos que o mobilizam. Conforme afirma Ferreira (2014, p. 187), o currículo deve ser compreendido como

construções sócio-históricas que produzem e hegemonizam significados sobre quem somos e sobre aquilo que sabemos. Isso significa entender que os conhecimentos passados por nós nas disciplinas escolares não constituem uma coleção *estática* e *neutra* de elementos da cultura, tendo sido naturalmente selecionados por meio de critérios exclusivamente epistemológicos.

(Ferreira, 2014, p. 187, *grifos originais*)

Assumir essa compreensão implica reconhecer que os saberes escolares ensinados nas disciplinas de Ciências e Biologia também são atravessados por critérios culturais, políticos e ideológicos. Esses saberes, ao serem selecionados, organizados e ensinados, colaboram para a produção de determinadas subjetividades docentes e discentes, orientando formas de pensar o mundo natural, o corpo, a vida e a própria prática pedagógica. Assim, o ensino de Ciências e Biologia deve ser analisado não apenas pelos conteúdos que veicula, mas pelas formas como participa da conformação de identidades e das normas que regulam o que é considerado legítimo.

No diálogo com autores como Thomas Popkewitz e William Pinar, entendemos o currículo enquanto um curso/percurso, não se tratando de algo estático e sim algo que é percorrido/vivenciado e produzido social e historicamente. Pinar (2007; 2016; 2017) nos convida a entender o currículo enquanto “uma conversa complicada”, expressão que metaforiza a complexidade das relações que o constituem. Longe de ser um conjunto fixo de conteúdos ou objetivos a serem cumpridos, o currículo é aqui compreendido, em diálogo com Pinar (2007; 2016; 2017) como um espaço de negociações políticas, culturais e subjetivas entre múltiplos sujeitos, saberes, e demandas sociais advindos de diferentes origens. A “conversa” é complicada justamente porque não há consenso ou linearidade no processo de ensinar e aprender, o currículo se forma e se refaz no encontro entre diferentes discursos, experiências, expectativas e formas de viver e significar o mundo. Essa compreensão desloca a ideia de currículo como um instrumento técnico para uma perspectiva mais processual, a qual permite que as experiências dos sujeitos sejam tomadas como elementos fundamentais na produção curricular. Assim, pensar o currículo como uma conversa é assumir que ele está sempre em movimento, atravessado por disputas de significados, e que sua complexidade não deve ser reduzida, mas reconhecida como parte essencial da experiência educativa.

Popkewitz (1994), por sua vez, nos apresenta o currículo como artefatos culturais que “constituem formas de regulação social, produzidas de estilos privilegiados de raciocínio” (Popkewitz, 1994, p. 174). Articulando Popkewitz (1994) e

Ferreira (2014), é possível compreender que o currículo não é um mero repositório de conteúdos a serem ensinados, mas um campo de produção e circulação de normas, saberes e práticas que moldam as formas pelas quais sujeitos são reconhecidos como *legítimos* quando colocados em relação à educação, seja como discente ou seja como docente. O que é ensinado, como se ensina e quem ensina são aspectos atravessados por disputas políticas, epistemológicas e culturais, evidenciando que a organização curricular participa e gera os processos de subjetivação e legitimação de determinados modos de pensar e viver. Nesse sentido, o currículo opera como tecnologia de governo dos modos de raciocínio (Foucault, 2009), orientando a constituição de sujeitos de maneira regulada. Tal formulação dialoga com a análise de Foucault (1980), no curso "O governo *dos vivos*", ao propor que o exercício do poder está sempre acompanhado de formas de manifestação da verdade que se tratam de práticas de subjetivação.

Visando investigar os processos de subjetivação aos quais os sujeitos estão propensos durante a formação docente inicial, atravessados por feixes discursivos que produzem verdades, no trabalho atual tal investigação se dá perante dois tipos de *documentos/monumentos* (Foucault, 2014a), a saber: "Exercícios Narrativos" e transcrição de gravações de rodas de conversas¹⁴. Ambos são produzidos com a participação ou pelos próprios estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFRJ, que vivenciaram o Programa de Residência Pedagógica. No documento intitulado "Exercícios Narrativos", são propostas duas questões formuladas pela professora orientadora, que convidam os residentes a realizarem o exercício de : I - compartilhar como é feita a confecção do seu "diário de campo" e II - narrar suas experiências enquanto residentes, levando-os a revisitar memórias, reflexões e sentimentos sobre situações vivenciadas no processo de tornar-se professor; enquanto as rodas de conversa já previamente gravadas, tratam-se de exercícios narrativos falados que, de forma semelhante, participam dos processos de subjetivação dos professores em formação e tem como questões norteadoras reflexões sobre a profissão docente, o fazer docente e a experiência dos participantes nas escolas. Ao ter ciência de que uma das atribuições dos residentes

¹⁴ O uso dos Exercícios Narrativos foram devidamente autorizados e a autorização do uso das gravações das rodas de conversa se dá de forma oral no início de cada uma das gravações.

seria o registro de suas atividades na rotina escolar em seu diário de campo, a realização dos Exercícios Narrativos e participação das rodas de conversa com a docente orientadora, apostamos nos Exercícios Narrativos e nas gravações das rodas de conversa enquanto *documentos/monumentos* (Foucault, 2014a) que possuem um grande potencial de manifestar o processo de subjetivação docente acontecendo na formação docente inicial através das narrativas do próprios licenciandos. Com isso, foi solicitado e concedido pela professora orientadora, o acesso a tais materiais produzidos no âmbito do Programa de Residência Pedagógica 2022-2024, à atual pesquisa.

Como dito anteriormente, o Programa Residência Pedagógica é uma política pública da CAPES voltada ao fortalecimento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão dos licenciandos no ambiente escolar. Seu objetivo é aprimorar a formação docente inicial de professores nos cursos de licenciatura, como formação profissional e contribuir para a construção da subjetividade profissional docente dos licenciandos ao articular universidade e escola em uma parceria formativa, onde ambos espaços formativos compartilham a responsabilidade pela formação docente, induzindo a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula (BRASIL, 2022). Na UFRJ, o PRP (2022-2024)¹⁵ foi integrado ao Complexo de Formação de Professores e abarcou 25 dos 32 cursos de licenciatura, incluindo os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Química e Física os quais estão integrados ao subprojeto “POSICIONANDO RESIDENTES PEDAGÓGICOS NA PROFISSÃO DE PROFESSOR EM CIÊNCIAS E BIOLOGIA”, desenvolvido em parceria com o Projeto Fundação Biologia – UFRJ, que atua desde 1983, promovendo ações de formação inicial e continuada, como oficinas pedagógicas, preservação de acervos didáticos e incentivo à inovação no ensino de Ciências e Biologia.

A atual pesquisa se dá no âmbito da formação docente inicial que acontece no Programa de Residência Pedagógica, pelo fato de os materiais — rodas de

¹⁵ O Programa de Residência Pedagógica foi instituído pela CAPES em 2018 e encerrado em 2024, sendo integrado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

conversa e “Exercícios Narrativos” — serem produzidos com a participação ou pelos próprios licenciandos, o que possibilita uma investigação a partir de uma abordagem discursiva (Ferreira, 2015; Marsico; Ferreira, 2020) que olha para tais narrativas a fim de identificar processos de subjetivação e regulação acontecendo no âmbito da relação universidade-escola.

Simultaneamente, ao investigar as narrativas de licenciandos sobre o próprio processo de se tornar professor, passamos a dialogar com Conceição Evaristo (2018) mobilizando neste trabalho seu conceito de “escrevivência” que, segundo a autora, se trata de “con(fundir) escrita e vida, ou, melhor dizendo, escrita e vivência” (Evaristo, 2018, p.12, *grifos originais*). Converso também com Foucault (1994), e a noção de “escrita de si”, a fim de investigar a produção de subjetividades docentes, no âmbito das políticas de formação. Entendo aqui, a escola enquanto lugar de formação docente, lugar no qual grande parte das *escrevivências*, que farão parte do presente arquivo de pesquisa, são vividas pelos licenciandos. A escola passa a ser interpretada como um lugar de (trans)formação do/para professor (Pelbart, 2025), onde pela primeira vez licenciandos se veem enquanto docentes, ao mesmo tempo, em que permanece sendo um lugar familiar, onde todos passaram muitos anos da vida e que em certos momentos conseguem identificar fases, situações e posturas das quais muitos tiveram e/ou passaram. Podemos identificar, então, um ciclo que ocorre nas escolas e na vida que preenche este lugar que é a escola e entendemos a formação docente vivenciada nas escolas como um “*rito de passagem*”, no qual o licenciando retorna para um lugar familiar, entretanto, agora se percebendo enquanto professor de Ciências e Biologia.

A respeito das narrativas, Foucault (1994), em seu texto “A escrita de si”, traz diversas reflexões acerca da ação de se colocar, descrever e refletir sobre si ao escrever. O autor reflete em seu texto sobre duas principais formas de escrita encontradas em tempos passados, a primeira uma espécie de caderno que pessoas religiosas e tradicionais carregavam consigo a fim registrar “citações, fragmentos de obras, exemplos e ações em que foram testemunhadas ou cuja narrativa havia sido lida, reflexões ou pensamentos ouvidos, ou que vieram à mente” (Foucault, 1994, p. 147) levando à construção de uma forma material da memória acerca das leituras,

pensamentos e coisas que foram ouvidas. A segunda forma retratada no texto são as cartas em forma de correspondência, em que o remetente se coloca a fim de retratar sua situação atual e até mesmo tudo o que foi feito no seu dia buscando manter o destinatário informado sobre como se encontra.

Segundo Foucault (1994, p. 156, *grifos originais*), “escrever é, portanto, ‘se mostrar’, se expor, fazer aparecer seu próprio rosto perto do outro” e até mesmo revela “movimentos da alma” o ato de escrever sobre si opera levando à subjetivação do discurso e consequentemente sobre a subjetivação de si mesmo. O autor destaca:

A narrativa de si é a narrativa da relação consigo mesmo, e nela é possível destacar claramente dois elementos, dois pontos estratégicos que vão se tornar mais tarde objetos privilegiados do que se poderia chamar a escrita da relação consigo: as interferências da alma e do corpo (as impressões mais do que as ações) e as atividades do lazer (mais do que os acontecimentos exteriores); o corpo e os dias.

(Foucault, 1994 p. 157, *grifos originais*)

Com isso, entendemos aqui que o exercício feito por licenciandos retratando processos da sua formação docente através das narrativas produz subjetividades ao ser necessária uma introspecção ao refletir sobre si e sobre a própria performance enquanto professor em formação.

Este trabalho dialoga e busca reforçar ideias e ideais trazidos pela autora e doutora em Literatura Comparada pela Universidade Federal Fluminense, Conceição Evaristo. O conceito de *escrevivência* criado pela autora em uma análise através da língua portuguesa se trata de uma aglutinação dos termos “escrita” e “vivência” e se desenha enquanto escrita do cotidiano, das lembranças, da memória e da própria vida, muitas das coisas que habitam das narrativas que ao serem produzidas pelos licenciandos ao retomarem memórias, lembranças, situações e a vida acontecendo (Evaristo, 2018) enquanto estes vivenciam o processo do tornar-se professor. A autora traz também em suas produções acerca da *escrevivência* a afirmação de que ao narrar um acontecimento, a memória se une a uma parte fictícia em toda e qualquer narrativa (Evaristo, 2018), o que abre espaço e torna possível que

subjetivações aconteçam em meio ao processo de se narrar, que não apenas relata o ocorrido mas também recria acontecimentos. E, entendemos aqui que pode haver em tais relatos, uma parte fictícia que busca satisfazer as expectativas de acordo com o papel que ocupa o sujeito que conta os acontecimentos. Se tratando de uma narrativa sobre si mesmo em meio ao processo de tornar-se professor, entendemos que a ficção existente em meio aos relatos presentes do Exercícios Narrativos pode ser atravessada por discursos que participam de regimes de verdade e evidenciam uma subjetivação que busca corresponder com o que é entendido enquanto um *bom professor*.

Entendemos então, que o exercício da escrita de si que é feito ao escrever o diário, trata-se também da *escrevivência* de Conceição Evaristo (2018) fazendo presente, nestes documentos curriculares a narrativa que produz conhecimentos e sensibilidades segundo Garcia, Moreira e Amorim (2023), que afirmam também acerca da narrativa:

Conhecer e narrar, narrar como modo de tessitura de conhecimentos, sejam eles mobilizados pelas invenções da memória, sejam compostos pelas traduções (sub)versões e interpretações das histórias contadas, é algo que tem íntima relação com aquilo que nos afeta. As narrativas podem produzir versões e digressões que criam brechas para se escapar de uma ordem imposta (CERTEAU, 1994), que garantem 1001 noites de vida, podem mostrar o mundo como é sentido por alguém ou como se pretende que ele seja percebido por muitos.

