

**DAS TESSITURAS DE UM PERCURSO FORMATIVO NAS LICENCIATURAS:
a constituição docente sob as lentes de uma matriz formativa**



VIVIANE CATARINI PAIM

**DAS TESSITURAS DE UM PERCURSO FORMATIVO NAS LICENCIATURAS:
a constituição docente sob as lentes de uma matriz formativa**



VIVIANE CATARINI PAIM



Autora da capa: Vivian Heinle
E-mail: vhassessoriapedagogica@gmail.com
Novo Hamburgo, 2025.

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DOUTORADO**

VIVIANE CATARINI PAIM

**DAS TESSITURAS DE UM PERCURSO FORMATIVO NAS LICENCIATURAS:
a constituição docente sob as lentes de uma matriz formativa**

São Leopoldo

2025

VIVIANE CATARINI PAIM

**DAS TESSITURAS DE UM PERCURSO FORMATIVO NAS LICENCIATURAS:
a constituição docente sob as lentes de uma matriz formativa**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Linha de Pesquisa: Formação, Pedagogias e Transformação Digital

Orientadora: Profa. Dra. Elí Terezinha Henn Fabris

São Leopoldo

2025

P143t

Paim, Viviane Catarini.

Das tessituras de um percurso formativo nas licenciaturas : a constituição docente sob as lentes de uma matriz formativa / Viviane Catarini Paim. – 2025.

291 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

“Orientadora: Profa. Dra. Elí Terezinha Henn Fabris”.

1. Formação inicial de professores. 2. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul.

3. Constituição docente. 4. Matriz formativa. 5. Ethos formativo. I. Título.

CDU 371.13

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Bibliotecária: Amanda Schuster Ditbenner – CRB 10/2517)

VIVIANE CATARINI PAIM

**DAS TESSITURAS DE UM PERCURSO FORMATIVO NAS LICENCIATURAS:
a constituição docente sob as lentes de uma matriz formativa**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Elí Terezinha Henn Fabris (orientadora)
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

Prof. Dr. Maurício dos Santos Ferreira
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

Profa. Dra. Viviane Inês Weschenfelder
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

Profa. Dra. Daiane Scopel Boff
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS)

Profa. Dra. Ruth Pavan
Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)

Sou feita de retalhos.
Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma.
Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou.
Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior...
Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade...
Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa.
E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também.
E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados...
Haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma.
Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me permitem engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim.
Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias.
E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de “nós” (Pizzimenti, 2021, n.p).

AGRADECIMENTOS

Recordar: Do latim re-cordis tornar a passar pelo coração (Galeano, 2002, p. 10).

Ao registrar essa última escrita da Tese (embora ela esteja posicionada no início de toda a produção da pesquisa que segue no documento), entendo, a partir de Eduardo Galeano (2002), que o gesto de agradecer também demanda recordar. Recordar os caminhos percorridos e aqueles que caminharam comigo e as relações de afeto que marcaram o processo de fazer/viver essa pesquisa.

Penso também que quando recordamos aqueles os quais queremos agradecer, não encontramos um critério de valoração ou importância que determina a ordem desse reconhecimento. Para mim, agradecer, nesse caso, não serve simplesmente a uma formalidade pré-estabelecida que define aqueles que merecem ser lembrados antes ou depois de outros.

No entanto, não posso deixar de começar agradecendo minha família. Pessoas que me apoiaram desde o processo seletivo para ingresso no Doutorado. Que esperaram ansiosamente pela lista de aprovados e vibraram junto comigo no anúncio do resultado. Agradeço ao meu esposo Luciano, um parceiro que sempre apoia minhas decisões e compreende as ausências necessárias nos empreendimentos profissionais e acadêmicos que almejei, especialmente este Doutorado.

Aos meus filhos Luciano Filho e Victor que, da mesma forma desde crianças, entendem e respeitam minhas escolhas, tornando-se minha força e incentivo. À minha nora Bruna pela preocupação comigo, pelos sorrisos e leveza que me ajudaram a enfrentar os desafios do processo. Ao meu amado netinho Vicente que nasceu em meio a esse Doutorado, que veio para alegrar nossas vidas e inspirar a continuidade dessa pesquisa, ao pensar a formação de professores para as próximas gerações que habitarão as escolas.

Aos meus pais, Vanderlei (*in memoriam*) e Terezinha que me orientaram a buscar na Educação uma outra vida, com mais possibilidades, mesmo diante de tantos sacrifícios. Minha mãe que, mesmo no auge de seus 80 anos e com dificuldades que imperam sobre seu corpo e memória, ainda é capaz de incentivar e motivar-me a seguir estudando, mesmo não sabendo ao certo do que se trata um doutoramento, mas que diz orgulhosa aos que encontra: “minha filha está fazendo doutorado”!

Ao IFRS, pela oportunidade do afastamento integral para estudos *stricto sensu* e ao Campus Vacaria, em especial ao Prof. Dr. Adair Adams, e aos Coordenadores das Licenciaturas — Profa. Dra. Adriana Boeira e Prof. Dr. Rodrigo Corrêa — que desde o início não mediram esforços para que eu pudesse seguir os estudos, possibilitando tempos/espacos/materiais

necessários ao processo de pesquisa com os estudantes das Licenciaturas em Pedagogia e Ciências Biológicas.

Aos licenciandos de Pedagogia e Ciências Biológicas do IFRS *Campus* Vacaria que aceitaram participar da pesquisa, o que foi imprescindível para a produção desta Tese.

Aos professores do PPG em Educação da Unisinos, pelos conhecimentos e inspirações de vida na docência e na pesquisa.

Ao Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças (GIPEDI/Unisinos/CNPq), pelos estudos e discussões de referenciais potentes que vieram a fazer parte desta Tese, em contribuição às discussões sobre o tema.

Aos professores que aceitaram fazer parte da Banca de Defesa e que me acompanham desde a qualificação do projeto de Tese: Profa. Dra. Ruth Pavan, Profa. Dra. Daiane Boff, Profa. Dra. Viviane Weschenfelder e Prof. Dr. Maurício Ferreira. Agradeço-lhes o tempo e a generosidade em compartilhar conhecimentos que qualificadamente contribuíram para a composição dessa pesquisa.

À Profa. Naira Vanz, minha amiga, que mesmo com uma exaustiva jornada de trabalho esteve sempre pronta para revisar criteriosamente a escrita da Tese.

Da mesma forma, à Profa. Dra. Vivian Heinle e sua equipe, pelas demais revisões e formatação.

Ao meu Grupo de Pesquisa, tanto os que já estavam no momento de minha chegada e/ou finalizaram seus estudos antes de mim, quanto os que encerram comigo essa jornada, e àqueles que permanecerão. Dentre esses, alguns estiveram mais presentes nesse processo: Eduarda Sebastiany, Elilian Basílio, Gabriela Saueressig, Luciane Piva, Marcelo Matos, Queila Martins, Raphaela Souza, Sabrina Bahia, Tiago Locatelli e Vinícius Borba. Um grupo não só de pesquisadores, mas de afetos e parceria. Um grupo que se dispôs a ler com cuidado, rigor e ética meus textos e qualificar ainda mais a minha escrita. Um grupo que se ajuda, se apoia e se sustenta. Neste gesto de agradecimento, ressalto que com alguns desses colegas, aqueles que tive mais oportunidade de contato, nutri laços de amizade que certamente se farão fortes para a vida.

Mas nada disso seria possível se não tivéssemos uma professora orientadora que acolhe, que respeita, que une as pessoas, que incentiva, que mobiliza e inspira, que desafia, que provoca a suspeitar de nossas verdades e a olhar para nosso objeto com outras lentes. Por isso expresso minha mais profunda gratidão à Profa. Dra. Elí Fabris, pela orientação, paciência e dedicação ao longo de todo este trabalho. Sua experiência e generosidade ao compartilhar conhecimento foram essenciais para o desenvolvimento desta pesquisa.

Além disso, agradeço pela confiança depositada em mim, pelos conselhos valiosos e pelas inúmeras conversas que enriqueceram não só este trabalho, mas também a minha formação como pesquisadora. Sua liderança e exemplo são inspirações que levarei comigo por toda a vida acadêmica e profissional. Muito obrigada por acreditar em mim e por estar ao meu lado nesta jornada.

[...] nos tornamos presença por meio de nossas relações com os outros que não são como nós (Biesta, 2021a, p. 56).

RESUMO

Esta tese investiga a constituição docente de futuros professores, produzida pelo percurso formativo dos Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e Pedagogia do IFRS *Campus* Vacaria. A escolha dessas Licenciaturas baseou-se na necessidade de uma cultura comum aos cursos de formação de professores, orientados para a formação docente, ainda que cada um tenha suas especificidades. A problemática da pesquisa foi entender como o percurso formativo destes Cursos desenvolve o processo de constituição docente dos futuros professores. A abordagem teórico-metodológica seguiu os princípios da pesquisa (de)formação, desdobrando-se em duas etapas: questionário *on-line* e encontros formativos em um Laboratório de Docências Contemporâneas (LABDOC) que considerou todos os licenciandos, desde os ingressantes até os concluintes. Ainda, as narrativas e movimentos emergentes no LABDOC foram articulados aos Projetos Pedagógicos dos Cursos. Os referenciais da pesquisa foram os estudos sobre docências contemporâneas, formação de professores e constituição docente, entre outros. Para a análise, utilizou-se uma Matriz Formativa baseada nos estudos de Gert Biesta, no que se refere ao conceito de Educação e Ensino, com foco na tríade de domínios de propósito na ação educativa: *qualificação*, *socialização* e *subjetivação*. A Matriz Formativa foi tomada como uma ferramenta abrangente que integra e relaciona os domínios, bem como as forças agenciadoras para o percurso formativo. Pelas suas lentes, as análises apontam para a necessidade do fortalecimento da formação para a docência no percurso formativo dos Cursos de Licenciatura. Para isso, é preciso considerar o desenvolvimento de experimentos e experiências docentes desde o início do percurso, para que se viabilize a compreensão da indissociabilidade teoria-prática na docência e a articulação entre os conhecimentos pedagógicos e específicos da área formativa. Dessa forma, a docência ganha outros sentidos que fogem às discursividades de romantização ou dos engendramentos dos modelos gerencialistas em Educação e da linguagem da aprendizagem, quando os licenciandos são desafiados a criar e experimentar uma docência autoral. Por isso, a tese defendida é a de que no percurso formativo das licenciaturas evidencia-se importante assumir uma matriz formativa (qualificação, socialização e subjetivação) e a formação como (de)formação, desenvolvendo experimentos e experiências docentes desde o início do curso, a fim de criar e viver um *ethos* formativo que produzirá um “fazer-se sujeito” de futuros professores, autores de suas docências.

Palavras-chave: formação inicial de professores; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul; constituição docente; matriz formativa; *ethos* formativo.

ABSTRACT

This thesis investigates the teaching constitution of future teachers, shaped by the formative journey of the Bachelor's Degree Programs in Biological Sciences and Pedagogy at IFRS Campus Vacaria. The choice of these degree programs was based on the need for a shared culture among teacher education courses, oriented towards teacher preparation, despite each having its specificities. The problem of the research was to understand how the training path of these courses develops the teaching constitution process of future teachers. The theoretical-methodological approach followed the principles of (re)training research, unfolding in two stages: an online questionnaire and formative meetings in a Contemporary Teaching Laboratory (LABDOC) that included all education students, from newcomers to graduates. Furthermore, the narratives and movements emerging in the LABDOC were linked to the Pedagogical Projects of the courses. The research references included studies on contemporary teaching, teacher education, and teacher constitution, among others. For analysis, a Formative Matrix based on Gert Biesta's studies regarding the concept of Education and Teaching was used, focusing on the triad of domains of purpose in educational action: qualification, socialization, and subjectification. The Formative Matrix was taken as a comprehensive tool that integrates and relates these domains, as well as the driving forces for the formative journey. Through its lens, the analyses point to the need to strengthen teacher preparation within the formative journey of Bachelor's Degree Programs. This requires considering the development of teaching experiments and experiences from the beginning of the journey to enable an understanding of the inseparability of theory and practice in teaching and the articulation between pedagogical and specific knowledge in the formative field. In this way, teaching gains new meanings that move away from discourses of romanticization or the impositions of managerial models in Education and the language of learning, as education students are challenged to create and experience an authorial teaching practice. Therefore, the thesis defended is that it is important to assume a training matrix (qualification, socialization and subjectivation) in the course of undergraduate education and to view education as (re)training, involving teaching experiments and experiences from the start of the course to create and live a formative ethos that produces a "becoming subject" of future teachers, authors of their own teaching practices.

Keywords: initial teacher training; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul; teacher constitution; formative matrix; formative ethos.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Localização dos <i>Campi</i> do IFRS no território do Rio Grande do Sul.....	101
Figura 2 – Indicadores e percentuais legais dos Institutos Federais.....	104
Figura 3 – Organização dos materiais para análise após a segunda etapa da pesquisa	127
Figura 4 – Representação dos domínios pelo Diagrama de Venn, a partir dos estudos de Biesta	138
Figura 5 – Matriz Formativa como ferramenta analítica.....	143
Figura 6 – Esquema do exercício de análise.....	149
Figura 7 – Matriz Formativa a partir dos efeitos e sentidos do percurso formativo	221
Figura 8 – Matriz Formativa com os domínios em possível equilíbrio: uma inspiração para orientar os percursos formativos das licenciaturas	239

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Entrada da sede do IFRS <i>Campus</i> Vacaria	108
Fotografia 2 – Diários (de)formação individuais	122

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Matrícula e ingresso em cursos de licenciatura no Brasil entre 2013 e 2023	87
Gráfico 2 – Situação dos licenciandos na primeira etapa da pesquisa sobre a socialização na profissão docente pelo percurso formativo do Curso de Licenciatura	190

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisas selecionadas na BDTD.....	45
Quadro 2 – Grupos temáticos constituídos a partir da seleção de pesquisas e artigos publicados	51
Quadro 3 – Cursos ofertados pelo Polo Vacaria, pertencente ao <i>Campus</i> Bento Gonçalves	107
Quadro 4 – Cursos ofertados no IFRS <i>Campus</i> Vacaria em nova sede	108
Quadro 5 – Cursos ativos no IFRS <i>Campus</i> Vacaria	109
Quadro 6 – Terceiro encontro do LABDOC com os licenciandos da LCB	158
Quadro 7 – Organização do terceiro encontro do LABDOC Vacaria.....	159
Quadro 8 – Terceiro encontro do LABDOC com os licenciandos da LP	165
Quadro 9 – Organização do segundo encontro do LABDOC Vacaria.....	169
Quadro 10 – Terceiro encontro do LABDOC com os licenciandos da LCB	172
Quadro 11 – Organização do primeiro encontro do LABDOC Vacaria	179
Quadro 12 – Primeiro encontro do LABDOC com os licenciandos da LCB.....	184
Quadro 13 – Segundo encontro do LABDOC com os licenciandos da LCB.....	186
Quadro 14 – Terceiro encontro do LABDOC com os licenciandos da LP	196
Quadro 15 – Segundo encontro do LABDOC com os licenciandos da LP.....	209
Quadro 16 – Segundo encontro do LABDOC com os licenciandos da LP.....	215
Quadro 17 – Segundo encontro do LABDOC com os licenciandos da LCB.....	217
Quadro 18 – Organização do quarto encontro do LABDOC Vacaria.....	225

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Resultados encontrados e organizados por grupos temáticos a partir do descritor: <i>docência AND formação inicial de professores</i>	38
Tabela 2 – Resultados encontrados e organizados por grupos temáticos a partir do descritor: <i>constituição da docência AND “licenciatura”</i>	41
Tabela 3 – Resultados encontrados e organizados por grupos temáticos a partir do descritor: <i>constituição da docência AND Institutos Federais de Educação</i>	43
Tabela 4 – Resultados encontrados e organizados por grupos temáticos a partir do descritor: <i>docência AND “Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul”</i>	44
Tabela 5 – Alunos ingressantes em cursos superiores entre 2019 e 2023	86
Tabela 6 – Frequência dos participantes no LABDOC Vacaria.....	291

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
AESUFOPE	Associação de Escolas Superiores de Formação de Profissionais da Educação
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-Formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CES	Câmara de Educação Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CI	Conceito Institucional
CIC	Câmara de Indústria, Comércio, Agricultura e Serviços
COREDE	Conselho Regional de Desenvolvimento
CP	Conselho Pleno
CPC	Conceito Preliminar de Curso
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DPPA	Departamento de Diagnóstico e Pesquisa Agropecuária
EaD	Educação a Distância
EBTT	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FEPAGRO	Fundação Estadual de Pesquisa Agropecuária
FFCL	Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras
FIC	Formação Inicial e Continuada
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
GIPEDI	Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças

LABDOC	Laboratório de Docências Contemporâneas
LCB	Licenciatura em Ciências Biológicas
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LP	Licenciatura em Pedagogia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES	Instituições de Educação Superior
IF	Institutos Federais
IFRS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
IGC	Índice Geral de Cursos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
OD	Organização Didática
PASEM	Programa de Apoyo al Sector Educativo del Mercosur
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNP	Plataforma Nilo Peçanha
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPG	Programa de Pós-Graduação
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PUC	Pontifícia Universidade Católica
ReAD	Rede de Aprendizagem da Docência
RS	Rio Grande do Sul
SciELO	Scientific Electronic Library On-line

SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SP	São Paulo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UERGS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UNB	Universidade de Brasília
UNIJUÍ	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UPF	Universidade de Passo Fundo
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO: A COSTURA DA TESE	20
1 SOBRE RETALHOS DA VIDA E DAS PESQUISAS: COMO ME CONSTITUI PROFESSORA PESQUISADORA DE OUTROS MODOS	26
1.1 DO DESEJO AO TORNAR-SE PROFESSORA	26
1.2 DA DOCÊNCIA À PESQUISA	29
2 O TECER DA PROBLEMATIZAÇÃO	35
2.1 REVISÃO DE LITERATURA	35
2.1.1 Docência e formação inicial de professores: teses e dissertações	36
2.1.2 Percorso formativo dos cursos de licenciatura: artigos publicados.....	49
2.1.3 Tessituras dos estudos sobre docência e formação inicial de professores	50
2.2 PROBLEMATIZAÇÃO: SELEÇÃO DOS PRIMEIROS RETALHOS DA INVESTIGAÇÃO	61
3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CONSTITUIÇÃO DOCENTE: UM TECER ENTRELACADO	70
3.1 MARCAS HISTÓRICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: EFEITOS NOS PERCURSOS FORMATIVOS E NA CONSTITUIÇÃO DOCENTE.....	70
3.1.1 A Licenciatura em Pedagogia	78
3.1.2 A Licenciatura em Ciências Biológicas.....	81
3.2 DILEMAS CONTEMPORÂNEOS	84
4 ESCOLHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS: MARCA DOS ALINHAVOS	94
4.1 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL	96
4.1.1 <i>Campus</i> Vacaria e os Cursos de Licenciatura	105
4.1.1.1 Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas	110
4.1.1.2 Curso de Licenciatura em Pedagogia	113
4.2 FERRAMENTAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS	114
4.2.1 <i>Corpus</i> empírico	118
4.2.2 Matriz Formativa como ferramenta analítica	129
4.2.2.1 <i>Qualificação, socialização e subjetivação</i> : os domínios da ação educativa	129
5 PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DOCENTE NAS LICENCIATURAS: RETALHOS DE UMA CULTURA FORMATIVA	145

5.1 EFEITOS E SENTIDOS DO PERCURSO FORMATIVO: QUE SUBJETIVAÇÃO DOCENTE SE PRODUZ?	155
5.1.1 “ <i>Muitos colegas não querem seguir na área da docência</i> ”: significações para a constituição docente.....	156
5.1.2 “ <i>Na verdade, as específicas, a gente aprende para nós, a gente não aprende a ensinar</i> ”: um desequilíbrio entre a qualificação e a socialização	166
5.1.3 “ <i>Não tem como chegar na prática sem ter nenhuma teoria</i> ”: indícios de um jogo equilibrado entre os domínios da Matriz Formativa	176
5.1.4 “ <i>A partir do Estágio, consegui desromantizar muitas coisas que a graduação estava romantizando</i> ”: experimentação da docência para a produção de outros modos de subjetivação.....	189
5.2 MÚLTIPLAS FACES DA DOCÊNCIA: EFEITOS DO PERCURSO FORMATIVO E DA PESQUISA (DE)FORMAÇÃO	201
5.2.1 “ <i>Docência é a ação de mediar, incentivar, facilitar a construção de conhecimentos</i> ”: alinhavos com a racionalidade neoliberal	203
5.2.2 “ <i>Docência é o ato de ensinar exercida por um professor comprometido neste processo</i> ”: compromisso e responsabilidade pedagógica.....	214
6 FORMAÇÃO COMO (DE)FORMAÇÃO: POSSIBILIDADE DE UM ETHOS FORMATIVO PARA UM “FAZER-SE SUJEITO” NA DOCÊNCIA.....	222
6.1 “ <i>O LABDOC DEVERIA SER UM COMPONENTE CURRICULAR!</i> ”: AULA COMO LABORATÓRIO	228
7 CONSIDERAÇÕES PARA TECER OUTRAS COSTURAS	237
REFERÊNCIAS	244
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	264
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	266
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO ON-LINE ENVIADO AOS ESTUDANTES DOS CURSOS DE LICENCIATURA DO IFRS CAMPUS VACARIA.....	268
APÊNDICE D – PÁGINA DO MOODLE DO LABDOC VACARIA.....	285
APÊNDICE E – PARTICIPAÇÃO NOS ENCONTROS DO LABDOC VACARIA ...	291

APRESENTAÇÃO: A COSTURA DA TESE

No percurso formativo das licenciaturas evidencia-se importante assumir uma matriz formativa (qualificação, socialização e subjetivação) e a formação como (de)formação, desenvolvendo experimentos e experiências docentes desde o início do curso, a fim de criar e viver um *ethos* formativo que produzirá um “fazer-se sujeito” de futuros professores, autores de suas docências.

Uso como epígrafe a tese que defendo a partir da pesquisa realizada. Minha opção por apresentá-la na abertura do documento é para que, na sequência, vejam como esse retalho dá sentido e sustenta toda a colcha da pesquisa, pois minha intenção é mostrar como cada retalho e cada ponto de alinhavo ou costura foi dando forma ao que apresento na tessitura¹ desta Tese.

Partindo deste propósito, penso no processo de escrita. Entendo que escrever, seja qual for a sua finalidade, é um processo que exige organizar o pensamento para expressar com clareza o que se deseja comunicar, especialmente quando se trata de apresentar os resultados de uma pesquisa. Como em qualquer processo de artesanaria, a escrita acadêmica demanda engajamento e autonomia, numa relação intrínseca entre pensar e fazer, pois, conforme Richard Sennett (2021, p. 20), “[...] todo bom artífice sustenta um diálogo entre práticas concretas e ideias [...]”. Com isso, quero dizer que desde a concepção do projeto desta Tese, fui tecendo minha escrita no sentido de organizar aquilo que intencionava investigar, além do que se apresentava pelos materiais produzidos e os argumentos construídos para a defesa de uma tese, sempre preocupada em conduzir o leitor e, mais ainda, preocupada com o rigor e a ética em apresentar uma pesquisa na área da Educação.

Sobre o desenvolvimento desse processo, ressalto que iniciei meus primeiros passos no Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação (PPG) em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), em tempos de pandemia da Coronavírus Disease (covid-19)², em 2021, momento em que vivenciava sentimentos difusos, como tensão e medo diante

¹ De acordo com Antônio Houaiss e Mauro Villar (2001), o termo *tessitura*, na etimologia, origina-se da Língua Italiana, do verbo *tessere*, que significa a organização de um discurso religioso ou a ação de fazer tapeçaria sobre uma tela ou o trabalho tecido. Na Língua Portuguesa, pode significar a disposição de notas musicais e também a composição de um tecido ou textura e os modos como estão organizadas as partes de um todo. A partir disso, utilizo o termo no título e demais partes da Tese no entendimento de uma composição, de uma estrutura, de uma organização das partes na totalidade da pesquisa.

² “A covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. O SARS-CoV-2 é um betacoronavírus descoberto em amostras de lavado broncoalveolar obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019. Pertence ao subgênero Sarbecovírus da família Coronaviridae e é o sétimo coronavírus conhecido a infectar seres humanos”. Disponível em: gov.br/saude/pt-br/assuntos/covid-19. Acesso em: 14 dez. 2024. O primeiro caso, no Brasil, foi notificado em fevereiro de 2020 e com o avanço dos casos, em março desse mesmo ano, as atividades presenciais, entre elas as do sistema educacional, foram suspensas. O Ministério da Educação (MEC) lançou várias medidas por meio de Portarias, Pareceres e Resoluções, visando a orientação das aulas e atividades, desde a substituição das aulas presenciais até

das perdas e mortes noticiadas a cada dia, angústia pela espera da vacina que naquele momento não se encontrava disponível para minha faixa etária e/ou condição de saúde e, ao mesmo tempo, um sentimento de alegria e esperança ao pensar nas possibilidades da vida, em ter o privilégio de poder me aventurar em algo novo, mesmo diante das fragilidades e incertezas que se apresentavam.

Os atravessamentos oriundos do cenário pandêmico vivenciado nos anos de 2020 e 2021 alteraram radicalmente os espaços e tempos escolares, tendo as aulas migrado para o modo remoto, e os tempos escolares tão burocraticamente sistematizados, precisaram ser engendrados de outras formas. Desse modo, minha investigação, apesar da possibilidade de realizar-se em tempos de pós-pandemia, não deixou de considerar as consequências decorrentes da crise instalada pelo vírus da covid-19.

Nesse cenário, ao construir um projeto de tese, com a ocorrência de encontros e atividades virtuais, inclinada a fazer escolhas conceituais e teórico-metodológicas a partir do que vinha estudando e vivenciando no percurso, entre as disciplinas, encontros de Prática de Pesquisa³, momentos de orientação e estudos do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças (GIPEDI), fui questionando-me sobre as “verdades” que tinha acerca do meu objeto de pesquisa. A partir desse movimento, essas “verdades” começaram a adquirir outros sentidos, transformando-se a cada provocação lançada por novos textos, a cada novo encontro, aula e conversa com minha professora orientadora. Entendo que esses encontros foram me provocando, transformando, (de)formando, a fim de constituir-me uma pesquisadora em Educação.

Por isso, descubro-me no poema *Sou feita de retalhos*, de Cris Pizzimenti⁴ (2021) que abre esta Tese, no momento em que relaciono o que já vivi para chegar até aqui, com o processo

a reorganização dos calendários letivos. As primeiras vacinas começaram a ser disponibilizadas em janeiro de 2021, para pessoas da fase 1: trabalhadores da área da saúde, pessoas com comorbidades, pessoas institucionalizadas, com 60 anos de idade ou mais, e população indígena aldeada. [...] o Brasil alcançou outro triste marco [...]: 700 mil mortes causadas pela doença”. Disponível em: gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2023/marco/brasil-chega-a-marca-de-700-mil-mortes-por-covid-19#:~:text=Passados%20tr%C3%AAs%20anos%20desde%20o,trajet%C3%B3rias%20interrompidas%20e%20fam%C3%ADlias%20enlutadas. Acesso em: 14 dez. 2024.

³ As Práticas de Pesquisa são caracterizadas como disciplinas do PPG em Educação da Unisinos que se desenvolvem em todos os semestres letivos, coordenados pelos professores orientadores, com seus respectivos grupos de estudantes orientandos.

⁴ Em alguns *sites*, essa poesia é atribuída, erroneamente, como de autoria de Cora Coralina. Ao fazer algumas buscas, constatei que a autoria é de Cris Pizzimenti e, assim, logo me lancei a buscar mais informações sobre ela, procurando diferentes recursos (Lattes e e-mail), mas sem sucesso. Constatei, então, que a autora possuía um perfil no Instagram (@crispizzimenti). Logo o acessei e enviei uma mensagem solicitando maiores informações sobre a Poesia. Alguns dias depois, respondeu-me, repassou seu número de contato (Whatsapp) e começamos a conversar por esse canal, no dia 29 de abril de 2023. Foi então que me contou que escreveu a Poesia em 2013, como forma de homenagear os amigos e a postou na sua página do Facebook. Ocorre que, em determinado momento, alguém a copiou e atribuiu a autoria à Cora Coralina, como explica: “*Eu não cheguei a registrar, mas quando chego lá*

de como me constituí docente. E, dentre as escolhas que fiz, corroboro com a autora que a vida se faz de pedaços “[...] nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou” (Pizzimenti, 2021, n.p).

Ao longo da construção do projeto de tese, teci perguntas que se tornaram fundamentais para seguir com a investigação a que me propus e, a partir disso, alinharei algumas escolhas teórico-metodológicas para orientar-me no processo, já que era preciso marcar os primeiros passos, ainda que não soubesse ao certo o direcionamento que a pesquisa traria, mas deixando-me levar pela forma de olhar pelas ferramentas selecionadas a partir do problema de pesquisa constituído. Com isso, percebi que aquilo que fui selecionando para compô-lo — desde as pesquisas e estudos da revisão de literatura até as escolhas teórico-metodológicas — poderia estar associado, metaforicamente, a retalhos que alinhavados ou costurados definitivamente tecem o que eu passo a chamar de “colcha da pesquisa”.

Com isso, sirvo-me no texto, de metáforas como *retalhos*, *costuras*, *alinhavos* que significam diferentes sentidos. Compreendo os alinhavos como uma costura ainda não definitiva, provisória que, de acordo com os novos aprofundamentos, se desfazem na busca por outros retalhos que melhor se encaixaram na tessitura da colcha, ou ainda alinhavos que marcaram a costura definitiva da pesquisa. Quando me refiro aos retalhos, estes não significam pedaços soltos que se confundem e são escolhidos aleatoriamente, constituindo uma costura sem nexos e sem relações; ao contrário, partem de uma seleção com a qual se escolhe os que mais se ajustam e conferem, minimamente, um acabamento uniforme à peça tecida, ilustrando a costura que foi se fazendo na tessitura da Tese.

Sei dos riscos aos quais me lanço ao selecionar metáforas que estão intrinsecamente ligadas ao mundo feminino, pois entendo que a feminização do magistério e esse tipo de relação com o universo feminino contribuíram e ainda contribuem para a não profissionalização da carreira docente. No entanto, aqui, essas metáforas servem para me ligar visceralmente com a artefania, com um tipo de arte que desejo defender como uma das potências da docência e trabalho do professor. Por isso, estou longe de fazer alguma relação com a feminização da docência atribuindo-lhe um aspecto doméstico, ou qualquer outro elemento que venha a excluir a profissionalidade docente ou a complexidade da docência. Ao contrário disso, falar da costura

no Museu Cora Coralina, que alguém foi pesquisar, exatamente como você, eles perceberam o erro e chegaram até mim. Foi aí que eu descobri, já tinha um ano e pouco depois que a coisa já estava rodando. Eu cheguei a receber esse texto até do México como não sendo de minha autoria. Eu acho que ele correu o mundo, talvez até por conta de ter sido atribuído à Cora Coralina. Formada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), atualmente, é professora da Rede Municipal de Educação de Guarujá (SP). Importante destacar que, além de gostar de escrever poesia, também escreveu um livro, intitulado *Trabalhando valores em sala de aula: histórias para rodas de conversa* (Pizzimenti, 2013).

de retalhos remete-me ao próprio processo de constituição, de construção, escolhas, movimentos, tessituras.

Do mesmo modo, assim como explico na conclusão desta Tese, considero a colcha como inacabada, livre para receber novos retalhos no seu processo de constituição. Por isso, a colcha de retalhos inacabada na capa desta Tese, mas com alguns retalhos já costurados definitivamente, ilustra a ideia de constituição, das marcas dos acontecimentos, das relações com o material produzido, com os aportes teórico-metodológicos e do próprio processo da pesquisa (de)formação. Uma colcha em constituição que teceu muitos retalhos, de diferentes cores e formatos, com alinhavos e desalinhavos e também com costuras que nela permanecerão. Ela também simboliza o percurso formativo dos Cursos de Licenciatura que analisei, que não é tomado como de único tamanho para todos, uma vez que cada sujeito constitui-se nessa trajetória. Por isso, o percurso continua forjando-se a partir de outros tempos, contextos, condições e disputas.

A contar desse momento, esclareço que esta pesquisa fez parte de uma investigação mais ampla, coordenada por minha Professora Orientadora Dra. Elí Fabris, intitulada *A produção de docências contemporâneas: a experiência coformativa entre professores e futuros professores em tempos de covid-19 (2021-2024)* que se desdobrou da agenda de investigações do GIPEDI, também coordenado pela referida professora. Como objetivo, pretendeu analisar as docências contemporâneas produzidas entre os professores e futuros professores. A metodologia traz a concepção de um Laboratório de Docências Contemporâneas (LABDOC) que serviu como espaço empírico de experimentação a partir de experiências coformativas e da pesquisa (de)formação⁵, desenvolvido com professores da Rede Municipal de Ensino de São Leopoldo/RS. Destaco que no Grupo de Pesquisa, entre as investigações que utilizaram o LABDOC, a partir de grupos específicos pela pesquisa mais ampla⁶, quanto como as que o tomaram como inspiração para desenvolver um laboratório, essa foi a única que investigou futuros professores; nas demais, os sujeitos de pesquisa foram professores já atuantes na profissão.

⁵ Os conceitos de experiências coformativas e pesquisa (de)formação, bem como a metodologia do LABDOC serão aprofundados no Capítulo 4, no qual apresento as escolhas teórico-metodológicas.

⁶ A pesquisa mais ampla do LABDOC, desenvolvida com os professores da Rede Municipal de Ensino de São Leopoldo/RS, contou com grupos específicos, por etapa de atuação: Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, anos finais do Ensino Fundamental e Gestores. Para maiores informações sobre a pesquisa e seus resultados, ver livro publicado em 2024 (Fabris, 2024a).

Portanto, alicerçado à pesquisa mais ampla, o objetivo de minha investigação foi identificar, reconhecer e analisar o processo de constituição docente de futuros professores⁷, produzido pelo percurso formativo dos Cursos de Licenciatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) *Campus* Vacaria. Esse objetivo desdobrou-se a partir da seguinte problemática: Como o percurso formativo dos Cursos de Licenciatura do IFRS *Campus* Vacaria desenvolve o processo de constituição docente de futuros professores?

Os Cursos aos quais me refiro são a Licenciatura em Ciências Biológicas (LCB) e a Licenciatura em Pedagogia (LP)⁸, os únicos ofertados no referido *Campus*. Optei por incluir ambos nesta investigação, porque, embora tenham suas especificidades, a formação de professores é o que há de comum entre eles, assumindo com isso, uma cultura formativa, já que estão inseridos em um contexto marcado pela Educação Técnica e Tecnológica.

Por isso, ao apresentar de imediato meu objetivo e problemática, meu propósito nessa apresentação é mostrar ao leitor os retalhos de minha colcha da pesquisa, na tentativa de lançar um convite à sua leitura, ao expor o que constitui os seis capítulos que compõem a Tese. No primeiro Capítulo, descrevo por onde alinharei minhas escolhas de vida, constituindo-me docente e pesquisadora de outros modos. Ou ainda, de acordo com Michel Foucault (2014), como insiro-me na ordem do discurso que já me antecedeu e fez com que eu pudesse anunciar na Academia minhas intenções de pesquisa envolvendo a formação de professores.

No Capítulo 2, discorro sobre o desenvolvimento da revisão de literatura, onde ampliei meu olhar para as pesquisas sobre docência e formação inicial de professores e, mais especificamente, sobre as licenciaturas nos Institutos Federais (IF) e seus percursos formativos, mostrando a tessitura dos estudos já realizados sobre a temática. Priorizei algumas teses, dissertações e artigos que, a partir de similaridades com meu objeto de pesquisa, escolhi para contextualizar e para contribuir na construção da problematização, organizando-os em cinco grupos temáticos, evidenciados pelas recorrências encontradas. Dessa forma, é neste Capítulo que anuncio minha problemática de investigação.

O terceiro Capítulo conta com a descrição de alguns acontecimentos históricos que reverberam na formação de professores, especialmente nos percursos formativos das licenciaturas e que conseqüentemente impactam no processo de constituição docente. Com isso,

⁷ Utilizarei os termos *professores*, *futuros professores*, *alunos* e *licenciandos* (no masculino). Embora eu reconheça que a linguagem não é neutra e considere as implicações teóricas e políticas do uso da grafia o(s)/a(s), opto por não adotá-la aqui, conferindo, assim, maior fluência ao texto.

⁸ No decorrer da Tese, ao fazer referência aos Cursos de Licenciatura analisados na investigação, utilizarei as siglas LCB para Licenciatura em Ciências Biológicas e LP para Licenciatura em Pedagogia.

discurso especificamente sobre as marcas históricas, desde a emergência dos Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e Pedagogia no Brasil, arrematando com a sinalização de alguns dilemas contemporâneos intrínsecos aos cursos de formação inicial de professores.

No Capítulo 4, exponho as escolhas teórico-metodológicas onde apresento o *lócus* da pesquisa, no qual contextualizo o IFRS e, posteriormente, o *Campus* Vacaria e seus Cursos de Licenciatura. Com isso, anuncio as ferramentas e os procedimentos metodológicos inspirados pelo LABDOC, na pesquisa (de)formação e na experiência coformativa que desenvolvi com os estudantes matriculados nos referidos Cursos. Da mesma forma, apresento o *corpus* empírico que compôs a produção de dados: Questionário *on-line*, Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura e os encontros (de)formação. Ainda, trato sobre a ferramenta analítica — Matriz Formativa — desenvolvida a partir dos estudos de Gert Biesta (2012; 2018; 2021b), provenientes do conceito de Educação e Ensino com foco na tríade de domínios de propósito na ação educativa: *qualificação, socialização e subjetivação*.

Nos Capítulos 5 e 6, apresento as análises problematizando a cultura formativa e os efeitos e sentidos produzidos pelo percurso formativo dos Cursos que analisei, bem como a contribuição do LABDOC Vacaria (nome do Laboratório desenvolvido com os estudantes de minha pesquisa) para o processo de (de)formação na constituição docente, evidenciando a potencialidade do formato de aulas como laboratório. Evidencio como coloquei em operação a Matriz Formativa enquanto ferramenta que condensa um entendimento de conexão entre as forças que são agenciadas no percurso formativo, a partir de minhas perguntas investigativas.

Por fim, no Capítulo 7, retomo os argumentos que fui construindo ao longo da Tese e com isso apresento uma ideia de Matriz Formativa em equilíbrio, considerando um percurso formativo de Curso de Licenciatura, sobre a qual chego à Tese que abre essa apresentação. Desse modo, aponto as considerações na intenção de continuarmos tecendo novos retalhos ao pesquisar sobre formação de professores, pois “[...] a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados... Haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma” (Pizzimenti, 2021, n.p), e eu digo: também à docência de cada professor.

1 SOBRE RETALHOS DA VIDA E DAS PESQUISAS: COMO ME CONSTITUÍ PROFESSORA PESQUISADORA DE OUTROS MODOS

Se esse é agora meu ponto de partida, como cheguei a ele? Há aqui toda uma história. Praticamente, a história de uma vida já longa (Marques, 2011, p. 18).

Me inspirando em Mario Osório Marques (2011), pretendo mostrar ao leitor qual é o ponto de partida desta pesquisa. Entendo que o ponto de partida é um começo, mas também é a possibilidade de uma continuidade, por isso, ele emerge na constituição de minha própria vida docente. A escolha de ser professora se entrelaça com a escolha de ser pesquisadora no campo da Educação. Por isso, começo descrevendo o período em que a docência começa a fazer parte de minha trajetória onde os primeiros retalhos são escolhidos e alinhavados com os fios que, algumas vezes foram seguros e fortes, por vezes frouxos alinhavos e outros ainda, precisaram ser refeitos logo a seguir; alguns, com o tempo, cederam lugar a novos tecidos, assim como é a vida e a profissão docente.

1.1 DO DESEJO AO TORNAR-SE PROFESSORA

Ao concluir o Ensino Fundamental em uma escola pública, ingressei no Curso Normal, nível Médio, em uma escola confessional, para atender um desejo de meus pais que gostariam que suas filhas se tornassem professoras. Eles viam o magistério como possibilidade de ascensão social, confirmando a lógica enraizada dos princípios capitalistas estabelecidos ao longo do século XX que, conforme Milton Lahuerta (2020, p. 361), se cultivava a “[...] expectativa de que os sacrifícios de uma geração seriam compensados pela educação de seus filhos que poderiam, por isso mesmo, almejar algo mais da vida”. Por isso, meus pais não mediram esforços para custear a escola.

Apesar disso, eu gostava da ideia de ser docente, pois desde criança, no intuito de revisar os conteúdos para as provas escolares, enfileirava minhas bonecas e ursos de pelúcia, um ao lado do outro, e explicava todo o conteúdo a eles, utilizando um pequeno quadro verde e os tocos de giz que trazia da escola, ao final das tardes de aula. Nesta brincadeira com suposto ar de seriedade, imitava minhas professoras e solicitava que as bonecas e ursos ficassem em silêncio para acompanhar minha explicação. Brincar de “dar aula” sobre os conteúdos que aprendia na escola, sempre me rendeu bons resultados, pois conseguia obter boas notas nas provas, mas, mais do que isso, era sempre muito bom e prazeroso fazer o papel da professora, nessas encenações infantis. Talvez, esse tenha sido o início do processo constitutivo para que

pudesse, mais tarde, definir ser professora. O que ocorreu mais tarde ao matricular-me no Curso Normal, a pedido de meus pais.

Logo que finalizei o Curso, lancei-me ao mundo do trabalho, porém, não na área educacional, por dois motivos: na época, os contratos para atuar no magistério eram quase inexistentes e, somando-se a isso, a carreira docente não se apresentava atrativa, diante da desvalorização e desprestígio, aspecto evidenciado ainda hoje⁹. Dessa forma, não pensei de imediato em cursar alguma licenciatura. Entre idas e vindas, realizei vestibular para o Curso de Bacharelado em Ciências Contábeis por estar trabalhando em um escritório de contabilidade e por não ter condições financeiras de sair de minha cidade para estudar. Ingenuamente acreditei que poderia ser essa minha profissão no futuro. Ledo engano... cursei por três anos, no entanto, começou a ficar claro para mim que não era o que queria seguir profissionalmente. E assim, surge o primeiro remendo na colcha da vida. Era hora de fazer um reparo na costura, consertando o retalho que não se encaixava na colcha.

Comecei a refletir sobre a possibilidade de seguir a carreira docente, reacendendo o desejo de ser professora. Consigo perceber hoje que esse desejo sempre esteve em mim, mesmo que adormecido em algum momento. Foi então que em 2001, concorri ao Edital de Concurso para a Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, em que fui aprovada para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental e, em junho do mesmo ano, assumi uma turma multisseriada no interior do município de Vacaria/RS.

Neste meio tempo, estava em processo de criação no estado a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) que, em Vacaria/RS, iria ofertar o Curso de Licenciatura em Pedagogia. Não pensei duas vezes; lancei-me ao desafio do vestibular, obtendo aprovação. Em março de 2002 iniciava um novo curso de graduação, despedindo-me das Ciências Contábeis. Finalmente eu sabia que estava onde queria, cursando Pedagogia e atuando como professora. Parecia que a minha colcha estava voltando a ser tecida e chegando ao seu acabamento, pois a escolha pelo Curso de Pedagogia mobilizou-se pela docência. Tive a oportunidade ímpar de, enquanto ser/estar licencianda, também ser/estar professora.

⁹ Fabris (2005, p. 171), ao analisar filmes brasileiros que produzem sentidos sobre a escola e a profissão docente, em um dos capítulos de sua tese, problematiza o trabalho docente, a partir de uma formação discursiva sobre a feminização do magistério: (1) a colocação da mulher no mercado de trabalho, em que as relações do sistema capitalista demarca os espaços ocupados por homens e mulheres e, com isso, os homens acabam se distanciando das salas de aula; (2) o fato do magistério ser uma possibilidade das mulheres ocuparem um espaço público, considerado e validado pela sociedade, como uma profissão aliada à vocação materna e funções do espaço doméstico e, por isso, não necessita de conhecimento científico; (3) os baixos salários como decorrência da feminização do magistério, “[...] que é significada pela dominação masculina [...]”. Frente a esses aspectos, o saber docente perde seu estatuto e sua posição de status. Fabris (2005, p. 105) afirma ainda que, “[...] há historiadores que não aceitam a tese da desvalorização social da profissão em razão da feminização [...], pois há muitos indícios de que o magistério talvez não tenha sido bem remunerado em toda a sua história”.

Ao finalizar a Licenciatura (2005), fui aprovada em primeiro lugar na região da 23ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) em novo concurso, para atuar nos anos iniciais¹⁰, assumindo mais vinte horas de trabalho, na mesma Rede. Não há como negar que me constituí a docente que sou hoje no decorrer da minha atuação profissional, no entanto, o Curso de Pedagogia foi o retalho principal da colcha da docência, o que mobilizou a busca por outros retalhos que pudessem constituir a sua tessitura, impulsionando a continuar meu percurso formativo, através de outros Cursos (Especialização, Mestrado e Doutorado).

Cabe evidenciar que a partir da Pedagogia comecei a admirar meus professores formadores, queria ser como eles um dia, contribuindo para a formação de futuros docentes. Então, logo após concluir minha Graduação, parti para o Curso de Especialização em Gestão Estratégica em Educação (entre os anos de 2008 e 2009) pela Universidade de Caxias do Sul (UCS), que contribuiu especialmente na minha atuação como Coordenadora Pedagógica pois, com lotação de quarenta horas, exerci a função de pedagoga em duas frentes: com turmas de alfabetização (20 horas) e como Coordenadora Pedagógica (20 horas). Esta função possibilitou-me, de certo modo, trabalhar com a formação dos professores, pois também tinha como responsabilidade coordenar a formação permanente do coletivo docente da escola.