(Garcia; Moreira; Amorim, 2023 p. 5, *grifos originais*)

A narrativa além de possibilitar a produção e o reconhecimento de saberes outros contribuem para o fazer sentir (Cangi; Gonçalves, 2023) e gerar reflexão acerca dos processos formativos, o currículo e como professoras e professores percebem sua atuação (Garcia; Moreira; Amorim, 2023), nos possibilitando investigar como os licenciandos se percebem enquanto professores em formação. O fazer sentir se faz presente ao sensibilizar através da narrativa, e segundo Cangi e Gonçalves (2023) não há formas de ensinar e nem práticas pedagógicas sem a participação da memória, e a sensibilização que ocorre ao resgatar memórias e sentimentos contribui para que o tornar-se professor seja significativo ao trazer de

voltas tais emoções.

Monteiro e Amorim (2016) também dissertam em sua publicação a respeito do exercício de produzir narrativas sobre si, em diálogo com Delory-Momberger¹⁶ que nomeia tal exercício como “atos de biografização” e o define como “histórias sobre nós mesmos” (Delory, 2012, p. 75). As autoras (Monteiro; Amorim, 2016) investigaram as potencialidades das “narrativas de si” em narrativas da história escolar, com isso, o artigo se desdobra em uma análise de uma professora — considerada *marcante*, por seus antigos alunos — que ministra aulas da disciplina de História no Ensino Médio e se utiliza de narrativas e vivências próprias em momentos de suas aulas.

Algumas potencialidades do uso dos instrumentos que são as “narrativas de si” por parte de professores foram observadas pelas autoras (Monteiro; Amorim, 2016), dentre elas a “negociação de distâncias” entre professora e alunos, que viabiliza a aproximação dos conteúdos da disciplina História com a realidade do aluno e com o tempo presente, bem como a produção de subjetividades docentes. E, segundo as autoras, as “narrativas de si” possibilitam “investigar possibilidades de constituição e transformação, simultâneas e contínuas, da subjetividade docente do professor.” (Monteiro; Amorim, 2015, p. 16).

As autoras supracitadas trabalham a relação entre *narrativa de si* e temporalidade:

[...] o uso da narrativa torna-se instrumento primordial para a construção da temporalidade, pois narrar possibilita traduzir e explicar de maneira qualitativa tanto as mudanças que afetam as estruturas sociais quanto as permanências, contribuindo para formar consciência histórica (temporal) nos/dos alunos. Do mesmo modo, o conceito de tempo presente também se faz importante, pois na escola ele demarca o lugar temporal de fala e de atribuição de sentidos.

(Monteiro; Amorim, 2016, p. 20, *grifos originais*)

¹⁶ **DELORY-MOMBERGER, Christine.** A pesquisa biográfica: projeto epistemológico e perspectivas metodológicas. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena M. B. (orgs.). *Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica*. Natal: Ed. UFRN; Porto Alegre: PUCRS; Salvador: Uneb, 2012. p. 71-94.

Entendemos, então, que os *Exercícios Narrativos* realizados pelos professores em formação contribuem para a produção/afirmação/construção de suas subjetividades docentes, que são constantemente atravessadas, subjetivadas e reguladas por diferentes discursos, que produzem e participam de *regimes de verdade* (Foucault, 1999). Além de contribuir para a construção de temporalidade, no qual as *narrativas de si* corroboram com uma investigação que possui questões a partir do tempo presente (Monteiro; Amorim, 2015).

CAPÍTULO III

O Mergulho

A partir da leitura do subprojeto “POSICIONANDO RESIDENTES PEDAGÓGICOS NA PROFISSÃO DE PROFESSOR EM CIÊNCIAS E BIOLOGIA” e do contato com a Portaria nº 82, de 26 de Abril de 2022 que dispõe sobre o regulamento do PRP acerca das demandas e atribuições dos residentes participantes do Programa de Residência Pedagógica, tivemos conhecimento acerca das atribuições vinculadas aos residentes. Dentre tais atribuições estão: a participação em rodas de conversa que visam a discussão de temáticas relevantes para o ensino de Ciências e/ou Biologia e a análise e discussão de situações curriculares do ensino de Ciências e/ou Biologia levantados e destacados pelos residentes; a produção de um diário da prática de residência pedagógica, no qual constam os registros e observações acerca do cotidiano vivenciado pelos residentes na sala de aula e na vida escolar que envolvem suas reflexões sobre as disciplinas escolares Ciências e/ou Biologia como também problematizações sobre os conhecimentos pedagógicos e a realização de Exercícios Narrativos que demandaram a revisitação de momentos marcantes que envolvem o tornar-se professor. Tendo conhecimento acerca dos materiais produzidos com a participação ou pelo próprios residentes, foi solicitado à professora orientadora e concedido pela mesma, o acesso às gravações das rodas de conversa e aos Exercícios Narrativos, materiais pré-existentes à atual pesquisa que passaram a compor o acervo do presente estudo.

Vimos a partir de uma imersão nos relatos de professores em formação que vivenciaram a formação docente inicial através do Programa Residência Pedagógica, os quais através dos *Exercícios Narrativos*, propostos pela professora orientadora, expõem a forma com que realizam os registros de suas *escrevivências* e trazem um momento considerado marcante para a formação docente de tais residentes. Entendemos que o exercício de se narrar enquanto professor em formação origina processos de subjetivação e que tais narrativas participam do processo de subjetivação docente que vem acontecendo em meio a formação, que

se mostra atravessada por *regimes de verdades* (Foucault, 1999), resultando em subjetividades docentes que são constantemente reguladas de acordo com o que é posto enquanto *o que é preciso ser* para se tornar professor. E, em meio a tais relatos é possível identificar, nos momentos marcantes, características e comportamentos que os residentes mostram ser necessário possuir para, então, se entenderem enquanto professores.

Os exercícios narrativos são ferramentas amplamente utilizadas em contextos formativos acadêmicos para estimular a escrita reflexiva e a construção de relatos pessoais e profissionais. Sua estrutura, embora variável conforme os objetivos da atividade, geralmente segue um formato padronizado composto por perguntas motivadoras que direcionam o participante na organização do pensamento e na produção textual. Essas perguntas costumam abranger diferentes aspectos da experiência vivida, como a descrição do evento, os sentimentos envolvidos, os aprendizados adquiridos e a relação com referenciais teóricos pertinentes.

Além da formulação de questões que incentivam a reflexão, os exercícios narrativos também permitem diferentes formatos de registro, podendo ser desenvolvidos por meio de textos escritos e registros audiovisuais. No entanto, mais do que a simples descrição de fatos, esses exercícios enfatizam a análise crítica e a interpretação da vivência, configurando-se como um espaço de escrevivência e de escrita de si, na qual o participante não apenas relata suas experiências, mas também se reinscreve nelas, reinterpretando-as à luz de novas percepções e conhecimentos. Como aponta Foucault (1994), a escrita de si é um exercício no qual o sujeito não apenas documenta sua trajetória, mas também se constitui através da narrativa, transformando a experiência vivida em objeto de reflexão e reelaboração subjetiva. Nesse sentido, os exercícios narrativos operam como práticas de subjetivação, nas quais o indivíduo constrói significados sobre si mesmo e sobre sua formação profissional e acadêmica.

A análise das respostas dos residentes evidencia padrões recorrentes na forma como as experiências são narradas. Primeiramente, observa-se a predominância de relatos descritivos, nos quais os indivíduos detalham o contexto e

as ações realizadas, situando o leitor no cenário da experiência vivida. Além disso, há uma forte presença de elementos subjetivos, pois os residentes não apenas relatam acontecimentos, mas também refletem sobre como tais vivências os afetaram. Esse movimento está diretamente ligado ao conceito de escrita de si e de escrevivência, entendido como um exercício no qual o sujeito se coloca como autor de sua própria narrativa e, ao fazê-lo, ressignifica suas experiências e constrói um saber sobre si mesmo (Foucault, 1994). Nesse processo, a experiência adquire centralidade, pois, como destaca Larrosa Bondía (2002), trata-se daquilo que nos acontece, que nos toca e nos transforma. Dessa maneira, os exercícios narrativos não apenas registram fatos, mas possibilitam a produção de sentido sobre a experiência.

Outro aspecto relevante é a articulação entre teoria e prática, uma característica frequente em contextos acadêmicos, na qual os residentes relacionam suas experiências a conceitos teóricos previamente estudados, reforçando a aprendizagem por meio dessa conexão. Além disso, notamos uma tendência à proposição de melhorias e mudanças, uma vez que a escrita reflexiva frequentemente leva à identificação de possibilidades de aprimoramento e à construção de novos olhares sobre a própria prática. Essa dimensão crítica do relato aproxima-se da ideia de que tanto a escrita de si quanto a escrevivência não são apenas ferramentas de registro, mas um ato de transformação do próprio sujeito, pois, ao narrar suas experiências, ele também se reinscreve no mundo e redefine sua trajetória formativa.

Dessa maneira, os exercícios narrativos desempenham um papel significativo na produção do conhecimento e no desenvolvimento de uma escrita auto reflexiva. Ao possibilitar a articulação entre vivência pessoal, fundamentação teórica e prática docente, esses instrumentos aproximam-se de formas de escrita que, mais do que narrativas, são atos de autoconhecimento e formação. Como sugere Larrosa Bondía (2002), a experiência não se reduz ao que se vive, mas ao que se transforma em narrativa e sentido. Assim, ao estruturar um espaço de reflexão, subjetivação e autoconstrução, os exercícios narrativos tornam-se ferramentas essenciais para a formação crítica e emancipadora dos residentes. Nessa perspectiva, esta pesquisa

se articula também a compreensão de experiência apresentada por Pelbart (2025), que coloca em evidência que experienciar algo significa não sair intacto, ou seja, ser afetado a ponto de não ser mais o mesmo de antes. Tal concepção fortalece a ideia de que, na formação docente, narrar é também ser atravessado, transformar-se e reconfigurar-se à medida que se escreve sobre si, tornando a experiência não um dado, mas um acontecimento que nos transforma. Assim também é interpretado por nós a formação docente vivenciada no âmbito do Programa de Residência Pedagógica, enquanto uma experiência que transforma o sujeito (Pelbart, 2025).

Ao todo foram analisados 13 *Exercícios Narrativos*¹⁷ feitos por 13 diferentes residentes que vivenciaram a formação docente de forma pessoal e singular, pois, de acordo com Larrosa Bondía (2002, p. 21) “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”, o que leva não só a experiência com o um todo, mas, aqui especificamente, a experiência de tornar-se professor na relação entre universidade e escola, se tratar de algo muito singular e pessoal. Em diálogo com Larrosa Bondía (2002), para que algo *nos toque* é preciso que essa nova informação se relacione com os *espaços de experiências* (Koselleck, 2006) com os quais o indivíduo obteve contato anteriormente, para então, possuir significados e não apenas aconteça e sim *nos aconteça*, acarretando em uma pessoalidade.