Ressalto que outras funções também possibilitaram o trabalho mais efetivo com a formação de professores, entre elas, a atuação como Orientadora de Estudos no Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), nos anos de 2013 e 2014, coordenando um grupo de professores alfabetizadores da região da 23ª CRE. Cito também, a atuação como Coordenadora Pedagógica na mesma CRE, nos anos de 2015 e 2016, na qual pude enxergar o campo da Educação de modo mais amplo, constituído por múltiplos sujeitos: alunos, professores, funcionários de escola, pais e comunidade. Um trabalho instigante, mas também muito desafiador, à medida que exigia de mim um olhar macro para todas as situações, desde as administrativas, que influenciavam diretamente as questões pedagógicas, até as relações humanas atravessadas no contexto da rede escolar.

Destaco que ao longo destes quatorze anos de atuação na Educação Básica vivenciei mudanças na legislação e políticas educacionais e, por conta disso, alterações no currículo escolar, como por exemplo, a inclusão de crianças de seis anos no Ensino Fundamental¹¹, a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos¹²; alterações nos currículos das

¹⁰ A Resolução CNE/CEB nº 3, de 3 de agosto de 2005 define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração, estabelecendo a nomenclatura de anos iniciais e anos finais (Brasil, 2005a).

¹¹ Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005 (Brasil, 2005b).

¹² Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 (Brasil, 2006a).

escolas da Rede Estadual de Ensino, de acordo com os Programas Governamentais¹³ e as primeiras discussões sobre a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Aliadas a essas experiências, muitas outras foram contribuindo para minha relação com o mundo em que estava imersa (Larrosa, 2019), o mundo da docência, através do cotidiano escolar, da vivência com alunos e colegas professores, das responsabilidades assumidas e das funções a mim atribuídas.

1.2 DA DOCÊNCIA À PESQUISA

Em meio às múltiplas funções que fui assumindo ao longo do tempo, especialmente como docente da Educação Básica, com atuação concomitante em sala de aula e Coordenação Pedagógica, pareciam faltar novos retalhos na colcha da minha vida como docente. Sentia a necessidade de buscar novos conhecimentos, ampliar meu repertório de leituras e conceitos, pois a tarefa educativa demandava novas problematizações, que poderiam ser aprofundadas pela atitude investigativa.

Diante disso, optei por cursar o Mestrado Acadêmico em Educação (2010-2012). Minha investigação vinculou-se à Linha de Pesquisa de História e Filosofia da Educação, no PPG em Educação da UCS, na qual pesquisei a relação entre Educação e Valores, a partir da análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) de uma instituição escolar de Educação Básica, à luz de referenciais como Zygmunt Bauman e Max Scheler. A escolha do tema deu-se pelas vivências e necessidades apresentadas a partir do contexto escolar no qual estava imersa. A perspectiva formativa da Educação sempre esteve entre minhas inquietações que, no Doutorado, passei a aprofundar com Biesta e outros autores. Por isso, volto a destacar que o ponto de partida não deixa de ser a continuidade de algo vivido; a busca de um caminho novo para o já percorrido.

Algum tempo após o término do Mestrado em Educação, em 2016, no anseio de conhecer novos territórios e, especialmente, dedicando-me ao desafio de atuar como professora formadora de professores, assumi um concurso para ser docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) no IFRS¹⁴. Primeiramente, estive lotada no *Campus*¹⁵ Farroupilha, no qual tive a oportunidade de ser professora formadora no chamado Curso de Formação de Professores

¹³ Por exemplo, o Referencial Curricular do Rio Grande do Sul, conhecido como Lições do Rio Grande, criado no governo de Yeda Crusius, no ano de 2009.

¹⁴ O histórico e demais informações sobre o IFRS, bem como o *Campus* Vacaria, serão descritos no Capítulo das Escolhas Teórico- Metodológicas.

¹⁵ Conforme Ofício Circular nº 72/2015/SETEC/MEC, recomenda-se o uso dos vocábulos *campus* (singular) e *campi* (plural) para identificação de instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Brasil, 2015a).

para os Componentes Curriculares da Educação Profissional, que tinha como público-alvo bacharéis ou tecnólogos, docentes e não-docentes, sem formação pedagógica, caracterizado como um curso de formação pedagógica para graduados não-licenciados.

Confesso que foi uma experiência totalmente provocadora, algo muito diferente do que já havia vivenciado como profissional, no entanto, a possibilidade de problematizar a docência com profissionais de outras áreas foi bastante enriquecedor. Em meio a isso, coordenei inúmeros Projetos de Extensão em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Farroupilha/RS, com o objetivo de auxiliar na formação continuada dos professores da Rede.

Atualmente, estou lotada no *Campus Vacaria*, onde atuo nos Cursos de LCB e LP e no Curso *latu sensu* em Docência na Educação Básica, existente na Instituição.

Neste contexto, exercer a docência como formadora de futuros professores me desafia a pensar e problematizar como o percurso formativo dos Cursos impacta no processo de constituição docente, inquietando-me na busca por respostas que não estão prontas e, por isso, me mobilizando a assumir a posição de pesquisadora para interpretar o que ocorre no campo, criando uma narrativa rigorosa, crítica e engajada, vendo e pensando as práticas a partir de maneiras alternativas (Gastaldo, 2021).

A partir disso e das oportunidades oferecidas pelo IFRS, através do incentivo à qualificação dos servidores, a possibilidade de cursar o Doutorado foi tornando-se mais acessível. Da mesma forma, naquela ocasião, acreditava que tinha mais maturidade como pesquisadora e docente, podendo ampliar minha colcha de retalhos, trazendo novos elementos e ferramentas para seu acabamento, especialmente, sobre a temática das docências.

Num primeiro momento, antes de ingressar no Doutorado em Educação, pretendia ampliar os estudos sobre um dos conceitos estudados no Mestrado: o conceito de autonomia, desta vez, na perspectiva da docência e, para isso, investigar como a autonomia pedagógica é constituída no decorrer do percurso formativo nas licenciaturas, pois, segundo Paulo Freire (2002), ao assumir a tarefa educativa, é necessário a mobilização de uma autonomia que fundamenta-se na responsabilidade assumida, construída através do tempo, pelas experiências que estimulam a decisão e a responsabilidade.

No entanto, ao iniciar meus estudos no PPG em Educação da Unisinos, no Curso de Doutorado, na Linha de Pesquisa II: Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas¹⁶, e inserir-me no Grupo de Pesquisa orientado pela Profa. Dra. Elí Fabris, minha colcha começa a ganhar novos alinhavos, pois amplia-se a agenda de pesquisa, com novos

¹⁶ A partir do ano de 2022, houve uma reconfiguração nas Linhas de Pesquisa, sendo que a Linha II passa a intitular-se Formação, Pedagogias e Transformação Digital.

conceitos, novas problematizações que provocam a investigar a docência na Contemporaneidade. Começo a perceber que o próprio conceito de autonomia poderá compor a pesquisa, mas com novos entendimentos. Passo a questionar: seremos tão autônomos quanto vinha pensando? As liberdades são sempre desafios e lutas, e com isso, a autonomia ganha outras posições. Era preciso estudar mais, ir mais fundo pois, de acordo com Mario Díaz (1998, p. 20), “[...] o que o professor diz está situado numa ordem do saber, num discurso de uma ordem do saber”. Desse modo, a autonomia do professor se produz dentro de um discurso pedagógico que é produzido por interesses políticos e reverberado por relações de poder. No entanto, continuo interessada em ajudar meus alunos a se tornarem sujeitos que tomam decisões, a fazerem escolhas e descartarem outras, mas entendendo a autonomia como relativa, pois sempre serão “reguladas” (Díaz, 1998).

Nesse panorama, destacaram-se os estudos, as leituras mobilizadas pelas disciplinas, o contato com as pesquisas desenvolvidas pelo Grupo e pelos professores, atravessadas por temáticas como: constituição da docência de professores iniciantes (Oliveira, 2015; Bahia, 2020; Lima, 2021; Ribeiro, 2021), indissociabilidade teoria e prática na formação de professores (Boff, 2019), docências contemporâneas (Fabris, 2021), pesquisa (de)formação (Fabris, 2008; 2013; 2015, 2018a), *ethos* de formação (Dal’Igna; Fabris, 2015), bem como, os estudos e discussões realizadas no GIPEDI. Além disso, apresento, como destaque, o acompanhamento e a participação como colaboradora no Projeto de Pesquisa de minha orientadora, citado anteriormente, que apresentou como metodologia a consolidação do LABDOC pensado como um espaço empírico de experimentação a partir de experiências coformativas e da pesquisa (de)formação. No desenvolvimento do LABDOC, junto à Rede Municipal de Ensino de São Leopoldo/RS, coordenei o grupo dos professores atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental, em parceria com meu colega doutorando, Tiago Locatelli.

A partir desses estudos e experiências acadêmicas, novos pensamentos, conceitos e problemáticas começaram a atravessar minha temática. Pensei em outros focos de investigação, sem abandonar os cursos de licenciatura como campo de pesquisa. Então, começo a interessar-me pela constituição docente no percurso formativo dos futuros professores, para além de momentos específicos, como a realização de Estágio Curricular Supervisionado, participação em programas de iniciação à docência ou em alguma outra atividade própria dos cursos. Em suma, no percurso formativo como um todo. Além disso, pensei na possibilidade de utilizar-me de espaços (de)formação, inspirando-me na metodologia empregada no LABDOC, no

desenvolvimento de minha investigação, com todos os estudantes, matriculados em diferentes momentos do percurso formativo¹⁷.

Um dos elementos que impulsionou a querer investigar o processo de constituição docente pelo percurso formativo das Licenciaturas nas quais atuo é que, ao estar inserida neste contexto como professora formadora de futuros docentes, observo que no desenvolvimento do Curso, os licenciandos vão assumindo-se como professores, frente aos estímulos e mobilizações provocados pelos componentes curriculares, atividades, projetos, ações do percurso formativo e do repertório cultural de cada aluno.

Para muitos estudantes, a docência começa a ser problematizada a partir de alguns componentes curriculares, especialmente aqueles de conhecimento pedagógico, embora uma boa parte dos licenciandos relate que não deseja seguir a carreira docente, principalmente os da LCB. Entre estes, assim como acontece com os ingressantes, percebo desconhecimento sobre a área de atuação e sobre o objetivo de um curso de licenciatura. Ademais, é comum ouvir de alguns estudantes que o Curso de Licenciatura foi uma das opções de acessibilidade ao Ensino Superior, em uma instituição pública, sendo que o Magistério pode vir a ser uma possibilidade de carreira. Essa situação vem ao encontro do que Bernardete Gatti (2009, p. 14) já afirmou, em uma de suas pesquisas, ao dizer que

Aparentemente, o que se observa é que a atividade docente apresenta alguma possibilidade de oferta de trabalho com base em um curso de formação que é visto como acessível, o que faz com que alguns alunos ingressem em cursos superiores de Pedagogia ou Licenciatura sem um real interesse para atuar como professor.

Nestes casos, corriqueiramente ouve-se narrativas de formandos ou estudantes que estão realizando seus Estágios Curriculares Supervisionados de que a atuação docente passou a ser vista como uma possibilidade profissional. E, com isso, encontrei-me com as seguintes indagações: de que modos os estudantes de cursos de licenciatura constituem-se docentes? Que processos estão envolvidos nesta constituição? O que, de fato, faz com que aqueles que num primeiro momento não desejam ser professores, passem a desejar a carreira docente? Destaco que, no decorrer das análises, estas questões ganharam foco e vieram a se destacar no material produzido, mostrando um processo de (de)formação no percurso formativo.

Esta escolha pelo Curso de Licenciatura sem desejar seguir a carreira docente, destacado por alguns alunos, tornou-se, no decorrer de minha atuação como professora formadora, algo instigante e desafiador, pois atuo em uma instituição que tem, como um dos seus objetivos,

¹⁷ O procedimento metodológico está explicitado no Capítulo 4.

formar professores para a Educação Básica. Como política institucional, a Lei nº 11.892/2008 estabelece que os Institutos Federais devem garantir, em cada exercício, o mínimo de 50% das vagas para atender a Educação Profissional Técnica de nível Médio e, o mínimo de 20% das vagas para os cursos de licenciatura e programas especiais de formação pedagógica (Brasil, 2008).

Sendo assim, justifica-se o interesse pela constituição docente de futuros professores durante seus percursos formativos, como objeto de pesquisa e sustenta-se especialmente por três motivos: (1º) pessoais e profissionais, por atuar especificamente como professora formadora de futuros professores, possibilitando o avanço nos estudos e pesquisas no meu campo de trabalho; (2º) o compromisso social e político do IFRS em formar professores para a Educação Básica; (3º) aprofundamento das investigações sobre docências e formação inicial de professores, considerando o percurso formativo dos cursos de licenciatura.

Contudo, provoco-me a pensar sobre a proposta formativa das Licenciaturas do IFRS *Campus Vacaria* e aponto inúmeros questionamentos que alimentam minha problemática: o percurso formativo das Licenciaturas do IFRS proporciona formação docente adequada para atuação na Educação Básica? Há uma boa articulação entre conhecimentos específicos, pedagógicos e profissionais nas Licenciaturas e como isso impacta a formação dos futuros professores? Que saberes/conhecimentos e concepções sobre a docência atravessam o percurso formativo? Como as dimensões teórico-práticas estão distribuídas durante esse percurso formativo?

Estas indagações contribuíram nas escolhas para compor a colcha da pesquisa, deixando fios soltos para alinhar novos retalhos que provocaram o pensamento para pesquisar. Foram novos retalhos que se apresentaram e precisaram ser escolhidos para compor a peça. Por isso, apresento a seguir as pesquisas já produzidas em torno do tema e do objeto de investigação. Esse movimento tornou-se importante para não repetir retalhos e fios que já foram usados, pois a criação faz parte de quem ousa tecer uma peça; ela precisa ser única, embora trazendo retalhos que se pareçam, mas colocados, alinhavados de outra forma, produzindo outros efeitos.

Esclareço ao leitor que, ao escrever o projeto de tese, o objeto de pesquisa alinhava-se em torno da constituição de docências no percurso da formação inicial de professores. Ao dar continuidade à investigação e mergulhar nos referenciais, fui dando-me conta do significado de docência, ao entender, a partir de Fabris e Maria Cláudia Dal’Igna (2017, n.p), que “Só pode exercer a docência um professor em certa condição. Ele exerce a docência quando no contexto de um processo educativo intencional desenvolve o ensino, junto a um grupo de indivíduos que estão em posição de aprendentes — são alunos”.

Por isso, ao fazer a revisão de literatura, no início da pesquisa, utilizei descritores acerca da constituição da docência, tendo em vista o objeto inicial. No entanto, mesmo que os futuros professores ainda não exerçam a docência como profissão, penso que o termo “docência” atravessa toda a investigação, pois ela constitui-se como o principal ofício do professor (Larrosa, 2019) e como especificidade profissional docente (Roldão, 2007). Além disso, parto do entendimento que a formação para a docência deve constituir o objetivo central da formação em cursos de licenciatura.

2 O TECER DA PROBLEMATIZAÇÃO

Alda Alves-Mazzotti (2006) salienta que a revisão de literatura está a serviço do problema de pesquisa. Enfatiza que este momento é um trabalho de garimpagem, com a função de analisar o estado atual de conhecimento sobre o tema de interesse, identificando pontos de consenso, controvérsias e lacunas que merecem ser esclarecidas, sendo que não há um modelo a ser seguido. No entanto, em nosso Grupo de Pesquisa, nos orientamos por alguns procedimentos, os quais cito: mapeamento a partir da definição do recorte temporal e da seleção de descritores; identificação dos bancos de dados; seleção das pesquisas de acordo com títulos e resumos; leitura integral dos trabalhos selecionados; observação e identificação de recorrências e similaridades para a criação de grupos temáticos e respectiva descrição e, por fim, tensionamento dos achados com as potencialidades de nossa investigação, confluindo para a construção de nosso problema de pesquisa (Paim; Fabris; Locatelli, 2023).

A partir desse entendimento, a seguir, descrevo o desenvolvimento da revisão de literatura.

2.1 REVISÃO DE LITERATURA

Deverei recorrer, ainda, a outros interlocutores: os autores das obras a que apelarei e de que me servirei sem muita cerimônia, mas eticamente diligente em citá-los não só como questão de justiça, também para que os leitores possam ampliar suas leituras e aquilatar meus atrevimentos interpretativos. Afinal, pesquisar exige sempre que ao matar a cobra se mostre a pedra ou a vara (Marques, 2011, p. 24).

De acordo com Marques (2011), recorrer a outros interlocutores torna-se um caminho necessário a ser percorrido pelo pesquisador. Além disso, conhecer as pesquisas realizadas e mapear as produções é fundamental para detectar o que se produziu sobre a temática, que diálogos foram estabelecidos, quais tensionamentos foram apresentados, bem como observar o que é semelhante nas abordagens investigativas e/ou recorrências nos objetos de pesquisa. Ainda, é importante anunciar que tessituras foram realizadas, que contribuíram com meu processo de tecer a pesquisa.

A revisão de literatura oportunizou visualizar a possibilidade de outras problematizações, as potencialidades de olhar de outro modo, costurando novos questionamentos a partir do que foi tecido, interpelando as verdades que estão postas (Foucault, 2014) e fazendo uso de lentes focadas em novas criações, com o objetivo de produzir identidade à investigação que me dediquei a construir.

A partir disso, esclareço que o movimento da revisão de literatura foi organizado em seções e subseções a partir da escolha dos descritores, das bases de dados escolhidas e, conseqüentemente, das recorrências encontradas nos resultados. A primeira seção escolho nomear de *Docência e formação inicial de professores: teses e dissertações*, termos que utilizo como primeiro descritor escolhido, na qual apresento as pesquisas selecionadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT)¹⁸, tendo como recorte temporal os anos de 2017 a 2021, mostrando o que as investigações desenvolveram acerca dessa temática.

Na seção 2.1.2, discorro sobre as buscas realizadas por artigos publicados, lançando mão da Plataforma EBSCOhost Research Platform¹⁹ e da Base de Dados do Brasil Scientific Electronic Library On-line (SciELO) para enriquecer a contextualização de minha problemática de pesquisa e o nomeio de *Percurso formativo dos cursos de licenciatura: artigos publicados*, por perceber que os estudos encontrados referem-se a múltiplas problemáticas que envolvem e/ou permeiam o percurso formativo dos cursos de formação inicial de professores, entre elas: Estágios Supervisionados e Prática de Ensino, ensino de Didática, carga horária de aulas práticas, relação teoria-prática, relação universidade-escola, professor iniciante e percepções sobre docência.

Na seção seguinte, organizo os estudos escolhidos em grupos temáticos pelas recorrências encontradas e, assim, descrevo, em cada um deles, o que as teses, dissertações e artigos apresentam sobre a temática da constituição da docência nos cursos de formação inicial de professores. Por fim, em 2.2, a partir da contextualização, anuncio a problemática desta investigação, mostrando os primeiros retalhos que a constituem.

2.1.1 Docência e formação inicial de professores: teses e dissertações

Optei por iniciar minhas buscas na BDTD, sem a pretensão de dar conta da totalidade dos trabalhos já realizados sobre a temática de pesquisa, mas para observar os principais

¹⁸ “O Ict desenvolveu e coordena a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, e também estimula o registro e a publicação de teses e dissertações eletrônico. A BDTD, em parceria com as instituições brasileiras de ensino e pesquisa, possibilita que a comunidade brasileira de C&T publique e difunda suas teses e dissertações produzidas no País e no exterior, dando maior visibilidade à produção científica nacional” (Disponível em: bdtd.ibict.br/vufind/Search/Advanced#Boolean%20operators. Acesso em: 14 dez. 2024).

¹⁹ O EBSCOhost é uma ferramenta/plataforma de referência *on-line*, disponibilizada pela Biblioteca da Unisinos, que oferece uma variedade de bases de dados de textos completos dos principais fornecedores de informação, entre elas: Academic Search Complete, Academic Search Premier, eBook Academic Collection (EBSCOhost), eBook Collection (EBSCOhost), Fuente Académica Premier, MLA International Bibliography, Directory of Periodicals. As demais bases de dados contemplam estudos de outras áreas do conhecimento que não se referem à Educação.

questionamentos e problemáticas apresentadas nos estudos. Por isso, em nenhum momento fiz buscas por Área do Conhecimento ou PPG, objetivando fazer uma busca mais ampla, considerando diferentes campos de estudos sobre o tema.

Com essa decisão, escolhi um recorte temporal de cinco anos, entre 2017 e 2021, e o justifico tendo em vista a publicação das últimas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação Inicial de Professores, a partir das Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Conselho Pleno (CP) nº 02/2015 e nº 02/2019. Conforme a publicação da Resolução CNE/CP nº 2/2015, o prazo para que os cursos de formação de professores (em funcionamento) pudessem se adaptar a ela era de dois anos, a contar da data de sua publicação (Brasil, 2015b). Portanto, julho de 2017, embora esse prazo tenha sido posteriormente alterado por outras Resoluções²⁰.

Em 2019, houve a publicação da Resolução CNE/CP nº 02/2019, que define novas DCN para a Formação Inicial de Professores, estabelecendo a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)²¹ que, conseqüentemente, gerou muitas críticas do campo da pesquisa de formação de professores (Pires; Cardoso, 2020; Mascarenhas; Franco, 2021; Rodrigues; Pereira; Mohr, 2021), além do repúdio da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), pela aprovação da referida Resolução (Brasil, 2019a).

Quanto aos descritores, saliento que o primeiro descritor escolhido foi *docência* AND²² *formação inicial de professores*, com o qual pretendi obter uma amplitude de pesquisas sobre o tema. Em busca avançada, encontrei um total de 238 trabalhos, sendo 153 dissertações e 85

²⁰ Resolução CNE/CP nº 1, de 9 de agosto de 2017; Resolução CNE/CP nº 3, de 3 de outubro de 2018; Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de julho de 2019.

²¹ Em 6 de julho de 2022, o CNE lança uma Nota de Esclarecimento a partir de questões e dúvidas apresentadas pelas Instituições de Educação Superior (IES). Em 30 de agosto de 2022, publica-se a Resolução CNE/CP nº 2, de 30 de agosto de 2022, que altera o artigo 27 da Resolução CNE/CP nº 2/2019, estabelecendo prazo de quatro anos para a implantação, a partir da publicação da referida Resolução, por parte das IES, das DCN para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e da BNC-Formação (Brasil, 2022a). Em 19 de setembro de 2022, o referido Conselho divulgou um Comunicado, em que define avançar em torno de alterações ou aperfeiçoamentos de itens ou artigos da referida Resolução (Brasil, 2022b). Portanto, no momento da realização desta revisão de literatura, não havia ainda nenhuma manifestação do CNE sobre a Resolução. Porém, em 2024, o CNE publica o Parecer nº 4/2024, aprovado em 12 de março de 2024, objetivando uma nova Resolução que revogaria as anteriores (nº 2/2015 e nº 2/2019) — a Resolução CNE/CP nº 4/2024, de 29 de maio de 2024 (Brasil, 2024a).

²² “O operador lógico booleano define relações entre termos em uma pesquisa. Os operadores booleanos são **and**, **or** e **not**. Você poderá utilizar estes operadores para criar uma pesquisa bastante genérica ou bem limitada. **E** combina os termos da pesquisa para que cada resultado da pesquisa contenha todos os termos. Por exemplo, **viagens e Europa** recuperam artigos que contêm viagens e Europa. **Ou** combina os termos da pesquisa para que cada resultado da pesquisa contenha no mínimo um dos termos. Por exemplo, **faculdade ou universidade** encontra resultados que contêm faculdade ou universidade. **Não** exclui termos para que cada resultado da pesquisa não contenha nenhum dos termos que o seguem. Por exemplo, **televisão não cabo** encontra resultados que contêm televisão mas não cabo (Disponível em: connect.ebsco.com/s/article/Pesquisa-com-Operadores-Booleanos?language=en_US. Acesso em: 14 dez. 2024. Grifos do autor).

teses. A partir da leitura dos títulos e resumos, consegui organizá-los em 25 grupos temáticos diferentes, expostos na Tabela 1, onde apresento os resultados em ordem decrescente de quantitativo.

Tabela 1 – Resultados encontrados e organizados por grupos temáticos a partir do descritor:
docência AND formação inicial de professores

DESCRITOR: <i>DOCÊNCIA AND FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES</i>				
Período: 2017 a 2021		Data da pesquisa: julho/2021		
GRUPOS TEMÁTICOS	TESES	DISSERTAÇÕES	TOTAL	TOTAL EM %
1 PIBID na formação docente	14	35	49	20,6%
2 Trajetória formativa/experiência docente (professores atuantes)	07	20	27	11,3%
3 Saberes docentes	06	11	17	7,1%
4 Estágio Supervisionado na formação docente	07	09	16	6,7%
5 Atividade curricular (específica) na Licenciatura	08	08	16	6,7%
6 Constituição da docência	05	10	15	6,3%
7 Aprendizagem da docência	06	09	15	6,3%
8 Análise de prática pedagógica (específica) de professores em atuação	03	09	12	5,0%
9 Políticas de formação de professores	05	05	10	4,4%
10 Tecnologias digitais na formação docente	03	05	08	3,4%
11 Constituição da identidade docente	04	03	07	3,0%
12 Gênero e docência	04	03	07	3,0%
13 Formação de professores e Educação Especial	03	03	06	2,5%
14 Docência dos professores formadores nas Licenciaturas	02	04	06	2,5%
15 Formação Inicial para a docência na Educação de Jovens e Adultos (EJA)	01	04	05	2,1%
16 Formação Inicial para a docência na Educação Infantil	01	03	04	1,7%
17 Cursos de extensão na formação docente	01	03	04	1,7%
18 Condições trabalho docente (remuneração, carência de professores, valorização)	02	02	04	1,7%
19 Docência compartilhada/interdisciplinar	00	03	03	1,3%
21 Histórico da formação docente	01	01	02	0,9%
22 Residência Pedagógica	00	01	01	0,4%
23 Conhecimento pedagógico de conteúdo	01	00	01	0,4%
24 Acesso e permanência nas Licenciaturas	01	00	01	0,4%
25 Avaliações de larga escala na formação inicial	00	01	01	0,4%
26 Constituição do ser social professor	00	01	01	0,4%
TOTAL	85	153	238	100%

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Diante dos grupos temáticos estabelecidos, observa-se que a maioria das pesquisas envolvendo formação inicial de professores teve como objeto de estudo o Programa

Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)²³, representando 20,6% do total dos trabalhos, seguido da trajetória formativa como experiência na atuação docente. O grupo temático que mais se aproxima de minha investigação “constituição da docência” aparece em sexta posição, com o total de 15 pesquisas, demonstrando poucas investigações sobre esta temática.

Além disso, observei que muitos resultados apresentaram investigações considerando os professores que já atuam como docentes, dando importância a outras problemáticas que não no contexto das licenciaturas. Ressalto ainda que os trabalhos que problematizam os cursos de licenciatura, apresentam diferentes sujeitos de pesquisa, entre eles, os próprios licenciandos, egressos e professores iniciantes.

Contudo, diante destes resultados, e como foram identificados grupos temáticos variados, interessei-me em apontar aqueles que tratavam especificamente, da formação inicial de professores, os cursos de licenciatura investigados nas pesquisas, com a intenção de identificar em quais grupos temáticos, bem como a quantidade de trabalhos que consideravam o contexto das Licenciaturas de meu interesse: Ciências Biológicas (ou Biologia²⁴) e Pedagogia.

Constatei que a Licenciatura em Pedagogia apareceu em 16 pesquisas distribuídas nos seguintes grupos temáticos: “PIBID na formação docente” (quatro pesquisas), “estágio supervisionado na formação docente” (três pesquisas), “constituição da docência” (duas

²³ “O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa que integra a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação e tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira. O PIBID busca proporcionar a inserção no cotidiano das escolas públicas de educação básica para os discentes dos cursos de licenciatura, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior. Para o desenvolvimento dos projetos institucionais de iniciação à docência, a CAPES concede cotas de bolsas às Instituições de Ensino Superior (IES), que realizam as seleções internas dos bolsistas participantes dos seus subprojetos aprovados. Podem participar como bolsistas do PIBID os licenciandos, professores das escolas da rede pública de educação básica e professores das IES”. Disponível em: gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid. Acesso em: 14 dez. 2024.

²⁴ Na página do MEC, onde constam as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação, encontram-se as Diretrizes para o Curso de Ciências Biológicas (bacharelado e licenciatura). Entre elas, encontram-se o Parecer CNE/CES nº 1.301/2001 e a Resolução CNE/CES nº 7, de 11 de março de 2002. Pelo Parecer CNE/CES nº 1.301/2001: “A Biologia é a ciência que estuda os seres vivos, a relação entre eles e o meio ambiente, além dos processos e mecanismos que regulam a vida. Portanto, os profissionais formados nesta área do conhecimento têm papel preponderante nas questões que envolvem o conhecimento da natureza. O estudo das Ciências Biológicas deve possibilitar a compreensão de que a vida se organizou através do tempo, sob a ação de processos evolutivos, tendo resultado numa diversidade de formas sobre as quais continuam atuando as pressões seletivas. Esses organismos, incluindo os seres humanos, não estão isolados, ao contrário, constituem sistemas que estabelecem complexas relações de interdependência. O entendimento dessas interações envolve a compreensão das condições físicas do meio, do modo de vida e da organização funcional interna próprios das diferentes espécies e sistemas biológicos. Contudo, particular atenção deve ser dispensada às relações estabelecidas pelos seres humanos, dada a sua especificidade. Em tal abordagem, os conhecimentos biológicos não se dissociam dos sociais, políticos, econômicos e culturais” (Brasil, 2001, n.p). Apesar disso, em algumas instituições de Ensino Superior, existem cursos nomeados como Licenciatura em Biologia. Por isso, estou os considerando, na revisão de literatura, por entender que se trata de curso equivalente à Licenciatura em Ciências Biológicas (Brasil, 2002a).

pesquisas), “aprendizagem da docência” (três pesquisas), “docência dos professores formadores nas licenciaturas” (quatro pesquisas).

A Licenciatura em Ciências Biológicas (ou Biologia) constou em oito pesquisas, distribuídas nos seguintes grupos temáticos: “PIBID na formação docente” (três pesquisas), “Estágio Supervisionado na formação docente” (uma pesquisa), “constituição da docência” (uma pesquisa), “constituição da identidade docente” (uma pesquisa), “atividade curricular (específica) na Licenciatura” (duas pesquisas). No grupo temático “constituição da docência”, ressalto que, dentre os resultados, não havia nenhum trabalho com foco na referida licenciatura. O que apareceu refere-se à Licenciatura em Biologia e investiga os professores formadores que atuam no referido curso. Por conta disso, o desconsidere para a contextualização de minha problematização.

Com relação aos cursos de Licenciatura em Pedagogia, apareceram em dois trabalhos, um deles investigou a formação para a docência com bebês e o outro, histórias de vida e formação de egressos. Então, desconsidere o primeiro por entender que não se aproximava da minha análise de estudo e escolhi o segundo (Matuda, 2019) para a contextualização.

Com estes dados, reitero que a temática da constituição da docência é pouco investigada não só nas pesquisas sobre formação inicial de professores, mas também no contexto das licenciaturas que pretendo investigar.

Diante destes resultados, optei por realizar a leitura das considerações finais nas demais investigações do grupo temático “constituição da docência” e, além dele, os trabalhos alocados no grupo temático “aprendizagem da docência”, por entender que poderia encontrar proximidade com meu objeto de pesquisa, apesar de muitos não contemplarem os cursos de licenciatura que me interessam.

A partir deste movimento, destaquei cinco investigações para a contextualização, concebidas por três teses — Miriam de Souza (2018), Maria Marta da Silva (2018) e Fernanda Matuda (2019) — e duas dissertações — Carolina Marini (2018) e João Carlos Hirdes (2019) —, que serão contextualizadas posteriormente.

Entre as demais pesquisas dos grupos temáticos citados acima, observei que a maioria problematiza o tema da docência, no entanto, vão além da formação inicial de professores, investigando: trajetórias formativas dos docentes atuantes e/ou práticas pedagógicas realizadas, utilização de tecnologias digitais na prática docente, docência no Ensino Superior, docência de professores bacharéis, relação Universidade e Educação Básica, modos de ser docente, políticas públicas de formação de professores, professores iniciantes, professores formadores.

Diante dessa situação, optei por outro descritor: *constituição da docência* AND *“licenciatura”*, alocando aspas no termo “licenciatura”, como estratégia de busca de trabalhos que estabelecessem uma relação mais direta entre docência e cursos de licenciatura. Acrescento o termo “constituição” junto à palavra docência e substituo o termo “formação inicial de professores” por “licenciatura”, em busca avançada, com o mesmo recorte temporal.

Encontrei 34 pesquisas, sendo 21 dissertações e 13 teses, desconsiderando as repetições, em comparação com a primeira busca. Então, organizei os resultados observando que as temáticas poderiam ser alocadas em alguns dos mesmos grupos temáticos construídos na Tabela 1. Além deles, constatei um novo grupo que trata da Prática como componente curricular nos cursos de licenciatura, conforme a Tabela 2.

Tabela 2 – Resultados encontrados e organizados por grupos temáticos a partir do descritor: *constituição da docência* AND *“licenciatura”*

DESCRITOR: <i>CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA</i> AND <i>“LICENCIATURA”</i>				
Período: 2017 a 2021		Data da pesquisa: julho/2021		
GRUPOS TEMÁTICOS	TESES	DISSERTAÇÕES	TOTAL	TOTAL EM %
1 Constituição da docência	05	04	09	26%
2 Saberes docentes	00	07	07	20%
3 Constituição da identidade docente	02	03	05	15%
4 PIBID na formação docente	01	03	04	12%
5 Atividade curricular (específica) na Licenciatura	01	02	03	9,0%
6 Estágio Supervisionado na formação docente	01	01	02	6,0%
7 Políticas de formação de professores	02	00	02	6,0%
8 Aprendizagem da docência	00	01	01	3,0%
9 Prática como componente curricular na Licenciatura	01	00	01	3,0%
TOTAL	13	21	34	100%

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Interessante destacar que, ao contrário da primeira varredura, o grupo temático denominado como “constituição da docência” apresenta o maior número de pesquisas, representando 26% dos trabalhos. Como no primeiro movimento, procurei identificar os trabalhos que investigam a docência por meio do percurso da licenciatura, desconsiderando aqueles que têm como foco a docência de professores atuantes e/ou professores formadores e, ao mesmo tempo, detectar se as licenciaturas de meu interesse estariam contempladas nas investigações.

Ressalto que o grupo temático “constituição da docência” não inclui pesquisas com as licenciaturas que investiguei e observo que dos nove trabalhos que o compõem, quatro deles, uma tese e três dissertações, apesar de tratarem da constituição da docência nos cursos de

formação inicial de professores (Calegari, 2017; Pozebon, 2017; Pinto, 2018; Costa, 2019), referem-se às licenciaturas em Matemática, História e Educação Física. Saliento que os escolhi para a contextualização e tratarei deles mais adiante. Os demais trabalhos se ocupam da constituição da docência de professores formadores (Palma, 2018) e professores iniciantes (Raniero, 2017).

Quanto às pesquisas envolvendo as Licenciaturas de Ciências Biológicas ou Pedagogia, observei um único trabalho (Wyzykowski, 2017), alocado no grupo temático “saberes docentes”, e opto por selecioná-lo para compor a contextualização da problemática.

Mesmo que até agora tenha destacado, ainda que sucintamente, as pesquisas selecionadas, ressalto que na subseção 2.1.3 farei a contextualização e as descreverei com mais detalhes, na tentativa de auxiliar na composição da problematização e na justificativa da metodologia desta investigação.

Após realizar uma busca ampliada sobre docência e formação inicial de professores, escolho, posteriormente, fazer uma revisão mais focada nas pesquisas sobre docência e licenciatura, no âmbito dos IF, com o intuito de verificar o que se produziu sobre este objeto, tendo em vista que o contexto de minha investigação são os Cursos de Licenciatura do IFRS *Campus Vacaria* e, ainda, porque nenhum trabalho, entre os selecionados no primeiro momento da revisão, contempla esse campo investigativo.

Destaco que considerando a caminhada percorrida questioneei-me se não poderia ter realizado de forma mais direta uma busca sobre cursos de formação inicial de professores nos IF. No entanto, as primeiras buscas permitiram-me identificar alguns aspectos importantes, entre eles, como a docência é problematizada/investigada nos cursos de formação inicial de professores, quais os principais temas que circundam as pesquisas e que aspectos teórico-metodológicos foram levados em conta para o contexto das investigações, indicando que uma parcela significativa de pesquisas considera a atuação de professores iniciantes (egressos dos cursos de licenciatura) ou professores formadores.

Sobre isso, é possível afirmar que, quando se trata de constituição docente de futuros professores, em cursos de formação inicial, as pesquisas direcionam seus olhares para momentos específicos do percurso formativo, como realização de Estágios Supervisionados, participação em programas governamentais, como PIBID, ou ainda, em práticas formativas específicas presentes nos programas dos cursos. Estes dados me ajudaram a dar sequência ao desenvolvimento da revisão e nas escolhas teórico-metodológicas desta investigação.

Sendo assim, realizei uma busca avançada com o descritor: *docência AND Institutos Federais de Educação*, ambos os termos sem aspas, no mesmo repositório utilizado nas buscas

anteriores (BDTD), porém sem determinar período temporal. Esta opção justifica-se pelo fato de que estas Instituições foram criadas pela Lei nº 11.892, no final do ano de 2008. Portanto, consideradas ainda recentes no campo da Educação se comparadas com as principais Universidades do país²⁵, embora tenham sido estruturadas a partir da integração de Escolas Técnicas pertencentes ou vinculadas às Universidades Federais.

Feito isso, encontrei 59 resultados, entre eles 22 teses e 37 dissertações. Ao ler seus títulos e resumos, observei que a maioria dos trabalhos não se referia aos Institutos Federais de Educação, tendo outros contextos de investigação. Diante disso, desconsidereei estes trabalhos e separei aqueles que estavam relacionados aos IF, totalizando 24 pesquisas, sendo 11 teses e 13 dissertações. Da mesma forma que nas primeiras buscas, organizei as pesquisas por grupos temáticos a partir das recorrências encontradas por meio da leitura dos títulos e resumos, apresentando-as na Tabela 3.

Tabela 3 – Resultados encontrados e organizados por grupos temáticos a partir do descritor:

docência AND Institutos Federais de Educação

DESCRITOR: <i>DOCÊNCIA AND INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO</i>				
Período: sem delimitação		Data da pesquisa: outubro/2021		
GRUPOS TEMÁTICOS	TESES	DISSERTAÇÕES	TOTAL	TOTAL EM %
1 Docência na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)	04	05	09	38%
2 Formação Inicial de Professores	03	02	05	21%
3 PIBID na formação docente	01	02	03	12,5%
4 Professores formadores das Licenciaturas	01	02	03	12,5%
5 Docência dos professores bacharéis	01	00	01	4,0%
6 Formação humana na Educação Profissional	01	00	01	4,0%
7 Políticas públicas	00	01	01	4,0%
8 Políticas internas de gestão	00	01	01	4,0%
TOTAL	11	13	24	100%

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

²⁵ No período do Brasil colônia, a população nobre enviava seus filhos para se diplomar na Europa, especialmente, Portugal e França. Com a chegada da família real, surgem os primeiros Cursos Superiores, entre eles, a Engenharia Civil, na Escola Politécnica, a Academia Militar, médico-cirúrgicos, Química, Agricultura e alguns cursos avulsos. Em 1827, criam-se dois Cursos jurídicos, em São Paulo e Recife, passando a ser Faculdades somente em 1854, com caráter elitista, de acesso restrito às camadas nobres da população. Apenas no século XX, com a Reforma Francisco Campos, originam-se as primeiras Universidades Públicas, resultantes da agregação de diversas Faculdades e/ou Escolas, como é o caso, por exemplo, da Universidade do Rio de Janeiro (1920); Universidade de Minas Gerais, atualmente Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) (1927); Universidade de São Paulo (USP) (1934); Universidade de Porto Alegre, atualmente, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) (1934). Mais tarde, a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) (1960) e a Universidade de Brasília (UNB) (1961). Em 1968, houve uma expansão do Ensino Superior privado, especialmente, no interior dos estados, possibilitando a criação de novas Universidades (Aranha, 2006).

Então, foquei-me no grupo temático “Formação Inicial de Professores”, iniciando um processo de análise das problemáticas de pesquisa, bem como, os objetivos traçados por cada uma delas. Dentre elas, apenas uma pesquisa apresentou aproximação com minha temática. Trata-se da tese intitulada *Política de formação de professores nos Institutos Federais e a licenciatura em matemática do IFRS – Campus Bento Gonçalves* (Bavaresco, 2014). Os demais trabalhos, de forma geral, não estabelecem relação com minha investigação, pois apresentam, como objeto de pesquisa, temáticas como: perfil profissional desejado pelo mercado (Titon, 2016), práticas profissionais integradas desenvolvidas nos cursos (Nonenmacher, 2014), saberes docentes para atuação na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Silva, 2016) e escrita como técnica de si (Oliveira, 2013).

Para delimitar ainda mais as minhas buscas, interessei-me em procurar por trabalhos realizados no contexto do IFRS para aferir o que se produziu sobre a instituição, especialmente sobre o tema da docência. Então, a partir do descritor: *docência* AND “*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul*” (com aspas no segundo termo), resultaram dez trabalhos, sendo seis teses e quatro dissertações, conforme a Tabela 4.

Tabela 4 – Resultados encontrados e organizados por grupos temáticos a partir do descritor: *docência* AND “*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul*”

DESCRITOR: <i>DOCÊNCIA</i> AND “ <i>INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL</i> ”					
Período: sem delimitação			Data da pesquisa: outubro/2021		
GRUPOS TEMÁTICOS		TESES	DISSERTAÇÕES	TOTAL	TOTAL EM %
1	Formação Inicial de Professores	06	02	08	80%
2	Docência na EPT	00	01	01	10%
3	Professores formadores das Licenciaturas	00	01	01	10%
TOTAL		06	04	10	100%

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

A partir da Tabela 4, observa-se que a maioria das pesquisas que investigam o contexto do IFRS estão no grupo temático “Formação Inicial de Professores”, representando 80% dos trabalhos. No entanto, apenas quatro deles (uma dissertação e três teses) aproximaram-se do meu objeto de pesquisa: Maria Celina de Assis (2013), Priscila Verdum (2015), Deloíze Lorenzet (2017) e Fernanda Zabiela (2021). As demais investigações que compõem este grupo temático tratam de temas como: os mecanismos de autoapoiese em sistemas de ensino (Albuquerque, 2021), tecnologias móveis e sem fio nos processos de ensino e aprendizagem

(Nichele, 2015), evasão nos cursos de Licenciatura em Matemática (Barros, 2016) e currículo interdisciplinar (Coelho, 2018).

Diante dos resultados, ao ler as suas considerações finais das pesquisas acima, apesar de ambas tratarem da formação inicial de professores no âmbito do IFRS, o tema da docência e sua constituição parece ser pouco explorado. Por isso, escolhi outro descritor, entendendo-o ser mais completo: *constituição da docência AND licenciatura AND Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul*, alocando os termos em campos separados em busca avançada, sendo que não obtive nenhum resultado.

Após a busca das pesquisas na BDTD, apresento no Quadro 1 as que foram escolhidas para contextualização da problemática desta pesquisa, a partir do movimento realizado até aqui.

Quadro 1 – Pesquisas selecionadas na BDTD

TRABALHO	ANO	AUTORIA	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	PPG
Teses	2014	Delair Bavaresco	Política de formação de professores nos Institutos Federais e a licenciatura em Matemática do IFRS – campus Bento Gonçalves	Unisinos	PPG em Educação
	2015	Priscila Verdum	Formação inicial de professores para a educação básica, no contexto dos Ifs: propondo indicadores de qualidade, a partir de um estudo de caso no IFRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)	
	2017	Simone Pozebon	A formação de futuros professores de Matemática: o movimento de aprendizagem da docência em um espaço formativo para o ensino de medidas	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	
		Deloíze Lorenzet	Expansão e democratização da educação superior brasileira: a oferta de licenciaturas nos Institutos Federais no estado do Rio Grande do Sul	UFRGS	
	2018	Maria Marta da Silva	A apropriação dos aspectos constituintes da atividade pedagógica por professores de Matemática em formação inicial	Universidade Federal de Goiás (UFG)	

Teses		Miriam de Souza	Dimensões relacionais da docência proporcionadas a estudantes da licenciatura em Química da UEL	Universidade Estadual de Londrina (UEL)	
	2019	Fernanda Matuda	O magistério como nova carreira e ascensão social: histórias de vida e formação de egressos do curso de Pedagogia de uma faculdade privada da cidade de São Paulo (2014-2017)	Universidade de São Paulo (USP)	PPG em Educação
	2021	Fernanda Zabiela	A concepção do curso de licenciatura em Ciências da Natureza: Biologia e Química do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – campus Porto Alegre	UFRGS	PPG em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde
Dissertações	2013	Maria Celina de Assis	Licenciaturas nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: implantação e desafios		
	2017	Tamini Wyzykowski	O trabalho educativo e sua relação com a constituição social da memória individual no processo de formação de professores	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ)	PPG em Educação nas Ciências
		Carmem Calegari	O perfil profissional docente dos egressos da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia/MG	Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)	PPG em Educação Física
	2018	Carolina Marini	Licenciandas em Pedagogia na Rede de Aprendizagem da Docência (ReAD): compreensões sobre a docência	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	PPG em Educação
		Ana Cristina Pinto	Constituição da docência no curso de licenciatura em Matemática a distância da Universidade Aberta do Brasil (UAB): um itinerário formativo	Universidade Federal de Pelotas (UFPel)	PPG em Ensino de Ciências e Matemática
	2019	João Carlos Roedel Hirdes	Encontros com a docência: as visões dos egressos do curso de licenciatura em Matemática a distância da Universidade Federal de Pelotas		PPG em Educação Matemática

		Jéferson Costa	Professores(as) de História e subjetividades: a invenção de docentes em narrativas de egressos(as)		PPG em Educação
--	--	----------------	--	--	-----------------

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Ainda que mais adiante, na escrita da contextualização, haja uma descrição mais detalhada das pesquisas selecionadas, com a apresentação dos resultados e discussões pertinentes para a construção da problematização dessa investigação, é importante destacar que, nesse momento, olhei com mais ênfase aspectos como a temática e problema de pesquisa, as ferramentas metodológicas, o *locus* e os sujeitos de pesquisa, observando as abordagens teórico-metodológicas.