Tal singularidade também é atravessada, de alguma maneira, pela forma com que a escola é conduzida – e como a coordenação se relaciona com os estudantes – e também pela realidade local de onde se encontra a escola. Ao serem integrados nos relatos, percebemos que tais informações ganham muita importância para contextualizar a realidade da escola e dos estudantes, que influencia diretamente nas situações encontradas pelos residentes durante sua formação docente e também nas atividades implementadas pelos mesmos. Nesse mesmo processo de formação foi possível acompanhar através das narrativas a presença de policiais fortemente armados dentro do espaço escolar, que foram chamados pela direção da escola com o objetivo de mediar um conflito entre alunos e é relatado que a escola

¹⁷ Dos 13 Exercícios Narrativos que tivemos acesso, um deles continha um link para o relato de experiência (segunda pergunta do Exercício Narrativo) em vídeo vinculado a uma página que não existe mais. Sendo assim, exclusivamente neste Exercício Narrativo, somente a primeira pergunta foi analisada.

se situa próximo a uma comunidade que possui tráfico de drogas, uma questão social muito presente na cidade do Rio de Janeiro. De forma concomitante, um outro relato nos leva para uma atividade de campo implementada por residentes que aconteceu em uma praia, na qual a escola foi construída em frente, havendo apenas a necessidade de atravessar uma rua para chegar à praia. É possível, através das narrativas, acompanhar o projeto “Esse Rio é Meu” no qual várias escolas da rede municipal do Rio de Janeiro fazem parte com o objetivo de, juntamente com os estudantes, mobilizar e desenvolver ações de recuperação e preservação de rios localizados próximo à escola. Ao vivenciar tais narrativas somos levados a perceber também diferenças quanto à estrutura, passamos a ter a possibilidade de acompanhar a produção de conhecimento acontecendo em ambiente não escolar, onde a turma realiza um trajeto acompanhando o curso de um rio e a partir dele surgem temáticas dentro do campo das Ciências que foram sendo trabalhadas. Em outra experiência somos levados para dentro de um Ginásio Experimental Tecnológico, que passou por grandes obras e hoje existe um “colaboratório”, uma espécie de laboratório, um lugar de produção de conhecimento onde são encontrados equipamentos como impressora 3D, equipamentos de programação e máquina de costura, o que evidencia também um distanciamento e singularidades nas experiências de cada residente. Com isso, entendemos aqui que a experiência por si só é algo singular (Larrosa Bondía, 2002), porém, essa singularidade também se dá por conta das diferentes situações encontradas pelos licenciandos em meio a este processo, que são influenciadas por fatores como local, estrutura e direção da escola. Tais diferenças produzem, então, singularidades que são incorporadas às subjetividades dos professores em formação.

Entretanto, buscamos colocar em foco que mesmo com a singularidade que cada experiência possui, coisas muito semelhantes surgem em meio aos relatos dos residentes, evidenciando que o processo de tornar-se professor possui características marcantes, e, em geral, surgem a partir de atravessamentos de discursos que regulam certas posições de sujeito (Foucault, 2014b). Os discursos narrados pelos licenciandos foram agrupados, e serão aqui apresentados e discutidos, buscando perceber de que maneira tais licenciandos vêm se constituindo

professores de Ciências e Biologia.

A leitura de tais narrativas se deu a partir de um *mergulho* que buscou experimentar e vivenciar as situações trazidas pelos residentes a partir do exercício de narrar-se. Utilizando como lente uma abordagem discursiva (Ferreira, 2015; Marsico; Ferreira, 2020) buscamos processos de subjetivações, que acontecem de forma contínua. Foi possível perceber alguns enunciados que produzem e são produzidos por *regimes de verdade* (Foucault, 1999) que permearam a construção das subjetividades docente que se dá na formação docente inicial, com isso, observamos aproximações e distanciamentos em tais narrativas o que deu origem ao que entendemos enquanto *Agrupamentos Narrativos*, são eles: *Bom Professor*; *Relação Aluno-Professor*; *Hierarquia*; *Professor Redentor*; *Autonomia Docente*; *Produção Curricular*; *Saber Docente*. Tais *Agrupamentos Narrativos* emergem após uma minuciosa leitura dos Exercícios Narrativos que nos levou a perceber trechos considerados impactantes que estão intrinsecamente ligados ao processo de tornar-se professor, e que se mostram atravessados por discursos que participam de regimes de verdade e evidenciam uma subjetivação que busca corresponder com o que é entendido enquanto *(bom) professor de Ciências e Biologia*.

A partir do agrupamento de trechos em que é retratado o momento no qual residente se enxerga enquanto professor, ou é colocado *no lugar de* professor pelos sujeitos ali presentes, fica evidente que os conteúdos e situações retratadas possuem semelhanças em relação às temáticas presentes em tais narrativas, dessa forma, trechos de diferentes Exercícios Narrativos são agrupados por possuírem uma mesma tônica. Mesmo com as diferenças notáveis em relação às vivências, realidades e situações narradas, se torna comum que certas temáticas venham a emergir em discursos que visam retratar a vivência atrelada à docência. Tais pontos de comunicação entre as diferentes narrativas nos chamaram a atenção, originando os *Agrupamentos Narrativos*. Dessa maneira, torna-se possível que os *Agrupamentos Narrativos* reúnam diferentes trechos de diferentes Exercícios Narrativos acerca de uma mesma temática, e que trechos de um mesmo Exercício Narrativo estejam presentes em diferentes *Agrupamentos Narrativos*.

As autoras Ferreira e Gomes (2021), em diálogo com Thomas Popkewitz (2001), trazem em sua produção uma visão histórica sobre a forma com que a *alquimia* das disciplinas escolares é, também, uma alquimia dos professores dado que “os professores vão aprendendo uma ordem moral que os possibilita atuar na profissão e julgar os estudantes” (Ferreira; Gomes, 2021 p. 5). A autora expõe reflexões acerca da reforma educacional fortemente influenciada por movimentos internacionais provenientes da Segunda Guerra Mundial que corroboraram em uma cientificação das disciplinas escolares de Ciências e Biologia. Esse processo resultou na integração das aulas práticas, operando com uma nova forma de ensinar Ciências e Biologia, tal mudança produziu a ideia do *bom professor* de Ciências e Biologia sendo ele o professor criativo e dinâmico, capaz de ensinar através da prática (Ferreira; Gomes, 2021).

Entendemos aqui, que o *bom professor* habita, em grande maioria, no centro das narrativas como um lugar a ser alcançado, em meio a esse processo, pelos professores em formação. E, através das situações narradas, é possível vislumbrar os atributos e/ou posturas associadas ao *bom professor*, que os residentes se entendam e se narram enquanto em processo para alcançar ou já tendo (ou não) tal lugar alcançado.

"[...] mas como *boa futura professora*, sempre sinto a necessidade do contato com os estudantes e ver de perto se os assuntos pautados foram acolhidos pela turma e os objetivos da aula foram alcançados" (Exercício Narrativo 8). O trecho retirado de um Exercício Narrativo nos permite, em diálogo com Ferreira e Gomes (2021) e Popkewitz (2001), identificar a ideia do *bom professor* operando de forma atravessada por *regimes de verdade*, e evidenciando a forma de atuação esperada a respeito do professor para, então, ser considerado enquanto o que é entendido como *bom*. Seguindo essa lógica, foi possível identificar outros atributos como “[...] a sensibilidade que não pode ser perdida durante o processo educacional” (Exercício Narrativo 11), possuir uma boa didática, ter criatividade ao desenvolver atividades, possuir a capacidade de dar uma aula envolvente e também de lidar com situações que exigem mais do que o conhecimento proveniente da formação acadêmica, além de se mostrar necessário ter capacidade de “atingir” um aluno em relação a

construção de conhecimento e também em relação a necessidade de acolhimento (Exercícios Narrativos 4; 12; 13; 9). Ao mergulharmos em suas vivências e a partir de seus entendimentos expostos durante o ato de narrar-se foi possível perceber atravessamentos por discursos que participam de *regimes de verdade* e constroem um ideal sobre o professor e os atributos que lhe conferem o status de *bom*.

O agrupamento narrativo denominado *Bom Professor* possui também um destaque na presente análise, pois a partir dele é possível seguir uma linha de raciocínio que resvala em outros *agrupamentos*, momento no qual alguns agrupamentos tiveram sua origem. Ao analisarmos os principais pontos aqui explanados em relação ao agrupamento anterior, é possível notar uma estreita relação entre os agrupamentos narrativos *Bom Professor* e *Relação Aluno-Professor*. Esta segunda categoria surge nos Exercícios Narrativos quando os residentes se entendem enquanto parte de uma relação, que entendemos ser específica por se tratar de uma relação proveniente do espaço escolar, porém, ao ser colocado, em meio a essa relação no lugar de professor, os residentes passam a se entender enquanto professores e assimilam as responsabilidades, limites e postura esperadas dele nessa relação, agora, enquanto professor. O agrupamento narrativo *Relação Aluno-Professor* é aqui analisado em dois âmbitos, sendo o primeiro deles

Ao final da apresentação alguns alunos buscavam saber minhas impressões do trabalho, o que me fez sentir parte do processo, sendo esse momento valioso para mim. [...] Despertando um envolvimento emocional ao ambiente escolar e transformando minha experiência com a educação, me retirando de uma posição de observadora e me lembrando que estou ativamente no espaço, sendo a oportunidade não somente de me conectar mais com os alunos e conhecê-los, mas também a mim mesma enquanto futura docente."

(Exercício Narrativo 1)

O relato da residente nos leva a acompanhar uma apresentação de trabalhos e ilustra o âmbito deste agrupamento que se trata dos laços criados e em meio a isto, o residente passa a ocupar e é visto pelos estudantes no lugar de professor nessa relação, levando-o a processos que constroem sua subjetividade docente.

Lidar com essa situação logo no primeiro dia de residência fez com que pensasse bastante a respeito do professor que almejo ser no futuro. Entendi, a partir do comportamento indiferente dos alunos e da presença dos policiais, que o desafeto e indiferença, na docência, não podem prevalecer. Daquele dia em diante, entendi que era preciso tratá-los com afeto e paciência, tentando uma abordagem alternativa àquela que estavam habituados. São alunos que diariamente convivem com a violência e eu, no papel de residente, tinha que fazer minha parte em não permitir que a escola se tornasse parte dessa conjuntura.

(Exercício Narrativo 10)

Já o Exercício Narrativo 10 nos leva a vivenciar o primeiro dia do residente na escola, onde ao chegar se depara com policiais armados no ambiente escolar que foram chamados pela direção para lidar com um desentendimento entre alunos. Neste relato, vem a tona uma segunda dimensão na qual o residente se percebe enquanto professor ao se deparar com a necessidade de acolhimento que os estudantes demonstram ter, e que é o professor o sujeito que muitas das vezes que lida com tal demanda, com isso processos de subjetivação são aqui expostos quando o licenciando se percebe enquanto professor ao atribuir a si o movimento de acolher os estudantes e escreve sobre tal acontecimento se colocando no lugar de docente e se propõe a cumprir este papel. Buscamos também ressaltar que surge uma semelhança nos Exercícios Narrativos em que se encontra a temática da *Relação Aluno-Professor*, muitos dos relatos narram momentos de interação entre estudantes e residentes se tratando de momentos em que os residentes tiveram contato com o que os estudantes tinham para falar sobre suas experiências, indo de encontro com o que acontece na maioria dos momentos em que o professor fala e o estudante ouve. O ato de ouvir as experiências advindas dos estudantes e não apenas dissertar sobre temáticas enquanto professor, pareceu gerar uma surpresa em relação às expectativas dos residentes sobre a forma com que as atividades e interações foram pensadas e desenvolvidas.

Ao nos depararmos com as narrativas que nos levam a acompanhar as relações entre estudantes e residentes acontecendo enquanto aluno-professor, algumas delas, assim como é possível notar no Exercício Narrativo 10, vão além de simples relações nas quais o residente se enxerga enquanto docente. Nas narrativas

pertencentes ao agrupamento narrativo *Professor Redentor*, os licenciandos se portam de modo a resolver questões educacionais ou até mesmo estruturais a partir de um âmbito e ações pessoais:

Isso me fez pensar sobre o olhar que temos deles, sobre quantas vezes eles já não foram subestimados e do que são capazes se estimulados com atenção e tempo! Mesmo sabendo que o sistema educacional não nos permite esse tempo necessário, saí da aula com sensação de dever cumprido, e com controle de turma, além de que iria me dedicar 100% aos alunos no tempo em que estou na escola, já que não posso garantir que alguém, nem mesmo eu, dedique 100% do tempo a resgatar a autoestima deles ou prepará-los para pensar maior do que se acostumaram.

(Exercício Narrativo 8)

É possível perceber que é colocada uma questão acerca da forma com que a Educação é pensada e organizada e em como isso leva o ensino a acontecer de uma forma hegemonizada, que não permite um olhar cuidadoso e atento sobre as demandas individuais. Entretanto, o licenciando se compromete a contornar a situação a partir de ações individuais com o objetivo de resgatar a autoestima dos estudantes, o que corrobora com uma imagem de salvação a partir das ações do indivíduo que em meio a processos de subjetivações, atravessados por *regimes de verdade*, acredita se tratar de sua função enquanto professor, como parte da Educação.

Foi observado nos relatos, e agrupados enquanto agrupamento narrativo *Hierarquia*, as percepções dos licenciando acerca da existência de uma hierarquia dentro dos espaços escolares:

A experiência mais marcante que presenciei foi o meu primeiro conselho de classe. Lá, foi possível perceber com bastante clareza como as estruturas hierárquicas se dão dentro daquela escola e como isso resulta na relação entre gestão, professores que estão lá há muito [tempo], professores que integraram recentemente e alunos. [...] Era muito clara a forma que os professores eram oprimidos pela direção e como eles desaguavam essa opressão nos seus alunos quando dada a oportunidade. Ou melhor, quando criada essa oportunidade.