Contudo, é possível afirmar que, embora de forma geral, as pesquisas problematizem o tema da docência e sua constituição, utilizam-se de dados produzidos com estudantes em fases específicas da formação, como os que estão matriculados no Estágio Supervisionado ou, ainda, os egressos. Ademais, observa-se que nas investigações que contemplam o contexto das licenciaturas ofertadas pelos IF, em especial, no IFRS, a temática de constituição da docência é pouco explorada.

Quanto aos tipos de pesquisa, encontram-se: (1) Estudos de Caso (duas dissertações e duas teses); (2) Pesquisa-ação (uma dissertação); (3) Pesquisa Documental (duas teses); (4) Pesquisa de Campo (uma tese); (5) Pesquisa Longitudinal (uma tese); (6) Experimento Formativo (duas teses). Nas demais investigações, não há referências quanto ao tipo de pesquisa. No que se refere às ferramentas metodológicas, a realização de entrevistas e aplicação de questionários foram as mais utilizadas, tanto entre as dissertações quanto nas teses, que se utilizam de análise de narrativas na produção dos dados.

Entre as análises dos dados produzidos pelas pesquisas, aplicam-se os pressupostos teórico-metodológicos de Análise Textual Discursiva, apoiados em Roque Moraes e Maria do Carmo Galiuzzi; Análise de Conteúdo, sustentado por Laurence Bardin, e Análise por Unidades, sob aporte de Lev Vygotsky, sendo que algumas não definem o tipo de análise operada com os materiais, denominando somente como análise de narrativas. Cabe ressaltar que a maioria dos trabalhos recorreram a diferentes procedimentos metodológicos na mesma investigação (por exemplo, aplicação de questionários e realização de entrevistas ou análise documental e realização de entrevistas).

Quanto aos sujeitos de pesquisa, a grande maioria das investigações produziu seus dados a partir da participação de egressos (Assis, 2013; Calegari, 2017; Costa, 2019; Hirdes, 2019;

Matuda, 2019; Pinto, 2018) e concluintes dos cursos e/ou em realização de Estágio Curricular Obrigatório (Bavaresco, 2014; Verdum, 2015; Pozebon, 2017; Wyzykowski, 2017; Marini, 2018; Silva, 2018). Dois trabalhos possuem como sujeitos os coordenadores ou organizadores dos cursos de licenciatura (Lorenzet, 2017; Zabiela, 2021) e apenas um deles, acompanha os mesmos licenciandos em “pesquisa longitudinal” (Souza, 2018).

Sobre a problemática das investigações, é possível observar que há proximidades entre algumas pesquisas, em especial no que se refere às licenciaturas nos Institutos Federais e, da mesma forma, àquelas que tratam da docência, embora utilizem expressões como “aprendizagem da docência”, “constituição de professor”, “relações com a docência”, “apropriação dos aspectos constituintes da atividade pedagógica”, “aspectos que envolvem a docência”, “mobilização da formação na atuação docente”.

Quanto aos referenciais teóricos que sustentam os estudos, há um repertório de diferentes autores dependendo da problemática anunciada ou da escolha teórica para operar com o material empírico. Pode-se afirmar que na temática da formação de professores, os autores que sustentam as discussões são António Nóvoa, Dermeval Saviani e Paulo Freire, considerados clássicos na área da Pedagogia. Além desses, podemos apontar Bernardete Gatti que traz ao debate problemáticas contemporâneas sobre os currículos dos cursos de formação.

Ainda, é possível observar a presença de teóricos da Filosofia e da Sociologia, como Foucault, filósofo contemporâneo e Pierre Bourdieu, autor da sociologia crítica, especialmente para o aprofundamento dos temas e problemas de pesquisa. Além desses, um clássico da Psicologia, como Lev Vygotsky, como aporte teórico-metodológico.

Sobre a temática da docência e/ou conhecimentos pedagógicos/saberes docentes, despontam autores como António Nóvoa, que além de contribuir com as discussões sobre a formação de professores, também se faz potente no aprofundamento da profissionalidade docente. Lee Shulman, que ao determinar alguns saberes necessários à docência, reconhece o conhecimento pedagógico do conteúdo, ajustado numa relação entre a pedagogia e o conhecimento específico a ensinar; Maurice Tardif, autor referência sobre os saberes docentes, afirmando que o professor é um sujeito de saberes e que o saber docente é plural. Identifica quatro tipos: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, curriculares e experienciais, sendo que sempre há uma relação entre tempo, saberes e trabalho docente. As autoras Selma Pimenta e Maria do Céu Roldão surgem para auxiliar na problematização da função docente, o ser professor.

Após a leitura integral e o breve escrutínio das teses e dissertações selecionadas, dei início às buscas por artigos publicados acerca de meu objeto de pesquisa. Apresento a seguir, o

movimento realizado a partir da base de dados da EBSCOhost da Biblioteca da Unisinos e da Base de Dados do SciELO, com o intuito de ampliar o conhecimento sobre minha área de interesse (Alves-Mazzotti, 2006) e na tentativa de encontrar outros estudos que pudessem se aproximar de minhas escolhas teórico-metodológicas.

2.1.2 Percurso formativo dos cursos de licenciatura: artigos publicados

Na busca por conhecer outros estudos acerca de meu objeto de pesquisa, utilizei-me da base de dados da EBSCOhost disponibilizada na Biblioteca da Unisinos, e da Base de Dados do SciELO. Em busca avançada, utilizei os mesmos descritores utilizados na BDTD e o mesmo recorte temporal contemplado no primeiro movimento da revisão de literatura (2017-2021).

Na Plataforma EBSCOhost, a partir do descritor *docência AND formação inicial de professores*, encontrei 10 resultados. Quanto à base de dados do SciELO, 31 resultados. Ao ler os títulos e resumos, observando a similaridade com meu objeto de pesquisa, escolhi cinco artigos, sendo três nacionais e dois internacionais, com autoria de Giseli da Cruz (2017), Filomena Rodrigues e Maria João Mogarro (2019), Daiane Boff e Sabrine Bahia (2021), Javier Silva e Laura Casterá (2021), Rosenilde Paniago, Patrícia Nunes, Teresa Sarmiento e José Luis da Silva (2021).

Do descritor *constituição da docência AND “licenciatura”* encontrei 28 resultados, na Plataforma EBSCOhost. Ao ler os títulos e resumos, constatei que um número expressivo de trabalhos tematiza a formação continuada de professores, a docência de professores formadores e professores iniciantes. Por esta razão, escolhi aqueles que tratam especificamente de formação inicial de professores, excluindo, neste momento, aqueles que têm como foco os programas de iniciação à docência. Diante disso, selecionei três resultados, dois nacionais e um internacional, de autoria de Adriana de Jesus e Claudia de Oliveira (2017), Raquel de Oliveira (2019), Marcelo Leão, Eniz Oliveira e José Claudio Del Pino (2019). Quanto à Base de Dados do SciELO, não encontrei nenhum resultado.

Referente aos descritores *docência AND Institutos Federais de Educação e docência AND “Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul”* considerando a Plataforma EBSCOhost, apresentam como resultado apenas um trabalho, este voltado à formação de professores para a Educação Profissional (Vieira, 2018). Na Base de Dados do SciELO, não encontrei nenhum trabalho.

Então, após o conjunto dos artigos selecionados, realizei a leitura integral de todos e observei que apresentam diferentes objetos de análise, pertencentes ao percurso formativo dos

cursos de licenciatura, em diferentes aspectos da formação, problematizando temáticas ora pertencentes ao currículo dos cursos, como Estágio Curricular Obrigatório ou horas de aulas práticas, componentes curriculares voltados para a docência, ensino de Didática, Prática como componente curricular, ora temas como percepções sobre a docência ou atuação de professores iniciantes.

Importante destacar que os artigos nacionais produzem suas discussões a partir de pesquisas realizadas com discentes ou egressos dos cursos de licenciatura. Embora nos resultados aponte-se que os cursos contribuem significativamente para a aprendizagem da docência, esta é posicionada como ação complexa. Ainda, problemáticas recorrentes em algumas teses e dissertações encontradas nas buscas anteriores, apresentam-se também nos artigos, especialmente a dissociação entre conhecimentos específicos e pedagógicos e teoria e prática, no percurso formativo das licenciaturas.

Quanto aos estudos internacionais, partem de análises curriculares e/ou de políticas de formação de professores, aparecendo os conceitos de coformação e formação como princípio de coletividade, vindo ao encontro de conceitos utilizados nesta Tese, no qual defendem a inserção dos licenciandos em ambiente escolar, desde o início do curso de formação, na vivência de processos de microensino.

Por fim, após fazer a seleção das teses, dissertações e artigos e com o intuito de organizar as escolhas para contextualizá-las, organizei-os em grupos temáticos, a partir de recorrências e similaridades e descrevo as tessituras dos estudos, os quais apresento na próxima seção.

2.1.3 Tessituras dos estudos sobre docência e formação inicial de professores

Antes de apresentar a organização pelos grupos temáticos e a contextualização das pesquisas e artigos, é importante ressaltar que no decorrer da revisão de literatura não houve neutralidade nas escolhas que fiz, pois desde a definição dos descritores até a seleção dos estudos (pesquisas e artigos), priorizei aqueles que se aproximavam do objeto de minha pesquisa. Como salienta Marisa Costa (2007, p. 153) não existe neutralidade nas pesquisas, pois a “[...] pesquisa científica está sempre a serviço de algo ou de alguém”.

Contudo, é possível que existam falhas e lacunas nessa trajetória, mas ao mesmo tempo as escolhas que fiz tomaram um lugar de importância no percurso, contribuindo com a contextualização e anúncio do problema, trazendo diferentes olhares e perspectivas sobre a temática da constituição docente e formação inicial de professores que me inspiraram a produzir novos questionamentos.

Portanto, após as leituras, organizei os trabalhos selecionados na revisão de literatura, sistematizando-os em grupos temáticos por recorrências e similaridades, conforme apresento no Quadro 2.

Quadro 2 – Grupos temáticos constituídos a partir da seleção de pesquisas e artigos publicados

GRUPOS TEMÁTICOS	PESQUISAS/ESTUDOS	
Constituição da docência	Calegari (2017) Pozebon (2017) Pinto (2018) Costa (2019)	
Aprendizagem da docência	Marini (2018) Silva (2018) Souza (2018)	
Saberes docentes	Wyzykowski (2017) Hirdes (2019) Matuda (2019)	
Formação inicial de professores no contexto dos IF	Assis (2013) Bavaresco (2014) Verdum (2015) Lorenzet (2017) Zabiela (2021)	
Percurso formativo dos cursos de licenciatura	NACIONAIS	INTERNACIONAIS
	Cruz (2017) Jesus; Oliveira (2017) Oliveira (2019) Boff; Bahia (2021) Paniago; Nunes; Sarmiento; Silva (2021)	Leão; Oliveira; Del Pino (2019) Rodrigues; Mogarro (2019) Silva; Casterá (2021)

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A partir dessa organização, descrevo os detalhes que julgo importantes sobre as pesquisas e artigos e a descrição dos grupos temáticos definidos, com o objetivo de contextualizar minha problemática. Neste movimento, coloquei-me na posição de aprendente, de quem, com respeito aos pesquisadores, concebe seus trabalhos como um processo de artesanania, construídos na interação entre conhecimento e consciência crítica, entre pensamento e ação (Sennett, 2021), situados em um contexto histórico, cultural e político, sem distanciar-me do objeto de minha investigação.

Com isso, minha intenção é apresentar um detalhamento, ainda que breve, dos grupos temáticos constituídos por todos os resultados selecionados no desenvolvimento da revisão de literatura, citados no Quadro 2, priorizando informações relevantes como a intenção do estudo e os resultados encontrados, para colocar o objeto de minha pesquisa no centro do diálogo com outros interlocutores. Esse estudo e análise dos trabalhos permitiu-me pensar sobre a construção

de minha problemática de pesquisa, ponderando as possibilidades dispensadas pelos respectivos estudos, sem deixar de mensurar e discutir as questões contemporâneas.

O grupo temático *Constituição da docência* é composto pelos trabalhos de Calegari (2017), Pozebon (2017), Pinto (2018) e Costa (2019), os quais constroem a produção de dados a partir da investigação com estudantes de licenciatura, em finalização de curso (em processo de Estágio Curricular) e estudantes egressos, utilizando-se de diferentes procedimentos metodológicos, sob a conjuntura de diferentes cursos de licenciatura.

Calegari (2017) e Costa (2019) constroem suas pesquisas a partir da investigação com os egressos. Calegari (2017), utilizando-se de questionário, trabalha com egressos do Curso de Licenciatura em Educação Física, de um determinado período, analisando as suas trajetórias formativas e as impressões sobre a formação acadêmica na atuação profissional. Costa (2019), por meio de entrevistas, teve como objetivo investigar como os egressos de um curso de Licenciatura em História vêm se constituindo docentes a partir da formação inicial. A partir de estudos pós-críticos em Educação, trabalhou o tema através da relação entre verdade, sujeito e subjetivação. A pesquisa de Pozebon (2017) tem como campo de estudos um curso de Licenciatura em Matemática. Analisa um eixo formativo específico da Licenciatura, o processo de significação da atividade de ensino no movimento da aprendizagem da docência em um espaço formativo no ensino de medidas.

Nesse sentido, são pesquisas que focam em um aspecto ou elemento próprio dentro do percurso formativo mobilizado na formação de futuros professores de Matemática.

Os resultados deste grupo temático apontam determinadas similaridades e, ao mesmo tempo, algumas divergências. Na pesquisa de Pozebon (2017), é possível identificar, dentre as unidades de análise contempladas na investigação, que os licenciandos se percebem como sujeitos em formação e, diante disso, os motivos mobilizados no ingresso na licenciatura foram modificados ao longo do curso, especialmente, após as vivências em diferentes espaços e contato com as escolas que, a partir do Estágio Supervisionado, fez com que os futuros professores pudessem compreender a complexidade do ambiente educacional e a escola como um lugar social do trabalho do professor. Do mesmo modo, o conhecimento específico da área de formação (Matemática) influenciou a organização do ensino e a construção coletiva do conhecimento, em interação com o outro, permitindo a promoção da mudança de qualidade das ações de ensino. Em contrapartida, Calegari (2017) e Costa (2019) evidenciam que o conhecimento de alguns conteúdos específicos (da área de formação) não foram trabalhados suficientemente na formação inicial, influenciando na atuação profissional, além do currículo

estar pouco vinculado à realidade da profissão. Ainda, que a docência não é problematizada ou estudada ao longo do curso de formação (Calegari, 2017).

Pinto (2018), assim como Pozebon (2017), em uma investigação caracterizada como Estudo de Caso, procura compreender a constituição do professor de Matemática em um Curso de Licenciatura a distância. Para tal, busca elementos em um dos eixos formativos do currículo. A partir de materiais como: documentos oficiais do Curso, Planos de Ensino e propostas de atividades do eixo, bem como questionários enviados aos egressos, o objetivo foi compreender a constituição da docência do professor/sujeito que fez sua formação no Curso de Licenciatura em Matemática na modalidade a distância, a partir da análise dos processos formativos que foram desenvolvidos durante o eixo Geometrias: Espaço e Forma.

Perante os achados das pesquisas deste grupo temático, é possível identificar que as investigações apontam para o fato de que o movimento de aprender a ser docente não é linear, mas um processo a partir de interações interpessoais e sob influência do contexto histórico-cultural (Pozebon, 2017). Além disso, as ações formativas desenvolvidas no Curso tornam-se práticas docentes pelos estudantes egressos (Pinto, 2018).

Quanto ao segundo grupo temático *Aprendizagem da docência*, as pesquisas se propõem a investigar o “tornar-se professor” no curso de formação inicial (Souza, 2018), além da apropriação de aspectos constituintes da atividade pedagógica do professor (Silva, 2018) e aspectos da docência (Marini, 2018), problematizando como o licenciando aprende a ser docente.

A pesquisa de Marini (2018) investiga as concepções de licenciandas em Pedagogia, em fase de Estágio ou que já os haviam realizado, a respeito dos aspectos da docência, coletando narrativas, a partir de uma rede de aprendizagens, desenvolvida em um ambiente virtual. A ReAD tinha como objetivo promover diálogos intergeracionais entre licenciandos, professores iniciantes, professores experientes e pesquisadores da Universidade. As narrativas produzidas envolveram aspectos como: histórias de vida e primeiras aproximações com a docência; aprendizagem da docência na formação inicial e, por último, como pretendiam desenvolver sua docência.

Silva (2018) acompanha um grupo de estudantes matriculados no Estágio Supervisionado, para compreender o processo de apropriação dos aspectos constituintes das atividades pedagógicas do futuro professor de Matemática, através de um experimento formativo. Este experimento evidenciou a organização do ensino de Matemática pelos estudantes e seu desenvolvimento nas Escolas-campo do Estágio, com o intuito de desvendar

como os futuros professores se apropriam dos aspectos constituintes das atividades pedagógicas.

Souza (2018) acompanha um grupo de estudantes ao longo do curso, por isso, a pesquisadora define sua metodologia como “pesquisa longitudinal”, na qual identifica “Dimensões Relacionais da Docência”, proporcionadas aos estudantes da Licenciatura em Química da UEL. A investigação problematiza como a relação com a docência vai sendo construída e modificada ao longo do percurso formativo, a partir das experiências vivenciadas no Curso, através das disciplinas, dos programas e dos Estágios, num movimento de “tornar-se professor”, trazendo para o debate elementos curriculares importantes para serem problematizados.

Os achados destas investigações demonstram que as propostas curriculares dos cursos de licenciatura mostraram-se férteis e importantes para determinar a escolha ou não da docência como profissão. Ademais, a inserção dos estudantes no contexto escolar da Educação Básica, desde os primeiros anos do curso e a participação em programas de iniciação à docência mostram-se necessários para a aprendizagem da docência (Souza, 2018).

No entanto, a dicotomia teoria-prática manifesta-se nos resultados, pois apontam que o estudante de licenciatura necessita de sólida formação teórica para desenvolver as atividades pedagógicas, compreendendo a relação entre planejamento, conteúdos e avaliação, considerando a complexidade do desenvolvimento das atividades pedagógicas pelo professor, que precisa dominar conhecimentos de diferentes naturezas (Silva, 2018), além do foco na prática, evidenciado nas narrativas das licenciandas em Pedagogia (Marini, 2018).

Ainda, os resultados indicam que a concepção de docência, escola e formação docente são construídas desde a trajetória inicial de escolarização, sendo que a licenciatura possibilita a discussão e reflexão sobre estas concepções, construindo ou desconstruindo-as, como por exemplo, a concepção da docência como algo inato, ou ainda, sob influência de questões religiosas, indicando a necessidade de novas problematizações na formação inicial, pois as narrativas evidenciam que os estudantes não foram provocados a pensar, no contexto acadêmico, sobre as concepções prévias que trazem das histórias de vida (Marini, 2018).

O terceiro grupo temático identificado como *Saberes docentes* apresenta pesquisas que, utilizando-se de questionário e entrevistas como ferramentas metodológicas, abordam a constituição de saberes necessários à prática docente e como a formação inicial de professores participa desta constituição.

Na investigação de Wyzykowski (2017), os sujeitos são os estudantes matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado e os professores formadores que ministram a referida

disciplina e Práticas de Ensino, na Licenciatura em Ciências Biológicas da UFFS, *Campus Cerro Largo*, na qual objetiva compreender as contribuições do processo do trabalho educativo na construção de ideários e concepções sobre o ser professor e para a constituição social da memória individual acerca de questões relacionadas ao ensino e à docência em Ciências.

Hirdes (2019) investiga, a partir de um grupo de professores, egressos de um curso de Licenciatura em Matemática a distância, como os saberes da formação inicial reverberam em suas práticas pedagógicas. Matuda (2019) objetivou averiguar como os profissionais oriundos das camadas populares mobilizam a sua formação inicial em termos pedagógicos e de conteúdos, ao iniciar sua prática docente, produzindo seus dados com egressos do Curso de Pedagogia. A pesquisadora investiga outros elementos além dos saberes construídos na formação inicial, como por exemplo, recursos e ferramentas didáticas utilizadas em sua prática docente e relação com colegas de profissão.

Os resultados das referidas investigações ressaltam que os alunos memorizam eventos a partir do trabalho educativo dos seus professores, tanto na Educação Básica quanto na formação inicial de professores e isso colabora para a constituição de concepções de docência. Da mesma forma, a formação inicial torna-se relevante na promoção de reflexão sobre as memórias da Educação Básica e o sentido e significado de ser professor (Wyzykowski, 2017). Outro elemento verificado nos resultados é o fato de que os egressos reproduzem em suas práticas, os saberes aprendidos no curso de formação inicial, especialmente no que se refere ao uso de alguns recursos e na organização e planejamento do fazer pedagógico (Hirdes, 2019).

Os demais resultados explicitam que mesmo a formação inicial de professores tendo importância fundamental na construção de saberes docentes, ainda há defasagem e lacunas no que tange ao domínio de alguns conteúdos para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Os participantes apontam aspectos como a falta de atividades práticas e o aprofundamento teórico para atendimentos aos alunos com dificuldades de aprendizagem (Matuda, 2019).

O tema da *Formação inicial de professores no contexto dos IF* é problematizado nos estudos que tratam das políticas de implantação de cursos de licenciatura no âmbito dos Institutos Federais, com os estudos de Assis (2013), Verдум (2015) e Lorenzet (2017). Também pelos estudos de Bavaresco (2014) e Zabiela (2021) que, diferentemente das investigações mais amplas citadas anteriormente, focam suas pesquisas em cursos específicos: Licenciatura em Matemática do *Campus Bento Gonçalves* e Licenciatura em Ciências da Natureza: Biologia e Química do *Campus Porto Alegre*, ambos do IFRS.

Apesar de objetivos e abordagens metodológicas diferenciadas, algumas delas se assemelham ao problematizar as políticas de formação de professores (Assis, 2013; Verдум,

2015) e expansão da Educação Superior por meio das licenciaturas (Lorenzet, 2017), ambas através da oferta pelos Institutos Federais.

A dissertação de Assis (2013), por exemplo, apresenta problematizações decorrentes do tempo ainda recente da criação dos IF. Por isso, traz uma análise do processo de implantação, conflitos e desafios postos para a oferta dos cursos de licenciatura. Para tanto, discorre sobre a historicização da implantação dos IF, traçando um recorte temporal importante para o entendimento deste processo, a partir da instituição de leis e políticas educacionais. Esta pesquisa serviu-se de dados coletados nos *campi* de Bento Gonçalves e Porto Alegre, do IFRS, através de rodas de conversa com gestores, docentes e discentes, permitindo constatar que a adesão à política de oferta de cursos de licenciatura se deu, na grande maioria, pela Licenciatura em Matemática, fato este mobilizado pela infraestrutura e número de profissionais com formação nesta, ou semelhante a esta área.

Bavaresco (2014), por sua vez, problematiza a formação de professores de Matemática no contexto dos IF, com especificidade na Licenciatura em Matemática do *Campus* Bento Gonçalves, do IFRS. Para isso, analisa os movimentos institucionais para a implementação do referido Curso, destacando as convergências e deslocamentos em relação aos objetivos da política pública de formação de professores nos IF.

Utiliza-se de entrevistas com gestores, professores e estudantes concluintes da Licenciatura, além de investir na análise do cenário econômico e político, desde a década de 1990, focando nas políticas governamentais e reformas no sistema educacional. Então, contextualiza o IFRS com especial atenção ao *Campus* Bento Gonçalves, que institucionalmente, é marcado pela formação técnica profissional, sobretudo na área de produção agrícola e que, com a oferta da Licenciatura em Matemática (primeira criada ainda em 2008), se abre um espaço de discussões pedagógicas, enfatizando a formação de professores para a Educação Básica. Diante disso, aponta tensionamentos e divergências a partir das entrevistas com os estudantes, em especial.

A tese de Verdum (2015) assemelha-se à pesquisa de Lorenzet (2017), problematizando a formação de professores para a Educação Básica e a expansão de vagas para esta formação, através das licenciaturas ofertadas pelos IF. No entanto, diferentemente de Lorenzet (2017) que teve, como campo de pesquisa todos os IF do Rio Grande do Sul, Verdum (2015) analisa os dados a partir dos cursos de licenciatura ofertados somente pelo IFRS, por meio de entrevista compreensiva e questionários com coordenadores de curso e alunos do último ano de licenciatura, discorrendo sobre as potencialidades, desafios e proposições, dentro de um contexto marcado pela Educação Técnica. Para isso, tem como objetivo a construção de

indicadores de qualidade para a formação inicial de professores, contextualizando o cenário das políticas públicas vigentes e analisando os IF neste cenário.

Lorenzet (2017) apresenta a contribuição dos IF no estado do Rio Grande do Sul, através da oferta de licenciaturas, permitindo o processo de expansão e interiorização do Ensino Superior público. Aponta os marcos legislativos e indicadores da expansão e desafios postos da oferta de licenciaturas em um espaço de Educação Profissional. Além disso, problematiza a formação de professores e a origem social dos licenciandos dos Institutos Federais do Rio Grande do Sul. Com isso, destaca que ainda há a carência na oferta de licenciaturas nestas Instituições, em cumprimento aos 20% do total de suas matrículas a estes cursos, conforme prevê a Lei nº 11.892/2008, apesar de indicar que há um ganho significativo para a sociedade ao ofertá-los, ampliando as possibilidades de acesso ao Ensino Superior.

Além disso, Lorenzet (2017) constata que dentre os 34 cursos em oferta naquele período, 65% dos cursos de licenciatura dos IF do Rio Grande do Sul permaneciam com vagas ociosas, confirmando a pouca atratividade da carreira docente.

Zabiela (2021), por meio de Estudo de Caso, investiga a concepção do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza: Biologia e Química do IFRS *Campus* Porto Alegre, na perspectiva de um ensino integrador e interdisciplinar, problematizando e aprofundando o conceito de interdisciplinaridade. A pesquisadora realiza análise documental, desde as políticas públicas de formação de professores até os documentos do Curso investigado e entrevistas com os professores idealizadores do referido.

Os resultados deste grupo temático discorrem sobre as possibilidades de efetivação e crescimento dos cursos de licenciatura no âmbito dos IF, apesar de serem instituições fortemente marcadas pelo Ensino Técnico e Tecnológico, bem como, tensionamentos e problemáticas que se fazem presentes neste contexto.

Entre as possibilidades estão a prática de um ensino integrador e interdisciplinar, na articulação entre teoria e prática (Zabiela, 2021), ou integração curricular (Assis, 2013; Verdum, 2015); o cumprimento da verticalização do ensino e formação baseada no tripé Ensino, Pesquisa e Extensão (Verdum, 2015); dialogicidade, territorialidade e consolidação de uma política de interlocução com a Educação Básica (Assis, 2013), além de princípios como gestão, práticas pedagógicas voltadas para a crítica e reflexão e compromisso ético (Verdum, 2015).

Entre os tensionamentos e problemáticas, citam-se a forte influência da tradição do Ensino Técnico e Tecnológico neste contexto institucional que, por vezes, se apresenta como resistência na oferta de cursos de licenciatura, bem como, os motivos de escolha para a oferta de determinados cursos que, geralmente, são definidos por conta da infraestrutura dos *campi* e

números de profissionais pertencentes às referidas áreas. Além disso, o distanciamento entre os conhecimentos específicos e pedagógicos e a fragilidade da construção identitária dos IF e a própria formação de professores.

Do mesmo modo, um dos tensionamentos é a busca pelo curso de licenciatura apenas como acesso ao Ensino Superior, além da pouca atratividade pela carreira docente (Bavaresco, 2014) e a preocupação dos discentes em relação à integração entre os conteúdos específicos e os conhecimentos pedagógicos (Assis, 2013).

O grupo temático *Percurso formativo dos cursos de licenciatura* problematiza questões concernentes às propostas formativas/curriculares em diferentes aspectos como, por exemplo, carga horária de aulas práticas, relação teoria-prática, Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, Prática como componente curricular, componentes curriculares de ensino da Didática, relação universidade-escola, professor iniciante e percepções sobre docência.

Os estudos de Jesus e Oliveira (2017) apresentam os resultados de uma pesquisa com discentes de diferentes cursos de licenciatura de uma universidade pública estadual, sobre suas percepções a respeito da docência, os quais a posicionam como ação complexa. Os autores usam a metáfora da metamorfose da borboleta para problematizar a situação dos professores em formação. Desse modo, há a compreensão da existência de transformações no decorrer da trajetória da formação inicial a respeito do ser professor, assim como é evidenciada também na pesquisa de Souza (2018), citada anteriormente.

A pesquisa referida resultou em três categorias: (1ª) ser professor, em que aparece a ideia de um professor herói e vocacionado; (2ª) exercício da profissão docente, em que evidencia-se o envolvimento de questões de ação pedagógica somadas à relação com os alunos na formação da consciência crítica, comprometida com a prática social; (3ª) precarização do trabalho docente, que aponta os riscos da profissão, bem como, os baixos salários e a desvalorização da profissão.

Em diálogo com a pesquisa de Jesus e Oliveira (2017), Leão, Oliveira e Del Pino (2019) pesquisam sobre as percepções dos egressos de um curso de Licenciatura em Química, ofertado pelo IFMT, sobre os impactos da formação inicial para o exercício docente e pontuam que o percurso formativo deve possibilitar espaços para a construção de saberes para o exercício da docência. Conforme as percepções dos egressos, os autores afirmam que, embora existam limitações a serem superadas neste percurso, ainda assim, o Curso de Licenciatura investigado contribuiu para a aprendizagem da docência.

Cruz (2017), em um amplo estudo com estudantes de diferentes licenciaturas de três Universidades, teve por objetivo analisar o ensino de Didática e sua contribuição para o

processo de constituição profissional docente. Com isso, afirma que o ensino de Didática contribui para a superação de múltiplos problemas e desafios constatados por pesquisas sobre a formação de professores, como por exemplo, a dissociação entre conhecimentos específicos e pedagógicos e, ainda, a insuficiência de abordagem, nos currículos das licenciaturas, sobre Educação Básica e trabalho docente.

Oliveira (2019), por sua vez, problematiza as Práticas de Ensino e Estágios Supervisionados como ações da formação inicial de professores. Para isso, realiza uma historicização sobre a realização destas atividades na formação de professores, a partir da Resolução do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 09/69, no contexto da relação universidade-escola e interroga como estas práticas contribuem para a docência, enfatizando a dissociação entre teoria e prática nos cursos de formação de professores. Participam de seu estudo, estagiários da Licenciatura em Matemática de uma universidade pública, além de uma professora de Prática de Ensino e a equipe pedagógica de uma escola pública de Ensino Fundamental e Médio.

Boff e Bahia (2021) contribuem com a discussão, enfatizando a relação universidade-escola, ao problematizarem a formação inicial de professores e a dicotomia teoria-prática. Destacam que a centralidade da prática nos discursos que circundam a docência contemporânea fortalece a dicotomia.

Sobre a mesma temática, Paniago, Nunes, Sarmento e Silva (2021), em um estudo sobre a Prática como componente curricular nas Licenciaturas do IF Goiano, problematizam as Práticas de Ensino, em intersecção com o Estágio Curricular Supervisionado, considerados como práticas de iniciação à docência. Neste sentido, essa intersecção torna-se um espaço de diálogo entre a instituição formadora e a escola de Educação Básica que promove momentos e situações de aprendizagem da docência, pelos licenciandos, na superação da dicotomia teoria-prática.

Entre os estudos internacionais, Rodrigues e Mogarro (2019) realizam uma análise de conteúdo através de documentos oficiais oriundos dos currículos de formação inicial de professores nos cursos que habilitam para a docência no Ensino Secundário, na área de Ciências Físicas e Naturais, em Portugal e na Irlanda, destacando a importância da prática profissional nestes países.

Já os estudos de Silva e Casterá (2021) relatam as experiências compartilhadas sobre o tema da formação docente entre quatro universidades brasileiras e um instituto de formação docente do Uruguai, proveniente de um projeto no Programa de Apoyo al Sector Educativo del Mercosur (PASEM), com o objetivo de desenvolver um estudo comparativo de políticas e

práticas institucionais de iniciação e inserção docente a partir de diferentes contextos formativos.

Os autores apresentam uma problematização sobre iniciação e inserção na docência, afirmando que a qualidade dos docentes tem estreita relação com a formação inicial e permanente, ressaltando a importância das experiências educativas vivenciadas na formação inicial dos professores. Afirmam que a prática pré-profissional garante aos futuros professores a inserção no seu futuro ambiente de atuação, contribuindo para a interação entre teoria e prática. Estas práticas são momentos cruciais para a constituição docente.

Os resultados deste grupo temático revelam indicativos importantes a serem considerados no percurso formativo das licenciaturas. Entre eles, podemos citar a importância e a responsabilidade de problematizar o significado do exercício docente e sua complexidade, no âmbito das dimensões pedagógica e política (Jesus; Oliveira, 2017), pois é durante a formação inicial que os estudantes passam pelo processo de constituírem-se docentes (Silva; Casterá, 2021).

Junto a isso, a necessidade de efetivar momentos e oportunidades de inserção dos estudantes em ambientes escolares, para apropriarem-se das habilidades da atividade docente, com a supervisão de professores experientes que possam sustentar uma análise crítica dos modos de ensinar (Silva; Casterá, 2021), possibilitando a mobilização de práticas em processos de microensino, desde o primeiro ano do curso de licenciatura (Rodrigues; Mogarro, 2019), pois entende-se que a escola é um espaço de saberes, assumindo a função de coformadora dos futuros professores, na medida em que os professores da universidade e professores das escolas assumem a corresponsabilidade nesta formação, sendo que, em contrapartida, a escola pode beneficiar-se com a participação de estagiários em atividades extraclasse (Oliveira, 2019).

Na mesma direção, Cruz (2017) aponta a importância do ensino de Didática, que favorece um aporte de saberes necessários à docência e, por isso, a necessidade de reconhecer a escola pública, a Educação Básica e o trabalho docente como pontos de partida e de chegada na formação dos futuros professores.

Esses estudos sinalizam que, na contemporaneidade, a formação inicial de professores deve considerar um movimento de coletividade e construção conjunta de conhecimentos, bem como, o contexto cultural e histórico que envolve a escola (Jesus; Oliveira, 2017), aproximando as Ciências das Humanidades (Leão; Oliveira; Del Pino, 2019). Os cursos de licenciatura necessitam superar a formação conteudista, sendo que apenas o domínio do conhecimento específico não é suficiente para o exercício da docência. Para isso, é preciso ampliar os espaços formativos para a construção de saberes da docência e aprofundamento dos saberes pedagógicos

do conteúdo (Leão; Oliveira; Del Pino, 2019). É preciso, além disso, construir uma formação inicial que atenda a prática profissional e os conhecimentos específicos a serem ensinados, a partir da indissociabilidade teoria-prática (Boff; Bahia, 2021).

2.2 PROBLEMATIZAÇÃO: SELEÇÃO DOS PRIMEIROS RETALHOS DA INVESTIGAÇÃO

Após o investimento e descrição da revisão de literatura e sua organização, lancei-me no tensionamento do que foi apresentado, no empreendimento de iniciar a colcha desta investigação, escolhendo o seu formato, textura e tamanho. Penso que, a partir do desenvolvimento da revisão, foi possível escolher os retalhos mais adequados com as cores e formas (caminho teórico-metodológico, produção e análise dos dados), a partir das perguntas que constituem a problematização da pesquisa.

Costa (2018, p. 200) afirma que as perguntas

[...] são aquelas que dão sentido ao trabalho investigativo, aquelas que mobilizam quem pesquisa, remexem todo o campo dos saberes e deixam tudo em aberto, num misto de incerteza e promessa. Tais perguntas emergem de uma certa insatisfação, de uma certa instabilidade, de uma certa dúvida, de uma certa desconfiança, de uma certa insegurança aventureira que fazem do perguntar.

Por isso, as questões que lanço sobre o processo de constituição docente no percurso formativo dos cursos de licenciatura se fazem latentes no tempo e espaço a partir do que ainda é possível problematizar e estudar sobre a docência e sobre o compromisso das licenciaturas para atuação docente na Educação Básica. Além disso, as perguntas que elaboro para a problemática desta investigação partem de um conjunto de incertezas e brechas que foram sendo encontradas no decorrer do procedimento de revisão de literatura, em conjunto com os estudos desenvolvidos, leituras e descobertas teórico-metodológicas, bem como, com as interrogações que me faço como professora de futuros professores.

Diante do compilado dos grupos temáticos e as respectivas pesquisas contempladas, das relações estabelecidas, dos tensionamentos e apontamentos realizados, de acordo com as escolhas justificadas e, a partir da sistematização e descrição dos estudos, arrisco-me a descrever algumas observações e anunciar a problematização desta pesquisa, na compreensão de que esta se estabelece como uma rede complexa de situações que foram emergindo, num dado contexto, alinhavadas com diferentes questionamentos e possibilidades.

As investigações do primeiro grupo temático *Constituição da docência* me inspiraram a olhar mais profundamente os Cursos de Licenciatura que são foco de minha pesquisa (LCB e LP), procurando tecer uma costura entre os documentos que regem a proposta formativa e a participação dos sujeitos de minha análise, que são os licenciandos em diferentes fases do percurso formativo. Percebo que dentro deste grupo, as escolhas metodológicas foram por estudantes em fase de finalização de seu curso (em Estágio Supervisionado) ou egressos. Dessa forma, há um entendimento de que já possuem algum tipo de vínculo e/ou já vivenciaram práticas docentes, seja através dos Estágios Supervisionados, ou como professores iniciantes. Por este motivo pensei ser interessante e potente para minha investigação, contemplar estudantes matriculados em diferentes fases do curso. Assim, diferente da maioria de trabalhos deste grupo, penso ser relevante potencializar o percurso formativo como um todo e não focalizar em uma prática ou momento específico (como Estágios Curriculares Supervisionados ou programas de iniciação à docência, por exemplo).

Além disso, ressalto que a maioria das pesquisas alocadas no primeiro grupo temático, embora se aproximem de minha temática, olham para aspectos ou elementos próprios dos cursos de licenciatura como um eixo formativo curricular ou experimento de atividade para o ensino de determinado conteúdo.

Ainda que tenha observado esses hiatos, este grupo temático me impulsionou a analisar como os futuros professores vão se constituindo docentes ao longo do percurso formativo, observando que sentidos vão se produzindo sobre a docência na trajetória da formação inicial e como ela é corporificada, entendida, concebida e proposta nos Cursos de Licenciatura do IFRS *Campus* Vacaria, pois seus resultados apontam, como lacuna, a pouca problematização da docência nos cursos de formação inicial de professores.

Ao considerar o estudo das pesquisas do segundo grupo temático *Aprendizagem da docência*, entendo que o trabalho de Souza (2018) foi o que mais me inspirou, aproximando-se da parte metodológica da minha investigação por dois fatores: primeiro, a escolha da pesquisadora em acompanhar um grupo de estudantes por um longo período, em pesquisa longitudinal, priorizando a aprendizagem da docência desde o ingresso na licenciatura. Corroboro com Souza (2018) quando afirma que as pesquisas que envolvem estudantes em final de curso ou que estão realizando Estágios Curriculares Obrigatórios apresentam resultados pontuais, que não se aproveitam dos movimentos dos licenciandos desde o início do percurso até sua conclusão. A pesquisadora questiona: “Será que os resultados encontrados nas pesquisas são duradouros ou se modificaram/flutuaram durante o curso? Ou no caso de modificarem/flutuarem, como ocorre esse processo? E que fatores contribuem para tal?”

(Souza, 2018, p. 37). Segundo, porque problematiza a relação dos estudantes com a docência considerando o percurso formativo como um todo.

Nesse sentido, o argumento da pesquisadora contribuiu para que minha investigação considerasse o processo de constituição docente, desde o ingresso na licenciatura, permitindo compreender, com maior profundidade, as propostas e vivências veiculadas por meio do processo formativo do curso, nos diferentes momentos da formação, mesmo sabendo que tal processo ocorre bem antes disso, quando entram em contato com a escola e professores. Dessa forma, a sua pesquisa mobilizou uma possibilidade de análise em outro contexto, considerando a realidade local e institucional envolvidas que, no meu caso, foram as Licenciaturas ofertadas pelo IFRS *Campus Vacaria*.

Este grupo inspirou-me a investigar ainda, se o percurso formativo dos Cursos de Licenciatura do IFRS *Campus Vacaria* é potente na escolha da profissão docente, fato encontrado nos estudos do segundo grupo temático. Outro aspecto bastante importante é o tensionamento entre os conceitos cristalizados sobre a docência, considerada em alguns achados, como inata e vocacionada, e sua dimensão política.

Em relação ao grupo temático *Saberes Docentes*, seus resultados provocaram-me a problematizar a formação de professores nas licenciaturas, aprofundando a investigação sobre aspectos inerentes à docência, pois para Dal'Igna e Fabris (2015), os saberes docentes são primordiais para um exercício qualificado da docência. Portanto, essas pesquisas projetaram potencial para reafirmar que saberes são colocados em movimento ou discutidos na formação inicial de professores, ou ainda, que saberes docentes são concebidos no percurso formativo dos Cursos de Licenciatura do IFRS *Campus Vacaria*, para a constituição docente. Semelhantemente ao primeiro grupo, as pesquisas deste grupo temático problematizam seus objetos de estudo com a contribuição de estudantes egressos e em fase de Estágio Obrigatório, abrindo brechas para que as próximas investigações possam contemplar estudantes em outras fases do percurso formativo.

As pesquisas do quarto grupo temático *Formação inicial de professores no contexto dos IF* mobilizaram-me a dar continuidade às investigações acerca da contribuição e potencialidade dos IF, especialmente na formação de professores para a Educação Básica. Da mesma forma, despertaram um olhar para os desafios contemporâneos que permeiam os cursos de formação inicial de professores e seus objetivos. Ademais, provocaram-me a explorar e problematizar se há um viés identitário entre os cursos de licenciatura, elemento deficiente e frágil no contexto dos IF, apontado na pesquisa de Assis (2013), caracterizado pela oferta de cursos técnicos, em consonância com as políticas institucionais e demandas da sociedade local e regional.

Este grupo temático apresenta questões que desafiam e contribuem para o aprofundamento da investigação e cedem espaço para novas buscas e análises, especialmente porque nos IF as licenciaturas são terreno fértil para discussões sobre a docência e possibilitam maiores investimentos na formação de professores.

A partir das questões apresentadas pelo quinto grupo temático *Percurso formativo dos cursos de licenciatura*, percebi a diversidade de aspectos possíveis de serem problematizados, considerando as propostas formativas dos cursos de licenciatura. Além disso, a possibilidade de realizar pesquisas com discentes de diferentes cursos (Jesus; Oliveira, 2017). Os trabalhos deste grupo temático, assim como as demais pesquisas de outros grupos, apontam a importância de relacionar as narrativas dos estudantes e os documentos normativos que sustentam as propostas formativas dos cursos de licenciatura.

Diante de todo o contexto apresentado, descrevo algumas lacunas dispensadas pelas pesquisas, que abriram caminhos possíveis para a realização desta investigação. Primeiro, o baixo número de estudos sobre constituição docente de futuros professores pelo percurso formativo como um todo, desconsiderando o foco em uma atividade ou prática específica, como PIBID, realização de Estágios Supervisionados ou ações formativas exclusivas do currículo dos cursos. Estes aspectos sinalizaram uma carência nas investigações sobre a constituição docente em cursos de licenciatura, considerando para as análises, o percurso formativo inicial, em seu conjunto. É importante salientar que o termo “docência” não é explicitado na maioria das pesquisas, mas tomado como uma prática naturalizada no fazer docente.

Por outro lado, como dito anteriormente, não há a pretensão de desqualificar ou excluir, de minha pesquisa, os programas governamentais de Iniciação à Docência e outros que possam fazer parte do percurso formativo das licenciaturas, muito menos os Estágios Supervisionados e ações formativas específicas. Porém, tive a pretensão de ampliar a investigação para além desses, que podem servir para problematizar outros cursos de formação docente e, mais importante, deram subsídios para analisar e compreender o que se produz nos Cursos de Licenciatura do IFRS *Campus Vacaria*, em relação às docências. Com isso, esclareço que foram considerados como ações formativas do percurso.