(Exercício Narrativo 11)

O relato nos leva a um momento de muitas tensões que é o conselho de classe, momento no qual geralmente acontecem disputas de poder sobre tomadas de decisões e que, em algumas das vezes opera uma hierarquia em que as decisões são deliberadas pela direção e acatadas por parte dos professores, e em diálogo com Almeida (2008), os espaços educacionais têm se mostrado como espaços de disputas de poder de forma desigual. Além de refletir sobre a forma com que opera a hierarquia no corpo docente e estudantil, foi possível observar em meio às narrativas, no que isso resulta:

Entendo como autoridade professores, coordenadores e inspetores que diariamente exercem grande influência sobre o comportamento dos alunos, ditando o que podem ou não fazer. Essa tentativa de moldar o comportamento dos alunos me levou a compreendê-la como a manifestação de poder o qual essas figuras de autoridade dispõem. Passo a entender então a escola como um espaço onde sujeitos são formados. Por exemplo, uma atividade elaborada por um professor em que o foco não é o conhecimento em si, mas formas de se portar e existir em sociedade.

(Exercício Narrativo 10)

Em uma metalinguagem, ao olharmos as subjetivações docentes acontecendo por meio de narrativas, nos deparamos com o residente evidenciando formas de regulação acontecendo através da interação entre *figuras de autoridade* e estudantes em relação ao comportamento, a fim de moldá-los para se integrarem à sociedade. É possível perceber que o professor em formação toma nota de que enquanto docente, fará parte de tais regulações que partem de uma hierarquia que opera no espaço escolar.

Ainda na parte que se refere a descrever a forma com que a *escrevivências* estão sendo registradas, se mostrou evidente a relação que os agrupamento *Autonomia Docente* e *Produção Curricular* possuem:

Outro tema que particularmente tem chamado minha atenção e é frequentemente mencionado em meus registros, é o currículo escolar. Isso pois, existem diferentes turmas na escola, que seguem currículos diversos, não obrigatoriamente aquele determinado pela prefeitura do estado. Observo professores que se distanciam do currículo carioca e incrementam novos objetos de conhecimento que consideram importantes ou

convenientes em determinado contexto. Essa autonomia docente que encara o currículo carioca não como algo a ser seguido, mas algo a se basear, reforçam a complexidade da profissão docente.

(Exercício Narrativo 10)

A autonomia docente é evidenciada pelos residentes como uma característica central da prática pedagógica, mas também como um elemento que complexifica a profissão docente, e é algo que permeia grande parte dos Exercícios Narrativos pelo fato de muitas das situações narradas se tratarem de situações que são provenientes de inúmeras decisões que foram tomadas pelos residentes, resultando em aulas e/ou atividades pensadas pelos residentes, nas quais eles experimentaram dessa autonomia e nos fazem vivenciar as difíceis tomadas de decisões que foram necessárias serem pensadas para que o conhecimento fosse construído. Tais escolhas revelam não apenas competências técnicas, mas também processos de responsabilização e posicionamento frente aos desafios da sala de aula. Essas experiências indicam que a autonomia não é algo dado, mas construído ao longo da formação, em meio a ensaios, erros e negociações.

Ferreira e Gomes (2021) demonstram que, no contexto da formação docente inicial, a autonomia é assumida como um valor formativo essencial, que se articula à produção de um currículo, no qual os residentes puderam exercer protagonismo, mesmo em meio a regulações. A autonomia, portanto, não significa ausência de regras, mas sim a capacidade de criar alternativas significativas dentro dos limites impostos pelas políticas educacionais (Ferreira; Gomes, 2021). O exercício da autonomia também implica em processos de subjetivação, atravessados por feixes discursivos que orientam os modos de ser professor de Ciências e Biologia. Como indicam Ferreira e Gomes (2021), ao negociar os saberes da universidade, os currículos prescritos e a realidade da escola pública, os licenciandos foram se constituindo como sujeitos docentes.

Portanto, mais do que uma competência técnica, a autonomia docente se apresenta como uma construção discursiva e prática, vivida intensamente no processo formativo, forjada na tensão entre inovação e tradição, regulação e

liberdade, teoria e prática, e, nesse movimento, os residentes aprendem não apenas a ensinar, mas a assumir a docência como uma prática ética e reflexiva, capaz de produzir sentidos e transformações no cotidiano escolar (Ferreira; Gomes, 2021).

O agrupamento narrativo *Saber Docente* tem sua origem ao passo que os residentes, em suas narrativas, assimilam que suas vivências, durante o Residência Pedagógica, se acumulam ao próprio *saber docente* que segue em construção:

Assim, essa experiência vivenciada na Residência Pedagógica tem sido marcante para a minha formação docente, pois me permite compreender o saber docente como um saber plural, que se constroi por meio da interação com o trabalho escolar, o ambiente da sala de aula e as experiências compartilhadas com os alunos.

(Exercício Narrativo 12)

Ademais, os residentes mostram um entendimento a respeito do conceito em questão:

Concluo, portanto, que essa experiência vivida durante a residência pedagógica tenha contribuído para o meu saber docente que, segundo Maurice Tardif¹⁸, é um saber plural, ou seja, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana, e eu acredito que nessa situação eu pude ter contato com alguns (quicá todos) os “atributos” necessários propostos por ele para compor esse saber docente.

(Exercício Narrativo 13)

Entendemos aqui que o *Saber Docente* se trata de algo plural, complexo e heterogêneo, no qual deve ser levado em consideração fatores como a formação acadêmica, a própria experiência no ambiente escolar e na sala de aula, além da interação e experiências compartilhadas. Percebemos que tais fatores tornam o *Saber Docente* intrinsecamente ligado ao *bom professor*, pois a partir deles e com atravessamentos de feixes discursivos, o professor passa a pertencer ao *ideal* do *bom professor*.

¹⁸ TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 4ª Ed. Rio de Janeiro: **Vozes**, 2002.

É possível identificar que o agrupamento narrativo *Produção Curricular* possui atravessamentos por diversos outros agrupamentos, pois em diálogo com Ferreira e Gomes (2021) o movimento induzido pela *autonomia docente* de selecionar conhecimentos, avaliar, e decidir a forma com que o conhecimento será construído e quais metodologias serão utilizadas, torna possível que a *Produção Curricular* aconteça nesses espaços, algo que é atribuído enquanto capacidade do *bom professor* e que envolve o *saber docente*.

Pra mim foi muito legal porque a maioria dos alunos mora ali, então conforme a gente foi andando pelo canal da portuguesa até chegar a Baía de Guanabara, eles contaram o que eles faziam no rio, o que eles viam, então eles contaram de soltar pipa, fazer campeonato de pipa ali perto, falaram das árvores e as frutas que eles pegam das árvores, falaram dos peixes que eles pescam, então pra mim foi muito gostoso ouvir eles falando, a gente quase não teve que falar muito porque eles estavam dando aula pra gente, falaram também sobre o mangue, né? Conforme a gente chega na Baía de Guanabara tem um mangue, eles foram falando as características de mangue, então foi muito legal essa saída da escola e a saída da escola com os alunos pra aprender sobre o local que eles vivem, então assim, ninguém melhor pra falar sobre aquele local do que eles né?

(Exercício Narrativo 7)

E, em diálogo com Pinar (2007; 2016) a respeito do o método *Currere* que entende o currículo enquanto algo vivo e que leva em conta a experiência do estudante, entendemos aqui, que a experiência do estudante que temos contato através dessa *Relação Aluno-Professor* atravessa a produção curricular e produz essa *Relação Aluno-Professor*, além de ilustrar essa relação universidade-escola ao gerar o encontro de uma bagagem acadêmica através do residente, com a experiência do estudante que vivencia a escola. Deste modo, entendemos que o Exercício Narrativo 7 traz em seu relato o *saber docente* em construção a partir das experiências compartilhadas, e, através das experiências dos estudantes que foram expostas durante a atividade, um currículo sendo produzido a partir da *relação aluno-professor*, relação essa que gera a subjetividade docente.

Em um movimento de mergulho que nos leva a experienciar as narrativas dos licenciandos, retornamos a olhar o tempo e compreendemos, em diálogo com Martins (2021), que tais acontecimentos e *agrupamentos narrativos* não se dão de

forma contínua e linear. Pelo fato de se resvalarem e se mostrarem presentes de forma simultânea em um mesmo exercício narrativo, passamos então a captá-los de forma a conectar tais agrupamentos em um entendimento de “um tempo espiralar que retorna, restabelece e também transforma” (Martins, 2021 p. 63), e que se mostra capaz de nos retornar a um mesmo lugar em diferentes contextos.

CAPÍTULO IV

O Samba: “o samba é terapia popular!” (Reinaldo, 1985)

As rodas de conversa tratam-se de Exercícios Narrativos falados que por esse motivo possuem muito mais vida, sons, tons, sotaques, tensões e risadas em comparação aos Exercícios Narrativos anteriormente analisados, as gravações trazem uma narrativa mais leve, descontraída, detalhada e espontânea. Ao todo foram gravadas 3 rodas de conversa, as quais foram separadas por escolas, e, para compor as gravações, participaram: a professora orientadora do subprojeto, a professora preceptora da escola em questão e os residentes que realizam o Programa de Residência Pedagógica na referida escola.

A conversa gravada se desenrola através das perguntas norteadoras pré-formuladas pela professora orientadora, as quais vão sendo respondidas por cada participante que traz consigo suas percepções e sentimentos em histórias bem detalhadas sobre sua experiência atrelada ao Programa de Residência Pedagógica. A primeira pergunta aborda as expectativas iniciais em relação ao PRP e o que era esperado pelos integrantes ao iniciarem esta experiência; a segunda pergunta é mais direcionada aos residentes e questiona sobre as primeiras impressões/sensações sobre o espaço e também sobre o papel que os próprios residentes desempenharam ao iniciarem no PRP; a terceira pergunta demanda a memória sobre experiências significativas e/ou marcantes em meio a esse processo do ensino enquanto professores, nesta pergunta a professora orientadora trazia situações retratadas momentos antes e questionava sobre o planejamento e autonomia para agir, trazer ideias e, principalmente, como se sentiram em tais momentos; e por fim, a quarta pergunta pedia para os residentes contarem sobre o entendimento do que é ser professor/o que caracteriza um professor, levando em conta a trajetória e a forma como a experiência do PRP contribuiu para *tornar-se professor*.

Num primeiro momento, ouvi as rodas de conversa inúmeras vezes de forma despretensiosa, sempre tendo diferentes percepções e descobrindo novas coisas em cada uma delas, pois se tratam de materiais extremamente ricos e férteis. Num segundo momento, já com as gravações transcritas, ouvi cada uma das rodas de

conversa, buscando ter uma audição mais apurada a fim de captar falas significativas sobre o que é *ser professor*, o que é preciso *ter para se tornar um professor* e os momentos narrados em que a fala dos participantes evidenciam a subjetivação docente acontecendo, tanto no momento narrado quanto pelo ato de narrar o momento. Ao nos depararmos com falas que ressoam, foram registradas as minutagens e o que foi dito, evidenciando o interlocutor somente quando se tratava da professora orientadora ou professor preceptor, por não se tratar de sujeitos que estão vivenciando a formação docente inicial e pela possibilidades de falas marcantes de tais sujeitos gerarem também processos de subjetivação em relação aos residentes. Tais trechos, por nós compreendidos como significativos acerca do *ser/se tornar professor* e dos processos de subjetivação que permeiam essa trajetória, deram origem a uma narrativa única — um conto — construído a partir das histórias compartilhadas nas três rodas de conversa. Inspirada pela escrita de Conceição Evaristo e pelo conceito de *escrevivência*, esta narrativa busca “con(fundir) escrita e vida, ou, melhor dizendo, escrita e vivência” (Evaristo, 2018, p. 12, *grifos originais*), entrelaçando os relatos dos participantes com trechos das gravações e constituindo, assim, uma forma de análise sensível da subjetivação que ocorre na formação docente inicial.