Outro dado observado, entre todos os grupos temáticos, foi o reduzido número de pesquisas envolvendo os Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e Licenciatura em Pedagogia, especialmente em relação à constituição docente.

Com relação às escolhas teórico-metodológicas utilizadas nas pesquisas, constatei a presença de autores clássicos da área da Educação e da Pedagogia, sendo que alguns deles também contribuem para as discussões, problematizações e tensionamentos acerca da temática

que permeia essa investigação. Entre eles, cito Gatti e Nóvoa, especialmente, sobre formação docente. No entanto, percebi que os fios condutores do exercício analítico partem de fundamentos teórico-metodológicos preconizados especialmente, por Bourdieu, Foucault e Vygotsky, entre eles: Governamentalidade, Subjetivação, Capital Cultural, Materialismo Histórico-Dialético e Psicologia Histórico-Cultural.

Contudo, mesmo que reconheça a importância e a relevância da contribuição desses teóricos no campo das Pesquisas em Educação, escolhi operar, na análise da produção de dados, com os conceitos explicitados pelo pedagogo contemporâneo Gert Biesta, levando em conta os três domínios que subjazem ao processo educativo e, na sua concepção, o Ensino: *qualificação*, *socialização* e *subjetivação*, os quais detalharei no Capítulo 4, das Escolhas teórico-metodológicas.

Os estudos e pesquisas de Biesta foram conhecidos por mim no decorrer dos encontros do GIPEDI e das aulas de Prática de Pesquisa, no PPG em Educação da Unisinos. Interessei-me em ver como são visibilizados os três domínios no percurso formativo dos Cursos de Licenciatura do IFRS *Campus* Vacaria, no processo de constituição docente dos futuros professores. Portanto, os modos de fazer perguntas e buscar por respostas e as escolhas teórico-metodológicas ancoram-se em uma perspectiva pós-estruturalista, ao concordar com Sirley Tedeschi e Ruth Pavan (2017, p. 773), que afirmam que

[...] o Pós-estruturalismo parte da perspectiva de que as metodologias devem ser construídas no percurso da investigação, de acordo com o objeto de pesquisa e as questões elaboradas e suscitadas, pois não é possível estabelecer antecipadamente os passos ou procedimentos denominados metodológicos e construir caminhos em abstrato ou modelos prévios.

Sandra Corazza (2011, p. 14) salienta que após os anos 80, a agenda teórica das pesquisas em Ciências Humanas e Sociais “[...] ampliou-se com a incorporação de novas questões, geradas pela perda de credibilidade nas metanarrativas fundacionais e na metafísica do sujeito”. Afirma ainda, que a teorização educacional, ancorada pelos estudos pós-estruturalistas ou pós-críticos “[...] fornece aos educadores diversas ferramentas conceituais e operatórias, novas linguagens e matérias-primas, que lhes permitem trabalhar uma diferenciada problematização do mundo contemporâneo [...]” (Corazza, 2011, p. 14). Por isso, na contemporaneidade, os educadores, insatisfeitos com o que já foi dito e produzido sobre a docência, precisam realizar um diagnóstico hipercrítico dos tempos, espaços, sujeitos e relações.

Dependendo dos autores, podemos encontrar outras denominações, como pesquisas pós-modernas ou pós-críticas. Por exemplo, Costa (2007, p. 149) afirma que por pós-modernidade, compreende-se um tempo em que se coloca “[...] sob suspeita boa parte das certezas edificadas ao longo dos cinco últimos séculos, ao longo da Modernidade²⁶ [...]”. Ainda, para Marlucy Paraíso (2021, p. 28), o tempo pós-moderno “[...] produz uma descontinuidade com muitas das crias, criações e criaturas da modernidade”. Portanto, a teorização pós-moderna compreende as singularidades e particularidades dos contextos, em contraposição às metanarrativas; percebe as instabilidades, as mudanças e a descontinuidade, ao contrário de certezas solidificadas e valoriza a heterogeneidade em contraponto às unicidades.

Nesse sentido, Paraíso (2004, p. 286) salienta que as correntes teóricas rotuladas como pós-modernas ou pós-estruturalistas influenciaram as teorizações e pesquisas no campo das Ciências Sociais e Humanas nos últimos tempos, especialmente, nas Pesquisas em Educação. Diz ela que as teorias pós-críticas “[...] não gostam de explicações universais, nem de totalidades, nem de completudes ou plenitudes. Em vez disso, optam claramente por explicações e narrativas parciais, pelo local e pelo particular [...]”.

Desse modo, as pesquisas inseridas nesta perspectiva situam-se em um terreno em que “[...] a posicionalidade do/a pesquisador/a é a ferramenta primordial para a interpretação do que ocorre no campo e para a criação de uma narrativa que, longe de ser neutra, é rigorosa e engajada, permitindo propor maneiras de ver e pensar fenômenos” (Gastaldo, 2021, p. 12). Portanto, busca-se, nas pesquisas pós-estruturalistas, “[...] possibilidades de contextualizar, analisar, problematizar, modificar verdades singulares e contextuais [...]” (Tedeschi; Pavan, 2017, p. 773). Para Alfredo Veiga-Neto (2016, p. 22), são modos de conduzir a pesquisa “[...] em permanente suspeita”.

Dagmar Meyer (2021, p. 59-60) aponta orientações metodológicas para as Pesquisas em Educação com abordagens pós-estruturalistas. Entre elas:

[...] Abrir mão da preocupação de localizar relações de causa e efeito, origens e processos de evolução, evitando perguntas como: “o que é mesmo?”, “por quê?”, “quando?”, “onde?”. Ao contrário destas, priorizar questões do tipo: “[...] como?”,

²⁶ A Modernidade é marcada historicamente como o período posterior à Idade Média. Costa (2002, p. 146) afirma que “Depois das supostas trevas que teriam obscurecido o pensamento humano na Idade Média, teria nascido um mundo novo com a pretensão de ser sempre novo, sempre moderno, iluminado pelas luzes inequívocas da razão”. Nesse cenário do Iluminismo, se alicerçam algumas convicções, como por exemplo, a tradução dos conhecimentos em fórmulas físico-matemáticas e testes rigorosos, sustentada pela objetividade e universalidade (Costa, 2002; Gallo, 2006), além de uma lógica disciplinar como modelo de produção de saberes (Gallo, 2006).

“em que contextos”, “em quais condições as coisas se tornam isto que elas são neste momento?”.

Contudo, de acordo com Tedeschi e Pavan (2017, p. 784), as Pesquisas em Educação, na perspectiva pós-estruturalista, possibilitam

[...] desconstruir a herança das filosofias clássica e moderna, que tanto têm marcado e ainda marcam os processos educacionais; possibilita desconstruir as unidades puras, claras e distintas para fazer ver, nos contextos educacionais, a impureza das multiplicidades e a imprevisibilidade que as caracteriza; [...] desconstruir a transparência da linguagem, do discurso, e deixa ver os regimes de verdade que circulam nas instituições educacionais e que se fazem em meio a um jogo de forças em constante disputa; [...] desconstruir a ideia de linearidade dos fatos, dos acontecimentos, da história, para poder ver as descontinuidades que ocorrem a todo o momento — não que se trate de negar ou abandonar as continuidades, mas de fazer ver que, nos espaços educacionais, há momentos de ruptura nos discursos, momentos estes produzidos por variadas práticas institucionais e relações de poder —; possibilita desconstruir a ideia de um sujeito soberano, de um sujeito constituinte do saber, para entendê-lo como constituído na dispersão e na empiricidade dos acontecimentos [...].

A partir disso, em que pesam as motivações pessoais, sociais e acadêmicas explicitadas, destaco que o objetivo central de minha investigação definiu-se em *identificar, reconhecer e analisar o processo de constituição docente de futuros professores, produzido pelo percurso formativo dos Cursos de Licenciatura do IFRS Campus Vacaria*. O objetivo mobilizou-se a partir da seguinte problematização: *Como o percurso formativo dos Cursos de Licenciatura do IFRS Campus Vacaria desenvolve o processo de constituição docente de futuros professores?*

A partir da problematização, elaborei três perguntas investigativas, considerando ambos os Cursos de Licenciatura do IFRS Campus Vacaria (LCB e LP): (1) *Como os licenciandos significam as marcas constitutivas de suas docências?* (2) *Em que condições são visibilizados os domínios da qualificação, socialização e subjetivação no percurso formativo?* (3) *De que modos o percurso formativo atua sobre a constituição docente dos futuros professores, considerando os tensionamentos contemporâneos que o atravessam?*

Embora eu trate dos domínios, com mais ênfase, no capítulo das escolhas teórico-metodológicas, cabe destacar aqui, que a opção por considerá-los na análise dos materiais, leva em conta o que Biesta (2018) aponta como desafio: pensar e agir de um modo que remeta aos três domínios, não só na prática educativa, mas também na política e na pesquisa educacional.

Isso significa que pesquisas que apenas procuram investigar como certas “intervenções” impactam o “desempenho acadêmico”, sem perguntar qual é o efeito nos outros domínios, são completamente inúteis, isso porque nunca se quer simplesmente saber como se pode conduzir o desempenho acadêmico, mas sempre se precisa também saber o que isso implica nas ambições que se tem para os domínios da socialização e da subjetivação (Biesta, 2018, p. 24).

Além disso, corroboro com Biesta (2018, p. 25) quando afirma que “[...] os estudantes não apenas aprendem a partir do que se diz, mas também a partir de como se faz”. Com isso, compreendo que os futuros professores, na condição de estudantes, aprendem a “tornar-se professor” nas práticas formativas desenvolvidas no curso de licenciatura e não apenas e simplesmente a partir do que escutam dos professores formadores.

Portanto, com suporte nos estudos de Biesta (2012; 2018; 2021b), entendo que há um jogo dos três domínios no percurso formativo dos cursos de licenciatura, ou seja, não está em pauta apenas o domínio da *qualificação*, por meio dos conteúdos e saberes transmitidos, mas também um domínio de *socialização*, que os ajuda: “[...] a se orientar no mundo, a encontrar seu lugar, o que também afeta quem eles se tornam — sua formação como indivíduos e a aquisição de certa identidade [...]”, além da *subjetivação*, que os faz existir “[...] como (um) sujeito por direito próprio, capaz de suas próprias ações e disposto a assumir a responsabilidade pelas consequências dessas ações”.

Importante destacar que, por percurso formativo, nesta investigação, compreende-se a totalidade das ações de Ensino, Pesquisa e Extensão dos Cursos em análise, sobre as quais os licenciandos se desenvolvem como futuros professores. Como o foco da pesquisa é a constituição docente produzida pelo percurso formativo, ressalto que esse percurso é tudo que esses alunos, futuros professores, conseguiram narrar e justificar como marcadores de seus percursos constitutivos da e na docência, além do que está registrado nos documentos dos Cursos.

Corroboro com Doris Bolzan e Ana Carla Powaczuk (2017, p. 121) ao afirmarem que “[...] os processos de ensino e de aprendizagem vivenciados ao longo da formação [...], tanto de professores formadores quanto de professores em formação inicial, constituem-se pelas vivências formativas, repercutindo no processo de produção de sentido sobre e na docência”. As autoras chamam esse processo de arquitetura formativa que se caracteriza por

[...] um conjunto de elementos que perfazem um todo; a estrutura, a natureza, a dinâmica organizacional e pedagógica pensada e ofertada na/para formação, expressa pelo desenho professoral que se pretende alcançar em consonância com a performance a ser empreendida ao longo desse processo, inicial [...]. O conceito de arquitetura formativa toma o ser humano como centro, considerando que tudo que se faz presente adquire significado, sentido e valor por constituir-se um mundo humano (Bolzan; Powaczuk, 2017, p. 123).

Por isso, embora eu não faça uso do conceito de “arquitetura formativa”, me inspiro na sua definição para caracterizar o que chamo de percurso formativo, considerando todas as vivências formativas (Bolzan; Powaczuk, 2017) que atravessam os Cursos, aqui concebidas

como as que atuam na constituição docente dos futuros professores, sem privilégio de etapas específicas ou estanques desse percurso.

Em face dessa condição, faz-se indispensável, para além das pesquisas já descritas na revisão de literatura, descrever uma breve historicização da formação de professores nas licenciaturas, que reverbera nos processos de constituição docente, especificando alguns acontecimentos que marcaram suas condições de emergência e proveniência, com ênfase às principais disputas e avanços. Portanto, no capítulo adiante, em diálogo com pesquisadores sobre a temática, tenho como objetivo marcar alguns acontecimentos no âmbito da formação de professores, convergindo para a historicização dos cursos de Pedagogia e Ciências Biológicas no Brasil, além de assinalar diferentes dilemas que atravessam a Contemporaneidade acerca da temática.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CONSTITUIÇÃO DOCENTE: UM TECER ENTRELAÇADO

[...] como profissionais que se constituem sujeitos em um determinado tempo, os/as professores/as desenvolvem sua docência com as marcas do período em que vivem, já que são profundamente afetados pelas demandas políticas, sociais, culturais, pelas condições materiais e pelas crenças de sua época (Oliveira; Weschenfelder, 2018, p. 54).

A partir de Sandra de Oliveira e Viviane Weschenfelder (2018), as recorrências históricas, políticas, sociais e culturais produzem efeitos na constituição e nos modos de ser docente. Do mesmo modo, para Silvio Gallo (2006, p. 181), “[...] os modos de se produzir a subjetivação (a constituição dos indivíduos em sujeitos) passa por aspectos econômicos, linguísticos, políticos e éticos, e em diferentes momentos vemos a constituição de distintos modos de subjetivação, articulando de formas diferenciadas esses quatro aspectos [...]”.

Compreendo que investigar e problematizar a constituição docente produzida pelo percurso formativo das licenciaturas implica compreender as práticas discursivas no campo da formação de professores que, com suas marcas históricas e temporais, participam da produção de subjetividades docentes. Este capítulo conta com a tessitura de alguns acontecimentos históricos que reverberam na formação de professores, especialmente nos percursos formativos das licenciaturas e que, conseqüentemente, impactam no processo de constituição docente. Em seqüência, exponho especificamente as marcas históricas das licenciaturas em Pedagogia e Ciências Biológicas no Brasil, arrematando com a sinalização de alguns dilemas contemporâneos intrínsecos aos cursos de formação inicial de professores.

3.1 MARCAS HISTÓRICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: EFEITOS NOS PERCURSOS FORMATIVOS E NA CONSTITUIÇÃO DOCENTE

Escolho iniciar esse empreendimento com Foucault (2014, p. 8-9), ao afirmar que

[...] em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade.

Sendo assim, embora compreenda que o campo da formação de professores, atravessado pela história da Educação, abrange diferentes práticas discursivas e o que se produziu a partir delas, não tenho a pretensão de fazer uma contextualização exaustiva e minuciosa em uma

trajetória linear, mas apontar alguns acontecimentos que emergiram em diferentes contextos históricos, políticos, sociais e culturais, provenientes dos discursos produzidos e contingentes sobre a Educação que impactaram na formação de professores, especialmente em cursos de licenciatura, no Brasil. Nesse sentido, olharei para a Contemporaneidade, estabelecendo relações com outros tempos, para interpretar o presente (Agamben, 2009) e para compreender as técnicas de subjetivação.

Com isso, esclareço que reconheço todas as perspectivas de autores com muitas contribuições na área de formação, mas posiciono-me sustentada pelos referenciais aqui presentes, a olhar para a cultura formativa no contemporâneo. Por conta disso, é fundamental compreender o que se entende por Contemporaneidade e que efeitos produz na Educação, especialmente na formação de professores para a constituição docente.

Para Giorgio Agamben (2009), a Contemporaneidade é uma relação com o próprio tempo, a qual exerce dois movimentos: aderência e distanciamento. Diz o autor que “[...] aqueles que coincidem muito plenamente com a época, que em todos os aspectos a esta aderem perfeitamente, não são contemporâneos porque [...] não conseguem vê-la, não podem manter fixo o olhar sobre ela” (Agamben, 2009, p. 59). Ser contemporâneo é “[...] fixar o olhar no seu tempo, para nele perceber não as luzes, mas o escuro. Todos os tempos são, para quem deles experimenta contemporaneidade, obscuros” (Agamben, 2009, p. 63). Significa saber olhar essa obscuridade, não como sinal de passividade, mas como atitude de entender o presente, interpretando as sombras que pertencem ao seu tempo (Agamben, 2009). Então, pergunto-me como nos distanciarmos do presente para entendê-lo, como estranharmos o próprio tempo como nos aponta Agamben (2009)? O próprio autor apresenta uma resposta, ao dizer que é preciso

[...] estranhar, deslocar o próprio tempo que é [...] aquele que dividindo e interpolando o tempo, está à altura de transformá-lo e de colocá-lo em relação a outros tempos, de nele ler de modo inédito a história, de “citá-la” segundo uma necessidade que não provém de maneira nenhuma de seu arbítrio, mas de uma exigência à qual ele não pode responder (Agamben, 2009, p. 72).

Partindo dessa premissa, tentarei deslocar o presente relacionando-o a outros tempos, pois seus atravessamentos afetam a docência em diferentes momentos da história. Por isso, no tempo/espaço/campo da Educação, escolho marcar a emergência da escola tal como a conhecemos hoje, como um acontecimento importante na história da Educação.

Conforme Veiga-Neto (2003a), a escola contemporânea é uma herança da modernidade. Com o despontar de um novo mundo — em um contexto de profundas mudanças, como crescimento da urbanização, fortalecimento da burguesia, desenvolvimento do capitalismo e o

saber científico como nova forma de saber — fez-se necessário a organização da educação pública. Com isso, a escola passa a ser o local para a educação primária dos filhos dos operários. A pedagogia e a sala de aula tinham como objetivo específico: o “governo das crianças” e a “instrução da juventude”, para preservar a ordem da vida civilizada (Dussel; Caruso, 2003; Veiga-Neto, 2003a; Aranha, 2006). Nesse contexto, para Fernando Alvarez-Uría e Julia Varela (1996), a escola surge como uma instituição para ocupar o tempo das crianças, uma maquinaria escolar ou, como diria Foucault (1987), um espaço para o disciplinamento dos corpos. Gallo (2006, p. 188) salienta que “[...] as instituições escolares modernas foram construídas como espaços de subjetivação por sujeição [...]”.

No Brasil, sem deixar de considerar o legado dos jesuítas para a Educação e a pedagogia brasileira, é somente no início do século XIX, especialmente após a chegada da família real, que se anuncia uma preocupação com a criação de escolas para instrução pública primária de todas as camadas da população, ancorada em discursos de um projeto moderno de Educação (Tanuri, 2000; Aranha, 2006).

Conforme os estudos de Leonor Tanuri (2000) e de Maria Lúcia Aranha (2006), o Decreto de 1827 determinou a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, sob orientação de que a formação de professores fosse realizada pelas Escolas Normais (de nível médio, para professores primários, e superiores, para professores secundários), instruindo-os pelo método mútuo de ensino²⁷. No entanto, com a falta de pessoal habilitado e disposto a exercer o magistério, o Decreto não foi implementado com êxito, além de que, com a não exigência da conclusão do curso primário para o acesso a outros níveis, a elite educava seus filhos em casa, com a contratação de preceptores que não possuíam vínculo com o Estado.

Nesse cenário, é notável um descaso pela formação de professores, já que havia uma distância entre o discurso na lei e sua prática efetiva, além de modesta organização didática dos cursos das Escolas Normais e formação pedagógica, má remuneração aos professores, falta de apoio didático adequado às escolas, inconsistente publicização de seleção dos professores e a pouca exigência de conhecimentos dos candidatos, dispensando a formação profissional (Tanuri, 2000; Aranha, 2006).

²⁷ O método mútuo foi criado por Lancaster em 1798, em Londres, em uma escola para crianças pobres. O método visava instruir um grande número de crianças e, com poucos custos, era uma alternativa para ensinar vários alunos, permitindo a organização das aulas sob a responsabilidade de um único professor, contando com a atividade de monitores (melhores alunos). Os alunos ficam todos no mesmo local, dispostos em fileiras de classes, com nível de conhecimento semelhante. Cada classe tinha um ritmo e um programa determinado de estudo de escrita, leitura e aritmética. O aluno só avança para outra classe depois de averiguado seu conhecimento. Antes da aula começar, o professor explica e dá as instruções sobre a aula ao monitor. É o monitor, portanto, que dirige o trabalho da classe. Esse método se diferenciava do método individual adotado, principalmente, no ensino das primeiras letras no meio rural (Bastos, 1997).

A intensificação do discurso pela escola pública, gratuita, obrigatória, laica e novas ideias pedagógicas, inclusive os métodos pedagógicos e o interesse pelo ensino de Ciências, começam a ganhar força ao final do século XIX, provenientes do movimento do Positivismo²⁸ e da ideologia liberal leiga. Nesse enredo, emerge o movimento da Escola Nova difundido em várias partes da Europa e Estados Unidos que, pautado pelas teorias pedagógicas não-diretivas, valorizava a autonomia e a individualidade da criança, educada em uma escola não autoritária que permitisse o aprender fazendo.

É neste terreno que no Brasil, nos anos de 1930, publica-se a Reforma Francisco Campos que além de outras demandas, dispunha sobre o regime universitário, a organização da Universidade do Rio de Janeiro e a criação do Conselho Nacional de Educação. Com isso, apresentam-se alguns avanços no campo da formação de professores, pois entre a organização das universidades brasileiras, havia a proposta das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) que seria a alternativa para a necessidade de formação dos professores a nível superior, para o Ensino Secundário, embora fossem pensadas para o desenvolvimento da cultura das elites, secundarizando o seu papel na formação de professores (Scheibe, 1983). Conforme Amélia de Castro (1974), apesar dessa dificuldade, é com as primeiras FFCL que emerge o termo “licenciatura”.

Leda Scheibe (1983) explica que pelo Decreto-Lei nº 1.190/1939 os cursos ofertados pelas FFCL organizavam-se no esquema 3+1, ou seja, para conferir o diploma de bacharel, cursava-se os três primeiros anos, com disciplinas de conteúdo; para conferir o diploma de licenciado, o estudante deveria, além de cursar os três anos com disciplinas de conteúdo, realizar o curso de Didática, com duração de um ano, que se constituía como curso isolado, conferindo, dessa forma, menor valorização à formação do licenciado (Brasil, 1939).