Em meio a grandes mudanças (na escola e na vida profissional da professora preceptora) os licenciandos chegam à uma escola que estava passando pelo processo de se tornar um Ginásio Educacional Tecnológico (GET) o que significa: muitas obras (e alergias), projetos, maquinários, tecnologia aos montes, demandas até dizer chega e também profissionais da educação exaustos. Os licenciandos chegam no final do ano de 2022 e se deparam com uma professora da disciplina de Ciências, porém, ao retornar para o ano letivo de 2023 essa mesma professora agora é “Professora Articuladora” e já não habita tanto quanto antes as salas de aula (conhecidas enquanto espaços tradicionais), ela agora não possuía turmas e seu principal lugar se tratava do laboratório (também chamado de colab), uma espécie de laboratório que visa a colaboração e a interdisciplinaridade que mistura máquina de costura, impressora 3D e máquinas das quais não sei do que se tratam e nem para que servem. Isso tudo reverberou em grandes mudanças na rotina desses

residentes e principalmente na prática docente dessa professora que logo expõe: ‘quando eles chegaram em novembro, eles ainda encontraram a professora de Ciências, e eu acho que eu era muito diferente’¹⁹. E, ao acompanhar essa fala, penso que a principal mudança aqui não foi a sala de aula tradicional na qual esta professora esteve por muitos anos e sim o fato de que os residentes estavam ali se tornando algo que ela estava deixando de ser, ao menos naquele ano.

Voltamos atrás, retomamos o início da roda de conversa onde licenciandos que passaram anos se aprofundando e bebendo da água da biologia falam de forma resumida sobre a expectativa que tinham ao iniciarem no PRP: ‘quadro’, ‘contato com a sala de aula’, ‘conteúdo’, ‘avaliação’, ‘ficar à frente da turma inteira’, ‘já tá dentro de sala de aula’, ‘plano de aula’, ‘explicação’, ‘autonomia’. Essas são algumas das palavras que arrancamos de tais expectativas que giravam em torno de como ensinar o que aprenderam em tantos anos, que afinal de contas era o que eles tinham em mente sobre as demandas do Professor de Ciências e Biologia, o que já nos aponta também a consciência sobre *tornar-se professor* neste caminho pois esses eram os conhecimentos que eles esperavam sair de lá tendo apre(e)ndido.

A cultura escolar, conforme discutida por Marandino, Selles e Ferreira (2009), pode ser compreendida como um conjunto de práticas, saberes, normas e rotinas que se consolidaram no interior das instituições de educação, moldando a forma como o ensino, a aprendizagem e os relacionamentos se organizam no ambiente escolar. Essa cultura carrega marcas históricas e sociais que influenciam o modo como os sujeitos nela se inserem e se reconhecem. Para os professores em formação, especialmente os residentes, a entrada na escola representa o contato direto com essa cultura, que já está instituída e legitimada como o modo de ser e agir no espaço educativo (Marandino; Selles; Ferreira, 2009). Nesse contexto, a tradição desempenha um papel central, atuando, muitas das vezes, como elo de fortalecimento para o professor, e, ao considerar a tradição sob essa perspectiva,

¹⁹ Neste trabalho, optamos pelo uso de aspas simples para sinalizar as falas dos participantes extraídas das gravações das rodas de conversa, quando inseridas no corpo do texto. Tal escolha busca diferenciar essas falas de citações diretas de autores da literatura acadêmica, que seguem o uso convencional das aspas duplas, preservando a clareza e a distinção entre os diferentes registros de enunciação mobilizados na escrita.

compreende-se que ela atua como uma importante estrutura simbólica que sustenta e legitima a cultura escolar. Para os professores em formação, esse vínculo com a tradição pode fornecer uma espécie de “porto seguro” no processo de inserção docente. Nesse sentido, a tradição não aparece apenas como repetição de práticas passadas, mas como aquilo que estrutura o reconhecimento do papel docente e confere pertencimento (Marandino; Selles; Ferreira, 2009).

Essa familiaridade com a tradição, construída em parte pela memória escolar dos próprios residentes, ajuda a explicar por que muitos deles demonstram expectativas de encontrar nas escolas aquilo que conhecem e reconhecem como o modelo de ser professor atrelado ao que entendemos enquanto tradicional, pois, dentre as palavras arrancadas das expectativas iniciais em relação projeto, foi possível observar que era esperado ‘já tá dentro de [uma] sala de aula’ tradicional onde o professor se encontra ‘à frente da turma inteira’, além de metodologias tradicionais como as aulas expositivas que colocam o ‘quadro’, o professor e sua ‘explicação’ em evidência, além de formas de avaliar que corroboram com o que é entendido enquanto tradicional.

Tal expectativa é reflexo das estruturas simbólicas que sustentam a cultura escolar, as quais, segundo Marandino; Selles; Ferreira, (2009), conformam e regulam os modos de ensinar e de aprender, estabelecendo fronteiras simbólicas entre o que é considerado legítimo ou não no cotidiano escolar. Isso evidencia o quanto a tradição escolar é forte e o quanto ela pode, concomitantemente, tanto fortalecer quanto limitar o exercício da docência em formação.

Portanto, a tradição pode ser entendida como algo importante que fornece coesão e sentido à experiência docente inicial. Ela funciona como um repertório compartilhado, uma memória coletiva que organiza expectativas, regula comportamentos e, ao mesmo tempo, pode abrir caminhos para a reflexão sobre a prática docente (Marandino; Selles; Ferreira, 2009).

Em meio a tantas expectativas também habitavam grandes medos, medo ‘de se posicionar enquanto professora’, o medo da sala de aula que precisava ser superado e até causava um certo desespero.

Durante esses momentos que a gente tinha que ficar mais sozinha com eles, e nas primeiras vezes eu fiquei um pouco desesperada. Eu fiquei porque eu não sabia como que eu deveria agir. E até onde eu poderia ir.

(trecho retirado das gravações das rodas de conversa, 2024)

Afinal, ‘Como que eu iria, primeiramente, me comportar ali na presença das crianças?’. E então o medo da sala de aula antes de adentrá-la passa a ser totalmente compreensível pois ao mesmo tempo que vários *discursos* te atravessam e significam o que é *ser professor*, te mostrando o que você deve se tornar, ainda assim trata-se de algo tão complexo e inexato a ponto de não existir uma resposta de bate-pronto em relação a como um professor deve se portar na relação para com os estudantes. E então, ao se projetar enquanto professor pela primeira vez surgem muitas lacunas sobre como ser/fazer para passar a impressão certa, a impressão de *ser professor*.

Depois de organizar o laboratório de ciências e catalogar os materiais, livros e revistas, veio então a organização da feira de Ciências e o projeto de fazer uma horta enquanto montavam o colaboratório, com direito a lidar com suporte da tv e ler manuais de uso para descobrir pra que, e também como montar e usar cada uma das parafernalias tecnológica que tinham sido enviadas para compor esse espaço de colaboração. Após ouvir sobre os grandes medos e as enormes vontades de adentrar a sala de aula serem relacionados com ‘*ser professor mesmo*²⁰’, podemos suspeitar que as expectativas foram quebradas, mas não podemos afirmar que cada um desses projetos, que são práticas da área das Ciências, não os tornaram cada vez mais professores de Ciências e Biologia. Ao me deparar com a fala ‘*ser professor mesmo*’, me chama a atenção a ênfase conferida ao termo ‘**mesmo**’, que carrega em si uma carga de autenticidade e validação, revelando elementos que qualificam o sujeito como “professor de verdade” e que se relacionam diretamente

²⁰ Em meio às falas significativas advindas das gravações das rodas de conversa acerca do que é *ser professor*, algumas palavras específicas ressoam e ganham grande destaque para alcançarmos o entendimento dos residentes em relação ao significado de *ser professor*. Neste trabalho, tais palavras se encontram grafadas em negrito.

com as expectativas dos residentes acerca das experiências que viveriam no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Tais expectativas estão fortemente vinculadas à tradição escolar, compreendida como um conjunto de referências simbólicas e práticas historicamente consolidadas, que moldam o modo de ser e agir no contexto educacional (Marandino; Selles; Ferreira, 2009).

Nossas suspeitas tomam força quando em meio às narrativas temos sob foco a forma como esses licenciandos ocupam o espaço escolar e também como são vistos nele.

Mas quando vem um aluno querendo conversar com você, você tem que ser professor, você tem que saber o que você vai falar, você tem que saber se portar você tem que saber responder as perguntas

[...]

Porque eu acho que o contato com os alunos é o que fazia a gente se sentir pertencente à escola.

(trechos retirados das gravações das rodas de conversa, 2024)

Mesmo quando não se viam enquanto professores, era assim que eram vistos pelos alunos, que não perdiam a oportunidade de ter essa relação um tanto mais próxima desses, até então, professores. Arriscamos a acreditar que quando um sujeito é interpretado de tal forma, a subjetivação que ocorre em meio a este processo, o direciona para responder de acordo com o modo como o sujeito foi interpretado anteriormente, e nesse caso não seria diferente, ser visto como professor pelos alunos, neste *lugar* que é a escola, gera processos de subjetivação e participa do processo de *tornar-se professor*. E, em meio ao processo de definição de temas para cada trabalho que seria apresentado na feira de Ciências foi possível vivenciar, em meio a narrativa, tal subjetivação acontecendo:

– Você se sentiu professora?

– Sim, eu me senti assim... Eu posso inspirar, tá vendo? Eu também sou criativa, tá vendo? Eu também posso sugerir ideias. Eu também posso orientar o aluno, né? [...] E foi, acho que foi um dos trabalhos mais legais mesmo, né? Então, isso é legal, tá vendo? Aquela ideia que ele teve, eu pude... contribuir! Contribuir, ampliar aquela ideia, ver outras coisas. Então, assim, isso foi bastante... muito bom de ver, né? Lá no dia, né? O produto final, mas esse processo, de ver que eu posso acompanhar, posso dar ideia, posso direcionar e fazer eles, né? Voarem!

(trecho retirado das gravações das rodas de conversa, 2024)

Em meio a trabalhos como o que costumamos ver em Feiras de Ciências, sempre há, por parte do professor de Ciências e Biologia, sugestão de ideias, orientação, direcionamentos e ao ser procurada pelo aluno, essa residente é colocada no *lugar de professora* e se propõe a corresponder com o que é esperado, ao conseguir, ela então confirma que se sentiu professora em meio a este processo ao ‘fazer eles, né? Voarem!’.

Como professor não. Não, acho que é isso, em alguns momentos a gente esteve ali para dar uma aula, enfim, mas eu acho que eu só vou me sentir, talvez, mais como professora, quando eu conseguir ter um controle maior. Quando eu sentar ali na minha mesa, pegar as minhas anotações, ver o meu planejamento, eu acho que ali sim eu vou me sentir.

(trecho retirado das gravações das rodas de conversa, 2024)

Em contrapartida habita aqui também o sentimento de ainda não se *sentir professor*, seja pelo fato de ainda não “controlar” uma turma sozinho ou de a mesa, as anotações e principalmente o planejamento executado não ser “seu” ou de sua completa autoria e gerados por suas decisões, pois muito atrelado ao fazer docente, está a autonomia docente, que a residente expõe que ao experienciar, talvez, enfim, *se sinta como professora*.

Fica evidente em meio a conversa que o retorno à escola que o Programa de Residência Pedagógica promove propõe que tais sujeitos ocupem pela primeira vez este espaço de formação docente, que é a escola, enquanto professores. Entendemos que se tornar professor é um processo longo, complexo e contínuo, o que nos faz não ter a expectativa de que licenciandos sentirão logo de imediato que possuem tudo o que é dito precisar ser/ter para ser entendido como professor. Porém, ao ocupar a escola enquanto residente através das histórias narradas, somos apresentados ao ‘entre-lugar’:

– Mas nesse processo de chegar e começar, vocês como residentes se sentiam mais alunos ou mais professores? Como é que vocês se sentiram? Como eram as sensações?

– Eu sentia muito os dois, porque a gente chega, a gente não é uma autoridade. A gente nunca foi autoridade. Mas a gente também não é aluno. A gente tem que ter uma certa autoridade para se manter aqui. É muito engraçado, porque a gente se sente muito aluno quando está só observando. Você não está fazendo nada, você é aluno, mas quando eles chegam para conversar com você ou quando eles chegam pra tirar uma dúvida com você, você tem que ter uma postura como professor. Eu acho engraçado, porque você nunca sabe o que você está sendo, você tá sendo aluno? Você está observando, escrevendo o seu diário, você está ali, você está observando o professor. Mas quando vem um aluno querendo conversar com você, você tem que ser professor, você tem que saber o que você vai falar, você tem que saber se portar você tem que saber responder as perguntas. Eu acho isso muito louco, engraçado. Eu gosto dessa dinâmica. Eu fico aprendendo, eu também fico aprendendo a ser um pouco mais professor do que...

– É um entre-lugar.

– Entre-lugar, exatamente essa palavra, porque você se sente lá, você se sente cá. Essa dinâmica é muito louca. Para mim é isso.

(trecho retirado das gravações das rodas de conversa, 2024)

O ‘entre-lugar’ de não ser ainda um professor e não ser mais um aluno resvala em Agrupamentos Narrativos que ganham destaque para que o residente se enxergue enquanto professor: Hierarquia, Autonomia Docente e Relação Aluno-Professor. A posição que estes residentes ocupam em meio ao espaço escolar lhes confere a possibilidade de “controlar” uma turma, de chamar a atenção de alunos quando necessário e os aproxima das “figuras de autoridade” da escola, ao mesmo tempo em que você assiste a aula do professor preceptor, passa boa parte do tempo observando suas práticas e até mesmo põe em prática um planejamento do outro. Os momentos em que tais residentes se veem “à frente” de algo e possuem certa autonomia sobre decisões e direções, como por exemplo a Feira de Ciências, juntamente com os momentos de interação com os alunos em que essa relação os posiciona enquanto professores, evidenciam que em meio a experiência de *tornar-se professor* exercer a autonomia docente e experienciar a relação aluno-professor se mostram enquanto elementos de grande importância para a formação docente inicial.

Quando surge a pergunta sobre o que é ser professor/o que caracteriza um professor, levando em conta a trajetória enquanto residente no PRP, a primeira respostas que escuto é ‘eu vejo o professor como um faz-tudo’ e logo em seguida é listado situações em que o professor encara na sua prática docente e que não corresponde com as demandas esperadas de um professor.

É uma pergunta muito difícil, porque para mim, pensando nos professores que hoje, né? Tem passado, pela minha vida, assim, e os que passaram no meu ensino médio, no meu ensino fundamental, e tudo mais. É que ser professor é ser várias coisas numa só, sabe? Essa é a dificuldade de definir. Porque eu acho que ser professor é ser várias coisas dentro de uma só. Você está ali com aqueles alunos naqueles horários, naqueles dias. Mas nisso, você vai... Esse convívio vai te trazer muitas **vertentes** de você mesma, né? Você vai ter que fazer várias coisas. Às vezes, você vai ter que instruir um aluno que está passando por algum problema, alguma necessidade. Às vezes, você vai ter que ser, sei lá, socorrista, não sei se aconteceu algum acidente, alguma coisa. Então, tipo assim, é isso, sabe? Ser professor é uma referência, mas é ser... Não sei, cara, você tem que ser um pouco de tudo, assim.

(trecho retirado das gravações das rodas de conversa, 2024)

A situação “faz-tudo” é posto como algo negativo e abre espaço para discorrer acerca dos professores que vivem a exaustão, mas ao mesmo tempo “conseguir fazer tudo” passa a ser positivado quando se trata de formação pessoal e profissional. A resposta retrata que em meio a trajetória do PRP, tais residentes fizeram de tudo e se depararam com muitas demandas que acreditam que não convém ao professor, mas que acreditam ter contribuído para sua formação. Em certo momento da conversa que abordava a autonomia dos residentes, muito atrelado ao “faz-tudo”, é exposto que tinham muita autonomia enquanto residentes e fica subentendido que isso vem do fato de darem conta desse ‘tudo’, à maneira deles: ‘a gente sabia lidar assim, sabe, foi um samba’. E que metáfora poderia representar melhor o ato de *tornar-se professor* de Ciências e Biologia do que aprender a ter um certo “jogo de cintura”? Do que aprender a “sambar conforme o ritmo”? ‘E a gente foi aprendendo a fazer isso’.

- A regência é uma coisa que ficou marcada para a minha vida.
- Ele pegou o exemplo do que dava errado. Ele começou programando uma coisa, mas acabou que deu errado. Eu cheguei um pouco atrasado nesse dia. A regência era sobre fontes de energia renováveis e não renováveis. E ele usava o datashow, né? Aí, como eu cheguei um pouco atrasado, eu peguei depois o datashow para ele, logo quando cheguei, peguei. E aí, você tinha trazido o quê?
- O pendrive.
- No pendrive não estava salvo, a última versão que ele tinha feito em casa. Aí ele falou, eu acho que tem um e-mail, não é isso? Eu tive que rotear a minha internet, porque estava sem internet na escola, e aí ele abriu, quer dizer, e nisso já ficou uns minutos, né, que você se programou.
- E aí, foi marcante isso para mim, todas as experiências que eu tenho que relatar, eu fui relatar essa, porque essa foi a mais impactante para mim, porque eu tinha planejado tudo certinho, tudo bonitinho, dentro do horário, tudo pensado, pensei em fazer slides, porque era a matéria que você precisava mostrar as fontes para eles bonitinhos, para eles entenderem. É uma aula diferente, porque eles sempre têm aula de quadros, então uma aula de slides é diferente para eles, mas quando chegou no dia não foi exatamente como eu esperava. Não foi ruim, não foi uma aula ruim, porém não foi como eu gostaria que tivesse sido feita.
- Não foi como você planejou.
- Exatamente.

(trecho retirado das gravações das rodas de conversa, 2024)

Enquanto professora que atua no segundo segmento do Ensino Fundamental eu vivencio a experiência de, por fatores vários, o planejamento não ser cumprido e o esperado não ser alcançado. A sala de aula é composta e também é atravessada por vários fatores, coisas outras que habitam do lado de fora e entram na escola levadas, muitas das vezes, pelos alunos, e arrisco a dizer que *se tornar professor* é também saber lidar com o planejamento que é alterado durante a aula de acordo com a demanda que é apresentada no momento, *ser professor*, muitas das vezes é ter “jogo de cintura”

Eu acho que o processo de se tornar professor, eu acho que é um processo contínuo assim. Tem dias que vão ser completamente encaixados na rotina, de estar na sala de aula, utilizar um quadro, desenvolver conhecimentos e é isso. Mas, quando a gente fala sobre relações humanas, a gente olha sempre para as pessoas que a gente está lidando. [...] Então, acho que são diversas **metamorfoses**, assim, que a gente vai passando, que a vida vai passando em geral, que a gente vai sempre se reconstruindo enquanto

docente, sabe? Agora, eu também não passei pela prática de ensino, mas eu sinto um pouco mais docente do que quando eu entrei. E eu acho que eu ainda estou descobrindo muita coisa. Eu entrei aqui com idealizações e essas idealizações foram alterando, porque a realidade é a realidade. Então, a gente adapta e tenta trazer um pouco do que a gente sonha, sabe? Nem sempre a gente vai conseguir. A realidade é que dificilmente a gente vai conseguir, mas a gente sempre vai tentar trazer um pouquinho daquilo e tentar renovar esses sonhos, tentar renovar essa esperança pra gente trazer pra sala de aula. Então, eu acho que isso também se encaixa um pouco no que caracteriza um professor, sabe? Então, vai além dos instrumentos que você tem pra desenvolver aquela relação entre educador e educando dentro da sala de aula. Tem diversas variáveis que estão em torno daquilo ali. Tem algo principal que você precisa responder e isso de forma legal, do conteúdo que você precisa trazer ali, daquilo que você precisa comprovar, do ensino que está acontecendo naquele momento. Mas são muitas coisas pra pensar ao mesmo tempo. São muitas questões acontecendo no mesmo momento.

(trecho retirado das gravações das rodas de conversa, 2024)

Muitas são as demandas, enunciados, situações e feixes discursivos que atravessam a prática docente neste lugar que é a escola e além de ser necessário ter um “jogo de cintura” e “sambar conforme o ritmo”, também é preciso juntar todos os instrumentos e manter a melodia e a marcação. Ao se deparar com cada elemento desses, também é descoberto uma nova versão/camada/vertente do próprio sujeito professor antes desconhecida, o que evidencia as ‘diversas metamorfoses’ pelas quais passa o sujeito professor e principalmente o professor em formação inicial, que vivencia o momento no qual *ser professor* está sendo significado em meio a discursos que disputam tal significado.

Em diálogo com a autora Leda Maria Martins (2021), passamos a interpretar o Programa de Residência Pedagógica enquanto uma encruzilhada entre ser aluno e ser professor, onde passado, presente e futuro de entrecruzam e se misturam:

– É, pra mim eu acho que... Eu costumo... em lugares que eu já tive em outra posição na minha vida, que é o caso da escola, quando eu fui aluno... Eu costumo muito comparar com a minha experiência, né? Com a escola que eu estudei, as escolas que eu estudei. E são também escolas públicas da Rede de Ensino, no caso de São Paulo. E a arquitetura da escola, o espaço da escola era igual mas diferente, sabe? É diferente as disposições dos locais, mas a sensação que dá naquele local é muito parecida. Quando eu cheguei lá...

– Como se você se reconhecesse, né?

– Isso [...] E aí eu acho que esse espaço da escola me trouxe muito a lembrar meu passado, as escolas que eu estudei.

(trecho retirado das gravações das rodas de conversa, 2024)

É entrar na espiral do tempo (Martins, 2021) e retornar ao passado para, então, virar futuro. Ao adentrar um espaço tão familiar em que passamos muitos anos de nossas vidas parece impossível sentir que não retornou ao passado no qual a escola fazia parte dos seus dias de segunda a sexta e às vezes no fim de semana, para os momentos de festa. A arquitetura muitas das vezes é semelhante, as formas como estão dispostos quadro, mesa do professor e carteiras muitas das vezes permanece a mesma, mas mesmo que mude a arquitetura e disposição de objetos o que é vivenciado na escola permanece. A experimentação, a curiosidade, as descobertas sobre o mundo e sobre si são coisas que permanecem habitando na escola, lugar esse que se trata da ideia tornar-se presença, de se colocar no mundo e de ser transformado, além das relações bem características que só existem dentro dos muros da escola, tudo isso torna quase impossível que a escola não se trate do ambiente familiar que te faz retornar a infância e adolescência, e é esse quase voltar ao passado que faz o licenciando, no presente, caminhar para *tornar-se professor* em um futuro breve.

Concomitantemente, durante essa pesquisa, também me enxergo em meio à uma encruzilhada. Passo a ter a percepção que revivi as vivências referentes a minha formação docente inicial com as quais inicio as primeiras páginas desta pesquisa. Através do presente estudo, por inúmeras vezes, eu adentrei a escola pela primeira vez como professora em formação, tive expectativas, frustrações, confusões, escolas complicadas, crescimento profissional e também pessoal, montei um laboratório, coordenei e orientei grupos em Feiras de Ciências, fiz de uma horta didática a minha sala de aula, tive grandes medos e descobertas em relação à sala de aula, vi planejamentos dando errado e outros dando muito certo, não me senti professora, senti que ainda faltava algo e depois tive certeza que me tornei professora! As dúvidas, inseguranças e preocupações com *parecer um professor* me foram muito familiar. Relembro o dia anterior e toda a ansiedade causada pelo

primeiro dia em que eu entraria em sala pela primeira vez, a preocupação com a roupa e a postura que tomaria diante dos alunos, a tentativa de parecer o mais madura possível e a tentativa de me encaixar no perfil esperado que correspondesse à *Professora de Ciências e Biologia* para conquistar o respeito e a uma boa relação com alunos de ensino médio que eu viria a encarar. No momento atual, em meio a tantas reflexões de como seria esse perfil esperado, consigo perceber que é o perfil que toma força em meio a vários discursos entrelaçados. Em meio a demandas e rotina de uma professora que está em atuação há alguns anos e que já normalizou muitas das coisas apresentadas pelos licenciandos nos Exercícios Narrativos e nas Rodas de Conversa, eu pude experienciar e viver em detalhes pela primeira vez coisas que estão incorporadas na minha rotina enquanto docente. Viver as histórias narradas por licenciandos me faz acompanhar um “tempo espiralar que retorna, restabelece e também transforma, e que em tudo incide” (Martins, 2021, p. 63) e que faz de mim uma residente vivenciando a docência pela primeira vez, me faz ver passado, presente e futuro de forma descontínua e não linear onde esses diferentes tempos se entrecruzam para então subsistirem. É quase ouvir a *eu* do passado contar como foram aqueles primeiros meses de 2021 e o que senti em cada acontecimento, é um retorno para um mesmo lugar onde já estive, é também vislumbrar um futuro e colher ideias para pensar formas de atuação na formação docente, e o principal: se inspirar ao ter contato com quem está chegando com tanta empolgação e sonhos!

Peter Pál Pelbart (2025), ao dialogar com Michel Foucault²¹, propõe uma compreensão de experiência que extrapola sua concepção comum, frequentemente reduzida à vivência cotidiana ou ao simples ato de aprender algo novo. Em sua perspectiva, a experiência é um acontecimento que mobiliza o sujeito em sua totalidade, colocando em questão as formas já conhecidas de si mesmo. Para o autor, trata-se de um processo que desestrutura, desloca e transforma, retirando o sujeito de sua zona de estabilidade identitária. Ele afirma que a experiência consiste, justamente, em um movimento que “arranca o sujeito de si mesmo” (Pelbart, 2025, p.

²¹ FOUCAULT, Michel. Entretien avec Michel Foucault (realizada por A. Fontana e P. Pasquino, em 1976) In: FOUCAULT, Michel, *Dits et écrits*, 1954-1988 III (1976-1979). Édition Daniel Defert, François Ewald et Jacques Lagrange. Paris: Gallimard, 1994.

67), não sendo uma acumulação de vivências, mas uma experimentação que rompe com a continuidade do *eu*. Essa noção está intimamente vinculada à ideia foucaultiana de subjetivação, aos modos como os sujeitos são produzidos e atravessados por práticas e discursos que regulam formas de existir e de se reconhecer no mundo. Com isso, passamos a interpretar a escola — especialmente relacionada aos programas de formação docente inicial — enquanto espaço de experiência. A formação docente inicial vivenciada através do subprojeto “POSICIONANDO RESIDENTES PEDAGÓGICOS NA PROFISSÃO DE PROFESSOR EM CIÊNCIAS E BIOLOGIA”, que integra o Programa de Residência Pedagógica, pode ser entendida como um processo formativo que convoca os licenciandos a enfrentar limites, a experimentar o desconforto, e a rever percepções prévias sobre si e também sobre a docência. A residência, nesse sentido, se torna espaço de transformação subjetiva. Jorge Larrosa Bondía (2002), ao refletir sobre a experiência, destaca que ela se configura naquilo que nos afeta e nos atravessa, indo além da simples informação ou da opinião. Para ele, experiência é o que realmente nos acontece e nos modifica, mesmo que de modo silencioso ou inesperado.

Com base nisso, a formação docente inicial que se dá através do Programa de Residência Pedagógica pode ser compreendida como uma travessia experiencial, no sentido mais intenso que os autores propõem. Ao ler e ouvir as narrativas que emergem de tal experiência atrelada à complexidade do cotidiano escolar e à diversidade de saberes e práticas que emergem nas escolas da rede pública, é possível perceber as transformações pelas quais tais licenciandos passaram. A formação docente inicial, portanto, se apresenta como um processo que não apenas transmite conteúdos pedagógicos, mas que reorganiza modos de sentir, pensar e agir. Nesse espaço de confronto com o cotidiano escolar, ocorre uma produção de si marcada por rupturas, questionamentos e reinvenções, características fundamentais que enquadram o Programa de Residência Pedagógica enquanto uma experiência que transforma o sujeito e o impede de continuar a ser quem era. E, de forma semelhante, ao vivenciar as histórias narradas por licenciandos e adentrar as escolas

através deles por inúmeras vezes, passei e continuo passando por transformações que fazem desta pesquisa a minha *experiência*.

PERFORMANDO AS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo central investigar a produção de subjetividades docentes no contexto do Projeto de Residência Pedagógica vivenciada por licenciandos da Universidade Federal do Rio de Janeiro, atuando em escolas da rede pública. Partimos do entendimento de que a formação docente inicial vivenciada nos espaços da universidade e da escola não se trata apenas de formação técnica e pedagógica, mas um campo discursivo atravessado por práticas, saberes, discurso que participam de regimes de verdade (Foucault, 1999) e relações de poder que constituem e subjetivam os sujeitos em formação. Através da análise de narrativas presentes nos Exercícios Narrativos e nas rodas de conversa realizadas pelos licenciandos ao longo da residência, buscamos compreender como discursos que participam de regimes de verdade (Foucault, 1999) tensionam, potencializam, limitam e significam as formas pelas quais os licenciandos se percebem e se constituem como professores.

Ancorada em uma abordagem discursiva, conforme vem sendo desenvolvida no âmbito do Grupo de Estudos em História do Currículo, esta investigação se deu de forma a articular os aportes teóricos de Michel Foucault, Thomas Popkewitz e Márcia Serra Ferreira, os quais permitem compreender o currículo enquanto uma construção discursiva atravessada por relações de saber-poder. Nesse sentido, o currículo é entendido como efeito de práticas que selecionam, organizam e legitimam determinados conhecimentos e sujeitos, em detrimento de outros, operando de forma a normalizar conhecimentos e sujeitos, discentes e docentes, no campo educacional.

Em Foucault (2014a), a noção de discurso é central para entender que os saberes não existem fora de contextos históricos e sociais específicos, sendo produzidos dentro de regimes de verdade que os autorizam e os fazem circular. Assim, o currículo é visto como uma prática discursiva que constitui sujeitos, regula condutas e estabelece modos de ver, dizer e agir no espaço escolar. O poder, nesse contexto, não é apenas repressivo, mas produtivo: ele cria verdades, normas e

identidades. O currículo, portanto, funciona constituindo e regulando de forma discursiva, professores e estudantes.

Thomas Popkewitz (2001), ao criar o conceito de "alquimia das disciplinas escolares", amplia essa perspectiva ao mostrar como o currículo escolar transforma saberes acadêmicos em conhecimentos escolares normalizados, que ao mesmo tempo produzem formas legítimas de ensinar e aprender e modelam identidades. Em sua análise, o currículo atua como uma prática social que traduz e regula a experiência escolar, organizando o que pode ser ensinado, por quem, como e com que finalidade. Ele mostra que, ao ensinar conteúdos de ciências, por exemplo, também se ensina uma ordem moral e uma forma de ser sujeito no mundo. Nesse processo, o professor é forjado como alguém capaz de operar tais alquimias, sendo avaliado por sua capacidade de adequação às normas instituídas, ou de subvertê-las, como apontado por Ferreira e Gomes (2020).

Já Márcia Serra Ferreira contribui para esse debate ao evidenciar, com base em estudos empíricos, como o currículo é um campo de disputas e negociações entre diferentes racionalidades — pedagógicas, científicas, institucionais e políticas — e como ele participa da produção de subjetividades docentes. Em suas análises sobre a disciplina escolar Ciências, Ferreira (2014) mostra como o currículo se constrói na articulação entre saberes acadêmicos e práticas escolares, e como os professores em formação são constantemente direcionados a produzir decisões curriculares que afirmam ou tensionam as normas impostas.

Esse referencial nos permitiu problematizar as narrativas de licenciandos não como reflexos de experiências vividas, mas como documentos curriculares, discursos que, no interior de regimes de verdade (Foucault, 1999), performam e produzem a si mesmos e informam as complexas relações entre tais regimes, práticas educativas e a constituição de subjetividades docentes.

As análises aqui feitas nos permitiram compreender que o ato de narrar a própria experiência de formação não se limita a um exercício de memória ou relato pessoal, mas funciona como prática de subjetivação. As narrativas produzidas pelos

licenciandos evidenciaram deslocamentos e movimentos de produção de si, nos quais são acionadas tanto práticas de *escrevivência* (Evaristo, 2018) quanto de *escrita de si* (Foucault, 1994). Esses gestos narrativos evidenciaram reconstruções identitárias acontecendo que se dão na relação entre as expectativas presentes nos discursos acerca do que *é ser professor* e as experiências do cotidiano escolar, que evidenciam a forma com que os sujeitos se constituem na relação com os discursos durante a formação docente inicial, mas também como criam fissuras, resistências e deslocamentos em relação a eles.

Ao compreender as narrativas como práticas discursivas que operam sob determinados *regimes de verdade*, é possível notar que as falas e escritas analisadas evidenciaram como os licenciandos negociam suas formas de ser professor em meio às exigências, regulações e expectativas que habitam nos discursos acerca da docência, ao mesmo tempo em que elaboram modos próprios de significar sua experiência. Em diálogo com Fischer (2001a; 2003) e a partir dos atravessamentos teóricos de Foucault (1999; 2014b) e Popkewitz (1994), entendo que as falas e escritas dos participantes evidenciam o entrelaçamento da prática docente com a constituição de subjetividades docentes, produzidas em meio a práticas de normalização e regulação. Tais práticas não operam de maneira centralizada ou coercitiva, mas se disseminam por meio de saberes e discursos que, muitas vezes, são internalizados pelos sujeitos e influenciam suas ações, posturas e decisões no cotidiano escolar (Foucault, 2014b).

Michel Foucault compreende a normalização como uma tecnologia de poder que define o que é considerado adequado, aceitável ou desejável em uma determinada prática social. No caso da docência, isso significa que há padrões, discursivamente produzidos, que instituem o que é reconhecido como um *bom professor*, naturalizando determinadas formas de ensinar, interagir com os estudantes, planejar aulas ou avaliar aprendizagens. A regulação, nesse sentido, é composta por mecanismos institucionais que mantêm essas normas em circulação (Foucault, 2014b). No campo da formação inicial, essas formas de regulação se manifestam, por exemplo, nos discursos dos formadores, nas avaliações institucionais, nos referenciais oficiais e, sobretudo, nas expectativas sobre o

desempenho dos licenciandos (Foucault, 1999). Ainda que existam diferentes manifestações de regulação, é importante destacar que, nesta pesquisa, foram analisados discursos produzidos no âmbito da formação docente inicial que evidenciam como os professores em formação são atravessados por tais mecanismos reguladores, mas também como participam ativamente da produção do currículo. Esses discursos revelam sujeitos que, ao mesmo tempo em que são normalizados por expectativas institucionais e modelos de docência legitimados, também se engajam em práticas criativas, reinterpretam prescrições e constroem sentidos próprios para sua atuação pedagógica.

Thomas Popkewitz (1994) complementa esse entendimento ao afirmar que os processos educativos funcionam como espaços de classificação e diferenciação dos sujeitos. Para ele, a escolarização não é apenas um meio de transmissão de conhecimentos, mas uma prática cultural que regula quem pode aprender, como deve se comportar e que tipo de sujeito deve se tornar, que transforma saberes e sujeitos ao mesmo tempo, ao criar padrões sobre o que é ensinar e aprender. Através de políticas curriculares, materiais didáticos e formas avaliativas, operam-se regulações que disciplinam os modos legítimos de ser professor, delimitando quais identidades docentes são validadas (Popkewitz, 1994).

Desse modo, é possível perceber que a formação inicial, especialmente em experiências como a que o Projeto de Residência Pedagógica proporciona, se trata de um território de disputas discursivas em torno do que se entende por *ser professor*, e que afeta profundamente a constituição de subjetividades dos sujeitos. Nesse contexto, as narrativas revelam-se como ferramentas potentes de produção de si (Foucault, 1994), nas quais os licenciandos constroem sentidos, elaboram deslocamentos e afirmam modos de existência atravessados por camadas várias de subjetivação. A residência pedagógica, nesse sentido, se configura como um território complexo de subjetivação, onde a docência é menos um lugar a ser ocupado e mais um campo a ser continuamente produzido, negociado e reinventado.

Como dito anteriormente, entendemos o processo de formação docente inicial de acordo com o conceito de experiência formulado por Pelbart (2025), em diálogo

com Michel Foucault²², segundo o qual a experiência não se reduz a uma vivência qualquer ou a um simples acúmulo de acontecimentos, mas se constitui como um processo que transforma radicalmente aquele que a atravessa. Nesse sentido, a experiência, tal como compreendida por esses autores, implica um descentramento do sujeito em relação a si mesmo: ela o desloca, o perturba, o obriga a repensar suas certezas e a se confrontar com outros modos de ser, de saber e de agir. Quando aplicada ao campo da formação docente inicial, essa noção assume contornos ainda mais significativos, pois se trata de um momento em que o licenciando é exposto a uma série de práticas, discursos e expectativas que reconfiguram sua relação com o conhecimento, com a escola e, sobretudo, com a própria ideia de *ser professor*. A formação é, portanto, uma experiência que opera transformações profundas na constituição subjetiva do licenciando, sendo a principal dessas transformações, no âmbito desta pesquisa, o processo de *tornar-se professor*. Uma passagem que não ocorre de forma linear ou previsível, mas que envolve conflitos, deslocamentos e negociações constantes. Tornar-se professor, nesse contexto, não significa apenas adquirir competências profissionais ou dominar conteúdos específicos da área de Ciências ou Biologia, mas implica engajar-se em um processo ético, político e existencial de constituição de si, no qual o sujeito se vê convocado a habitar uma nova posição discursiva e a assumir uma identidade que está sempre em construção, atravessada por múltiplas vozes e regimes de verdade que disputam sentidos sobre o que é e o que deve ser a docência. E, de forma semelhante à minha formação docente inicial, é possível observar em meio às narrativas dos licenciandos regulações acontecendo de forma contínua, que indica a tais sujeitos quais os atributos lhes conferem ou lhes faltam para se enquadrarem no que é entendido enquanto *professor* e, principalmente, enquanto *bom professor*.

Ao investigarmos os discursos de formação docente com vistas a investigar a produção de subjetividades docentes em uma experiência de Residência Pedagógica de licenciandos em Ciências Biológicas em escolas da Educação Básica da rede pública, a fim de compreender a produção discursiva das subjetividades docentes na

²² FOUCAULT, Michel. Entretien avec Michel Foucault (realizada por A. Fontana e P. Pasquino, em 1976) In: FOUCAULT, Michel, *Dits et écrits*, 1954-1988 III (1976-1979). Édition Daniel Defert, François Ewald et Jacques Lagrange. Paris: Gallimard, 1994.

relação entre universidade e escola enquanto espaços de formação docente inicial, questões como a Relação Aluno-Professor, Hierarquia e Autonomia Docente estão no centro dos discursos aqui investigados que qualificam o sujeito enquanto *professor*. Ao analisar, é possível constatar que o sujeito que corresponde com a expectativa presente nos discursos se trata de uma figura de autoridade e possui autonomia no seu fazer docente e em tomadas de decisões. De igual modo, a relação aluno-professor torna-se central, pois em meio a formação docente inicial mesmo quando ‘não [se] senti[am] professor[es]’ ao experienciar tal relação, foram posicionados como professores através da expectativa dos alunos, o que gera e constitui subjetividades docentes.

Ao experienciamos tais narrativas, é possível notar que as transformações contadas pelos próprios residentes são permeadas por regulações advindas de discursos que participam de *regimes de verdade*, e de certa forma, é possível notarmos um grande esforço advindo desses professores em formação para corresponder às expectativas presentes em tais discursos. Tais licenciandos mostram-se em um constante movimento de se propor a desenvolver os atributos e habilidades entendidos enquanto pertinentes ao *professor de Ciências e Biologia*, de forma a tentar corresponder às expectativas presentes nos discursos, o que nos convida a enxergar a formação docente enquanto formas de *encenar, atuar, encarnar, performar e/ ou interpretar ser professor*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, C. C. *A formação docente na educação de jovens e adultos: uma análise discursiva*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Alagoas, Centro de Educação, Maceió, 2008.

AMORIM, R. M. A.; MARSICO, J. Formação de professores na articulação entre universidade e escola nos programas PIBID e Residência Pedagógica da UFRJ. In: GOMES, Maria Margarida Pereira de Lima et al. (org.). *E-book PIBID_PRP 2024: experiências de formação docente na UFRJ*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2024. p. 13–22.

ASSIS, V. *Currículo e discurso: investigando as subjetividades de professores negros em cursos pré-vestibulares populares*. 2021. 164 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Portaria nº 82, de 26 de abril de 2022. Dispõe sobre o regulamento do Programa Residência Pedagógica – PRP. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, n. 79, p. 42–45, 28 abr. 2022. Disponível em: <http://www.in.gov.br/autenticidade.html>. Acesso em: 3 fev. 2025.

CANGI, A.; GONÇALVES, M. Fazer sentir. Testemunho de uma transformação da sensação. (Modos de interrogar nossas práticas educativas e pedagógicas). *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 21, p. 1–28, 2023.

DIAS, B. *Currículo, conhecimento e subjetividade no ensino de Botânica: investigando livros didáticos da disciplina escolar Ciências (1960/70)*. Rio de Janeiro, 2024. 81 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2024.

EVARISTO, Conceição. Escrivência: a escrita de nós. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 93–101, set./dez. 2011.

EVARISTO, Conceição. *Becos da memória*. 3. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2018.

FERREIRA, M. S. História do Currículo e das Disciplinas: apontamentos de pesquisa. In: FAVACHO, André Márcio Picanço; PACHECO, José Augusto; SALES, Shirlei Rezende (org.). *Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões*. 1. ed. Curitiba: CRV, 2013.

FERREIRA, M. S. Currículo e cultura: diálogos com as disciplinas escolares Ciências e Biologia. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (org.). *Currículos, disciplinas escolares e culturas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FERREIRA, M. S. História do Currículo e das Disciplinas: produzindo uma abordagem discursiva para investigar a formação inicial de professores nas Ciências Biológicas. In: LEITE, M.; GABRIEL, C. T. (orgs.). *Linguagem, discurso, pesquisa e educação*. 1ª ed. Petrópolis: De Petrus; Rio de Janeiro: FAPERJ, p. 265–284, 2015.

FERREIRA, M. S. História do currículo da formação de professores de ciências e biologia (1960/70). *Educação em Foco*, 2017. Disponível em: https://www.academia.edu/99082362/Hist%C3%B3ria_Do_Curr%C3%ADculo_Da_Forma%C3%A7%C3%A3o_De_Professores_De_Ci%C3%A4ncias_e_Biologia_1960_70. Acesso em: 22 set. 2024.

FERREIRA, M. S.; DOS SANTOS, A. V. F.; TERRERI, L. Currículo da formação de professores nas Ciências Biológicas: por uma abordagem discursiva para investigar a relação entre teoria e prática. *ETD - Educação Temática Digital*, [S. l.], v. 18, n. 2, 2016. DOI: 10.20396/etd.v18i2.8644089. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8644089>. Acesso em: 21 set. 2024.

FERREIRA, M. S.; GOMES, M. M. Currículo de Ciências: a alquimia das disciplinas escolares e a produção da autonomia docente. *Roteiro*, [S. l.], v. 46, p. e23827, 2020. DOI: 10.18593/r.v46i.23827. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/23827>. Acesso em: 17 set. 2024.

FERREIRA, M. S.; SANTOS, A. V. F. Discursos curriculares no/do tempo presente: subsídios para uma articulação entre a História e as Políticas de Currículo. In: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Marcia Betania (org.). *Políticas de currículo: pesquisas e articulações discursivas*. 1. ed. Curitiba: CRV, 2017.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a Análise do Discurso em Educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 114, nov. 2001a.

FISCHER, R. M. B. *Foucault e os estudos sobre o currículo*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001b.

FISCHER, R. M. B. Foucault revoluciona a pesquisa em educação? *Perspectiva*, Florianópolis, v. 21, n. 2, 2003.

FOUCAULT, M. *A escrita de si*. In: _____. *Dits et écrits*. 2. ed. Paris: Gallimard, 1994. p. 237–241.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003a.

FOUCAULT, M. Verdade e poder. In: *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003b. p. 35–54.

FOUCAULT, Michel. *O governo dos vivos: curso no Collège de France (1979–1980)*. Tradução de Nildo Avelino. São Paulo: Centro de Cultura Social, 2009. e-book.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014a.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: *Ditos e escritos IX: genealogia da ética, subjetividade e sexualidade*. Organização, seleção de textos e revisão técnica:

Manoel Barros da Motta. Tradução: Abner Chiquieri. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014b.

GABRIEL, C. T. G. Teoria da História, Didática da História e narrativa: diálogos com Paul Ricoeur. *Revista Brasileira de História*, v. 32, n. 64, p. 187–210, dez. 2012.

GARCIA, A.; MOREIRA, M.; AMORIM, A. Narrativas, conversas e as múltiplas grafias de vida: reverberações curriculares. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 21, p. 1-22, 2023.

GOMES, M. M. Materiais didáticos do Projeto Fundação Biologia - UFRJ: entrelaçando escolas e universidade no currículo de formação de professores. In: FERREIRA, M. S. et al. (org.). *Vidas que ensinam o ensino da vida*. 1. ed. Brasil: Editora Livraria da Física, 2020. p. 53-68.

GOMES, M. M.; MÁSKUIO, V. S.; FONTES, V. P. Formação de professores de Ciências e Biologia: construindo ações de integração entre a universidade e a escola básica. In: VILELA, Mariana Lima et al. (org.). *Aqui também tem currículo! Saberes em diálogo no Ensino de Biologia*. 1. ed. Curitiba, PR: Editora Appris, 2020. p. 123-141.

KOSELLECK, R. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.

KOSELLECK, R. *Estratos do tempo: estudos sobre história*. Tradução de Markus Hediger. 1. ed. Rio de Janeiro: Contraponto; PUC-Rio, 2014.

LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, 2002.

MARANDINO, M.; SELLES, S. E.; FERREIRA, M. S. *Ensino de Biologia: histórias e práticas em diferentes espaços educativos*. São Paulo: Cortez, 2009.

MARSICO, J. Formação de professores e a constituição de subjetividades: uma abordagem discursiva do currículo na educação de jovens e adultos. 2018. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

MARSICO, J.; FERREIRA, M. S. Produzindo currículos e professores de Ciências na EJA: entre normalizações e deslocamentos. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 55, p. 161–175, 2018. DOI: 10.12957/teias.2018.37559. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/37559>. Acesso em: 25 set. 2024.

MARSICO, J.; FERREIRA, M. S. História do currículo do presente: investigando processos alquímicos no ensino de Ciências para a educação de jovens e adultos no

Brasil. *ETD - Educação Temática Digital*, Campinas, v. 22, n. 4, p. 837-855, out./dez. 2020.

MARSICO, J.; CANDIDO, D. S. S.; GOMES, M. M. Produções alquímicas do currículo de Ciências/Biologia na EJA: investigando a fotossíntese. In: GOMES, M. M. et al. (org.). *(Re)Construindo Práticas de Esperança no ensino de Ciências e Biologia*. 1. ed. São Paulo: Editora da Física, 2021.

MARTINS, Leda Maria. *Performance do tempo espiralar: poéticas do corpo-tela*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MONTEIRO, A. M.; AMORIM, M. Potencialidades das "Narrativas de Si" em Narrativas da História Escolar. *Revista História Hoje*, [S. l.], v. 4, n. 8, p. 15–31, 2015. DOI: 10.20949/rhhj.v4i8.196. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/196>. Acesso em: 25 set. 2024.

PARAÍSO, M. A. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 122, p. 283-303, maio/ago. 2004.

PELBART, Peter Pál. Experiência e sujeito. In: VEIGA-NETO, Alfredo; MUCHAIL, Salma Tannus; FONSECA, Márcio Alves da (org.). *O mesmo e o outro: 50 anos de História da loucura*. 1. ed. [S. l.]: Autêntica, 2025. cap. 3, p. 66–86. [e-book]. Disponível em: <https://pt.everand.com/read/433054385>. Acesso em: 5 jun. 2025.

PINAR, W. F. *O que é a Teoria do Currículo?* Tradução: BARROS, Ana Paula; PINTO, Sandra. Porto, Portugal: Ed. Porto, 2007.

PINAR, W. F. *Estudos Curriculares: ensaios selecionados*. Seleção, organização e revisão técnica: Alice Casemiro Lopes, Elizabeth Macedo. São Paulo: Cortez, 2016.

PINAR, W. F. Currere: aquel primer año. *Investigación Cualitativa*, v. 2, n. 1, p. 55–65, 2017. Disponível em: <https://ojs.revistainvestigacioncualitativa.com/index.php/ric/article/view/59>. Acesso em: jun. 2024.

POPKEWITZ, T. S. *História do currículo, regulação social e poder*. In: SILVA, T. T. (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

POPKEWITZ, T. S. *Reforma educacional: uma política sociológica: poder e conhecimento em educação*. Tradução: Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

POPKEWITZ, T. S. *Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor*. Tradução: M. F. Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2001.

Programa de Residência Pedagógica. 2022.

SILVA, M. Currículo como currere, como complexidade, como cosmologia, como conversa e como comunidade: contribuições teóricas pós-modernas para a reflexão

sobre currículos de matemática no ensino médio. *Bolema*, Rio Claro (SP), v. 28, n. 49, p. 516-535, ago. 2014.

SILVA, M.; SÁ, M. R. B. Currículo como currere e como "conversa complicada": pensando currículo a partir da perspectiva de William Pinar. In: XXV EPEN, 2020, Salvador. *Anais XXV EPEN*.

TEIXEIRA, A.; FREIXO, A. A Capoeira Angola como espaço de resistência epistêmica: os cantos de capoeira como possíveis transmissores de uma cronosofia afro-brasileira. *Ponta de Lança: Revista Eletrônica de História, Memória & Cultura*, v. 14, n. 26, p. 192-212, 2020.

UFRJ. *Formulário de Subprojeto PRP – 2022: Posicionando residentes pedagógicos na profissão de professor em Ciências e Biologia*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2022. Documento não publicado.