Quanto às Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), ambas apresentaram diferentes orientações no que se refere à formação de professores. A primeira delas, a Lei nº 4.024/61 destaca que a formação do magistério para o Ensino Primário dar-se-á somente em Escolas Normais e para o Ensino Médio, nas FFCL (Brasil, 1961). Para disciplinas de Ensino Médio Técnico, exige a formação em cursos especiais de Educação Técnica, embora mais adiante, de acordo com o Parecer CFE nº 12/67, incluem-se matérias pedagógicas em seus currículos e, com a Reforma Universitária de 1968, com a Lei nº 5.540, exige-se a formação

²⁸ “O Positivismo foi um movimento do século XIX que [...] exprime a exaltação [...] pelo avanço da ciência moderna, capaz de revolucionar o mundo com uma tecnologia cada vez mais eficaz. [...]. O termo positivo designa o real, em oposição às formas teológicas ou metafísicas de explicação do mundo, que predominavam na filosofia até então” (Aranha, 2006, p. 205). Valorizava os princípios de experimentação para que as ciências pudessem ser reconhecidas como tal.

em curso superior (Castro, 1974). Atualmente, pelas DCN para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, para atuar como professor na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, é necessário ter Curso de Graduação na área e programas de Licenciatura ou outras formas, para graduados não-licenciados, que é o caso da atuação dos professores do EBTT do IFRS (Brasil, 2012).

A segunda LDBEN — Lei nº 5.692/71 —, bem como a Reforma Universitária estiveram atreladas às reformas educacionais do período do governo militar no Brasil (1964-1985), desencadeadas pelos acordos feitos pelo Ministério da Educação e Cultura e United States Agency for International Development que atrelaram o sistema educacional ao modelo imposto pela política norte-americana (Brasil, 1968; 1971). Com isso, ganha ênfase uma tendência tecnicista na Educação, que tem como finalidade “[...] tornar a aprendizagem ‘mais objetiva’: planejamento e organização racional da atividade pedagógica; operacionalização dos objetivos; parcelamento do trabalho, com a especialização das funções [...]” (Aranha, 2006, p. 258). É o modelo empresarial posto à educação escolar, com a excessiva burocratização do ensino, como uma forma de controle das atividades e, conseqüentemente, uma desvalorização do processo pedagógico, colocando o professor como mero executor de tarefas, com o objetivo de tornar a escola eficiente e produtiva. Contudo, a formação de professores se compara a um “treinamento” (Tanuri, 2000).

A promulgação da LDBEN nº 5.692/71 — que por sua vez tratou da reforma de 1º e 2º graus objetivando o aprimoramento técnico, a produtividade e a eficiência do professor — implicou em um novo esquema de formação docente em que as licenciaturas passam a ser feitas em habilitação específica do 2º grau e habilitação em área de 1º grau (Scheibe, 1983). A exigência para o exercício do magistério assim se estabelece: para atuar no ensino de 1º grau: habilitação específica de 2º grau²⁹; para atuar no 1º grau (de 1ª a 8ª série): habilitação em Curso de Graduação, por licenciatura de 1º grau, em curso de curta duração e, para atuação em todo o ensino de 1º e 2º graus: habilitação em Curso de Graduação, em licenciatura plena (Brasil, 1971).

²⁹ “A Lei 5.692/71 que estabeleceu diretrizes e bases para o primeiro e o segundo graus, contemplou a Escola Normal e, no bojo da profissionalização obrigatória adotada para o segundo grau, transformou-a numa das habilitações desse nível de ensino, abolindo de vez a profissionalização antes ministrada em escola de nível ginásial. Assim, a já tradicional escola normal perdia o status de “escola” e, mesmo, de “curso”, diluindo-se numa das muitas habilitações profissionais do ensino de segundo grau, a chamada Habilitação Específica para o Magistério (HEM). Desapareciam os Institutos de Educação, e a formação de especialistas e professores para o curso normal passou a ser feita exclusivamente nos cursos de Pedagogia” (Tanuri, 2000, p. 80).

A partir disso e após mais de 50 anos, é possível dizer que o modelo empresarial engendrado nas leis educacionais na década de 1970 ainda se perpetua na Educação, em especial nos modos de subjetivação nas docências, na Contemporaneidade?

Poderíamos pensar que uma Educação pensada no e para o século XXI estaria longe desses modelos empresariais que posicionam os professores como aplicadores de tarefas. No entanto, nos aponta Marta Nörnberg (2020) que contemporaneamente as políticas neoliberais e o discurso conservador que conduzem para a desintelectualização dos docentes, consequentemente descaracterizam a docência como bem público. Ressalta ainda que

A implantação dessas políticas tem intensificado os processos de precarização do trabalho docente por meio de procedimentos ou produtos típicos da lógica economicista como o gerenciamento da educação, a “uberização” do ensino, o parcelamento do salário dos docentes, a contratação de consultoria, a terceirização dos processos de planejamento via apostilamento do ensino, entre outras estratégias, que nada mais visam do que domar e solapar a dimensão educativa no dia a dia das escolas e das universidades públicas (Nörnberg, 2020, p. 2).

No mesmo sentido, Marlon Trevisan e Pedro Pagni (2015) afirmam, em um estudo sobre apostilamento, que o setor público tem se rendido a parcerias com o setor privado, alertando que a forma de apostilamento na Educação traz consequências, como o engessamento dos currículos e a alienação do trabalho do professor. Entendemos que posicionar o professor como aplicador de apostilas, além de desintelectualizar a docência, como afirma Nörnberg (2020), anula o ensino como função social da docência, bem como a responsabilidade do professor pelos estudantes e pelo mundo (Fabris, 2020), corroborando com Gatti (2016), quando afirma que o ensino é o foco e o elemento definidor da profissionalização do professor.

Em referência às reformas educacionais sobre a formação de professores e seus impactos para a constituição docente, cito a LDBEN vigente — Lei nº 9.394/96 — discutida no período de redemocratização do país, após a promulgação da Constituição Federativa de 1988, a qual apresentou avanços significativos no âmbito educacional (Brasil, 1988). Estabelece-se que, para a atuação docente na Educação Básica, é necessário ter formação em nível superior, em curso de licenciatura plena e admite-se, como formação mínima, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal, para atuação na Educação Infantil e primeiros cinco anos do Ensino Fundamental³⁰ (Brasil, 1996).

³⁰ A Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009 altera o artigo 61 da LDBEN nº 9.394/96, em que se considera, como profissionais da educação escolar básica, além de outras categorias, os professores habilitados em nível médio (Brasil, 2009).

No entanto, essa última possibilidade formativa (modalidade Normal) nem sempre permaneceu assim na Lei. Na época de sua publicação, a referida LDBEN determinava a formação em nível superior em substituição ao Curso de Magistério de nível médio, estipulando prazo de dez anos para sua permanência. Entretanto, diversas leis posteriores deliberaram sobre a formação docente para atuação na Educação Infantil e/ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental³¹.

Cabe destacar que tempos depois da publicação da LDBEN nº 9.394/96, os cursos de formação de professores passaram a ter suas próprias DCN, pela nova estruturação das universidades brasileiras, com unidades diferenciadas entre Institutos, Faculdades e Escolas (Brasil, 1996). Em 2002, são promulgadas as primeiras DCN para a Formação de Professores (Brasil, 2002b) e, posteriormente, cada curso de licenciatura passa a ter as suas próprias Diretrizes (Gatti, 2010).

Porém, em 2015, houve a publicação de novas DCN para a Formação Inicial de Professores em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (Brasil, 2015b), avançando “[...] na indicação de necessidades formativas e, além do reconhecimento da docência como espaço de produção de conhecimentos [...]” (Rodrigues; Pereira; Mohr, 2021, p. 24). Em 2019, publica-se nova Resolução que define as DCN para a Formação Inicial de Professores, a BNC-Formação (Brasil, 2019a).

Desde a homologação do Parecer CNE/CP nº 22/2019, que objetivou a revisão e atualização da Resolução CNE/CP nº 2/2015, a BNC-Formação foi alvo de discussões e críticas de associações da área de Educação e educadores (Brasil, 2019b), entre elas, a ANFOPE, que se manifestou a favor da manutenção da Resolução CNE/CP nº 2/2015, o que não aconteceu³².

Estudos de Manuella Pires e Lívia Cardoso (2020), Larissa Rodrigues, Beatriz Pereira e Adriana Mohr (2021), Aline Mascarenhas e Maria Amélia Franco (2021) problematizam questões sobre a BNC-Formação. As autoras assinalam uma descaracterização da docência e padronização dos processos educativos pela BNC-Formação, uma lógica tecnicista de docência e homogeneizada de formação por competências, preocupada com resultados do desempenho

³¹ Citam-se: Decreto nº 3.554, de 7 de agosto de 2000 (Brasil, 2000); Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 (Brasil, 2013) e Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017). Ambas deliberam pela admissão, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

³² Disponível em: anfope.org.br/anfope-se-posiciona-em-defesa-da-resolucao-02-215-e-pede-arquivamento-do-parecer-que-propoe-a-sua-alteracao/. Acesso em: 14 dez. 2024.

discente. Ainda, apontam que a referida Resolução foi aprovada com influência de reformadores empresariais da Educação.

Tendo em vista as críticas e posicionamento de instituições de formação de professores em torno de problemáticas da BNC-Formação, o Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Educação, no ano de 2024, publicaram nova Resolução, revogando as anteriores (Brasil, 2024a).

Atualmente temos em vigência a Resolução CNE/CP nº 4/2024 que dispõe sobre as DCN para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura) (Brasil, 2024a). Um marco que podemos apontar nesta nova Resolução é a exigência de, no mínimo, 50% da carga horária das licenciaturas no formato presencial (Brasil, 2024a), ponto que discuto mais adiante, no subcapítulo dos “dilemas contemporâneos”.

Contudo, observa-se que as rupturas, descontinuidades e transformações acerca da Educação e da formação de professores foram conduzidas em determinados contextos históricos, políticos, econômicos, sociais e culturais, produzindo-se por meio da ordem do discurso (Foucault, 2014). São atravessamentos que interferem nas subjetividades docentes que estão para além do processo histórico legal dos cursos de licenciatura, pois as

[...] práticas pedagógicas se estruturam através de distintos campos discursivos, os quais competem no estabelecimento de um significado para a escola, para o professor, para o educando, e por tornar hegemônica uma determinada forma de organização e processo educativo. Neste esforço, os discursos também competem por tornar hegemônicas formas de subjetividade (Díaz, 1998, p. 19).

Diante disso, questiono-me: quais discursos se produziram e o que tem reverberado no contemporâneo no campo da formação de professores dos licenciandos em Pedagogia e em Ciências Biológicas e que impactam na constituição docente?

No intuito de responder à questão, nos próximos subcapítulos, traço um panorama do processo formativo dessas licenciaturas — concebidos por diferentes legislações, em especial pelas últimas DCN, para a formação de professores atuantes na Educação Básica (Resoluções CNE/CP nº 2/2015 e nº 2/2019, atualmente revogadas pela Resolução CNE/CP nº 4/2024).

3.1.1 A Licenciatura em Pedagogia

A Pedagogia emerge em 1939 como Curso ordinário³³ da Faculdade Nacional de Filosofia, pelo Decreto-Lei nº 1.190 (Brasil, 1939), visando à formação de bacharéis como técnicos da Educação e licenciados para atuação como professores formadores das Escolas Normais, no esquema 3+1, já citado anteriormente. De acordo com Saviani (2012), este Decreto-Lei organizou a Faculdade Nacional de Filosofia em quatro seções: Filosofia, Ciências e Letras, constituídas de diferentes cursos, e Pedagogia, organizada com apenas um. O Curso de Pedagogia “[...] foi definido como de bacharelado, ao lado de todos os outros das demais seções da faculdade. O diploma de licenciado seria obtido por meio do curso de didática” (Saviani, 2012, p. 35).

Ao longo de mais de 80 anos de existência, é possível afirmar que o Curso de Pedagogia esteve no campo de disputas das leis educacionais e discursos sobre formação de professores. No decorrer de sua existência, considerando os múltiplos objetivos a que esteve submetido, observa-se a prevalência de incerteza e fluidez sobre a atuação do pedagogo. Sobre isso, Scheibe e Zenilde Durlí (2011, p. 100) enfatizam que

A identidade do curso, portanto, foi sendo adaptada, não sem disputas, às indicações educativas que prevaleceram nos diversos momentos da história da Educação do país. Primeiro, ele serviu para formar os dirigentes educacionais do país, assim como os professores para os cursos normais de ensino médio que formavam os profissionais para a escolarização fundamental. O curso tinha esta identidade: o pedagogo era o professor dos cursos normais e/ou o técnico em assuntos educacionais. Depois, ele passou a se identificar particularmente com a formação dos “especialistas” nos professores que vinham dos cursos normais ou mesmo de outras Licenciaturas.

Diante dos diferentes objetivos de formação, o currículo passa por transformações. Pelo Decreto de criação, nº 1.190/39, Art. 19, o currículo do curso de Pedagogia se constituía pelas seguintes disciplinas:

Primeira série: 1. Complementos de matemática; 2. História da filosofia; 3. Sociologia; 4. Fundamentos biológicos da educação; 5. Psicologia educacional.
Segunda série: 1. Estatística educacional; 2. História da educação; 3. Fundamentos sociológicos da educação; 4. Psicologia educacional; 5. Administração escolar.

³³ Pelo Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, a Faculdade Nacional de Filosofia ministrará cursos ordinários e extraordinários. Os primeiros caracterizam-se por um conjunto harmônico de disciplinas, cujo estudo seja necessário à obtenção de um diploma. Já, os segundos, possuem duas modalidades: a) cursos de aperfeiçoamento, destinados à intensificação do estudo de uma parte ou da totalidade de uma ou mais disciplinas dos cursos ordinários; b) cursos avulsos, destinados a ministrar o ensino de uma ou mais disciplinas não incluídas nos cursos ordinários (Brasil, 1939).

Terceira série: 1. História da educação; 2. Psicologia educacional; 3. Administração escolar; 4. Educação comparada; 5. Filosofia da educação (Brasil, 1939).

Já o curso de Didática era constituído pelas disciplinas de: Didática Geral; Didática Especial; Psicologia Educacional; Administração Escolar; Fundamentos biológicos da Educação e Fundamentos sociológicos da Educação. É possível perceber que apenas seis disciplinas separavam o bacharel do licenciado e, por isso, corroboro com Scheibe (1983, p. 32), ao salientar que “[...] esta formação coloca-se como mero apêndice das diferentes formas de bacharelados desempenhando, na prática, o papel de garantir os requisitos burocráticos para o exercício do magistério”.

Contudo, observa-se o caráter científico, vigente nos discursos sobre Educação e Pedagogia neste período, com a presença marcante da Sociologia, Biologia e Psicologia. Aranha (2006, p. 255) salienta que “[...] o interesse pela natureza da criança, pelos processos de aprendizagem e pela busca de métodos adequados encontra na psicologia preciosa auxiliar”. Além disso,

[...] a sociologia ajuda a compreender melhor a educação como instrumento de desenvolvimento da sociedade, quer para formar bons cidadãos e prepará-los para a participação produtiva nas atividades sociais, quer para discutir outros modos de recusa do conformismo (Aranha, 2006, p. 255).

O currículo, atrelado ao que era estabelecido para as Escolas Normais, voltava-se à formação do bacharel em Pedagogia, não para atuar como docente, mas como técnico em educação. Assim, a Pedagogia não se dirigia à formação docente para atuação na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Primário, pois essa acontecia nas Escolas Normais e, posteriormente, em habilitação de 2º grau, o que ainda prevaleceu na LDBEN nº 4.024/1961 (Brasil, 1961). Conforme Saviani (2012), é somente pela Resolução CFE nº 251/62, ao valorizar a formação dos professores de nível primário em nível superior, que se estabelece a possibilidade de cursar as disciplinas de Licenciatura juntamente com as do Bacharelado, no decorrer dos quatro anos e, assim, a organização conhecida como “3+1” deixa de vigorar.

O currículo mínimo estabelecido pelo Parecer nº 252/69, resultante da Reforma Universitária (Lei nº 5.540/68), volta-se para a habilitação do grau de licenciado em Pedagogia em diversas modalidades: Ensino das disciplinas e atividades práticas dos Cursos Normais; Orientação Educacional; Administração Escolar; Supervisão Escolar e Inspeção Escolar. Diante disso, o currículo passa a ter uma parte comum a todas as habilitações, e uma parte diversificada, de acordo com a habilitação específica, esta última ocupando a parte final do

Curso, extinguindo o exposto pela Resolução anterior. E, dessa forma, deixa de existir o grau de bacharel em Pedagogia.

Pela vigente LDBEN nº 9.394/1996, a formação dos profissionais da educação em Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional na Educação Básica, ocorre pelo curso de Licenciatura em Pedagogia ou em nível de pós-graduação (Brasil, 1996). Além disso, pelas DCN para o Curso de Pedagogia (Brasil, 2006b), a formação em licenciatura habilita o exercício da docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Desde 1990, a partir do questionamento sobre a identidade do pedagogo “especialista”, proveniente da luta dos educadores pela ruptura com o tecnicismo, as referidas Diretrizes passam a conceber a docência como a base da formação do pedagogo (Scheibe; Durli, 2011).

Ademais, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 já citada, considera a docência

[...] como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo (Brasil, 2015b, n.p).

Diante das respectivas Leis, problematizar as docências torna-se um imperativo para os Cursos de Pedagogia e para esta pesquisa ganha importância ainda mais salutar, já que a proposta formativa da LP do IFRS *Campus Vacaria* está embasada, dentre outras leis educacionais, pela Resolução CNE/CP nº 1/2006 (Brasil, 2006b).

No entanto, ainda é preciso considerar o que define a Resolução CNE/CP nº 2/2019 para os cursos de formação inicial de professores que por sua vez apresenta mudanças significativas para os cursos de Pedagogia apoiando-se em uma “[...] concepção de formação fragmentada e especializada do pedagogo [...]” (Pires; Cardoso, 2020, p. 86).

Essa concepção fragmentada da formação do pedagogo se dá na forma da organização proposta para o curso, pois divide-o em três grupos de formação: o primeiro, destina-se ao conhecimento das legislações educacionais, em especial LDBEN e BNCC e conhecimento sobre currículo e didática; o segundo, chamado de aprofundamento de estudos na etapa e/ou componente curricular, ou ainda área de conhecimento definindo, resultando em três tipos de cursos: formação de professores multidisciplinares da Educação Infantil, dos anos iniciais do

Ensino Fundamental e dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. O terceiro grupo refere-se à prática pedagógica e Estágios Supervisionados.

Diante dessa divisão, Pires e Cardoso (2020, p. 86) apontam que no grupo de aprofundamento de estudos seria “[...] o momento em que os estudantes poderiam escolher entre três níveis de ensino para aprofundar conhecimentos, na educação infantil, alfabetização ou nos anos iniciais do ensino fundamental; [...]”.

Os também chamados “professores multidisciplinares” postos pela referida Resolução, substituem o lugar da Licenciatura em Pedagogia. Denunciam que “[...] o desejo de fragmentar, descaracterizar e enfraquecer a identidade profissional do pedagogo parece emergir até nos termos escolhidos pelo documento para definir tal curso de Licenciatura” (Pires; Cardoso, 2020, p. 86-87).

Atualmente em vigor, temos a Resolução CNE/CP nº 2/2024, que revoga a Resolução anterior (CNE/CP nº 2/2019) e que, por ser ainda recente, carece de estudos futuros sobre seus pressupostos e impactos na formação de futuros pedagogos.

Diante dessa breve contextualização, cabe questionar como a docência vem sendo problematizada e concebida nas propostas formativas dos cursos de Pedagogia, considerando todos os tensionamentos presentes, especialmente no cenário atual de políticas neoliberais vigentes nas leis educacionais que impactam no processo formativo de futuros professores.

3.1.2 A Licenciatura em Ciências Biológicas

De acordo com Celso Polinarski (2013), o Curso de Ciências Biológicas emerge por meio do Parecer do CFE nº 30/1964 que fixa seu currículo mínimo e atribui funções de professores de 3º grau, de Biologia no 2º grau e Ciências no 1º grau e, nesse ínterim, transforma e substitui o chamado Curso de História Natural, em que novas áreas científicas começam a ganhar força.

É importante referir-se à emergência da Licenciatura em Ciências que ocorreu em 1965, motivada pela falta de professores de Ciências para o 1º grau com ênfase à modalidade de licenciatura curta. Decorrente disso, muitos problemas foram constatados, entre eles a má formação dos professores, tendo em vista a proliferação desses cursos pelo país, em diferentes Faculdades. Polinarski (2013) afirma ainda que, na tentativa de superá-los, o CFE, em 1974, por meio do Parecer nº 30, estabelece conteúdos e carga horária para os cursos de Licenciatura em Ciências.

A implantação dessa modalidade formativa objetivava formar professores para desenvolver atividades, áreas de estudo e disciplinas do ensino de 1º e 2º graus relacionadas ao setor científico. O curso poderia ser estruturado como Licenciatura curta ou plena de acordo com os planos da instituição que o ofertaria. A formação geral destinava-se à Licenciatura em Ciências (professor de 1º grau, Licenciatura curta, duração de 1800 horas), com possibilidade de cursar a Licenciatura plena (2800 horas, somando-se mais mil horas sobre a Licenciatura curta), com habilitações específicas em Matemática, Física, Química ou Biologia (Polinarski, 2013, p. 31).

Dessa forma, alguns cursos de Ciências Biológicas se reestruturam e se transformam em cursos de Licenciatura em Ciências, com habilitações em outras áreas, como Biologia, Química e Física. Diante dessa situação, Polinarski (2013) salienta que grupos de profissionais começam a se articular para o reconhecimento da profissão do biólogo, regulamentada em 1979, pela Lei nº 6.684 (Brasil, 1979).

Contudo, ênfase que a atuação como biólogo não se restringe apenas ao bacharel, pois considera-se também o licenciado em Ciências Biológicas (Brasil, 1979). Além disso, o Parecer CNE/CES nº 1.301/2001, que prepara as DCN para os cursos de Ciências Biológicas, no tópico “perfil”, utiliza apenas o termo “bacharel em Ciências Biológicas” no seu texto (Brasil, 2001). É somente mais adiante, no tópico “conteúdos específicos”, que denomina as duas modalidades: Bacharelado e Licenciatura (Brasil, 2002^a).

É importante ressaltar que as referidas DCN orientam para ambos os cursos, evidenciando que há um núcleo de conhecimentos comuns às duas modalidades, embora nos cursos de bacharelado não existam as disciplinas pedagógicas e Estágio Supervisionado em docência.

O Parecer CNE/CES nº 1.301/2001 cita

A modalidade Licenciatura deverá contemplar, além dos conteúdos próprios das Ciências Biológicas, conteúdos nas áreas de Química, Física e da Saúde, para atender ao ensino fundamental e médio. A formação pedagógica, além de suas especificidades, deverá contemplar uma visão geral da educação e dos processos formativos dos educandos. Deverá também enfatizar a instrumentação para o ensino de Ciências no nível fundamental e para o ensino da Biologia, no nível médio (Brasil, 2001, n.p).

Os conteúdos próprios das Ciências Biológicas a que o Parecer se refere e que se constitui como o núcleo comum entre o bacharelado e a licenciatura, tratam-se de: Biologia Celular, Molecular e Evolução; Diversidade Biológica; Ecologia; Fundamentos das Ciências Exatas e da Terra; Fundamentos Filosóficos e Sociais (Brasil, 2001). Ainda, para a Licenciatura, acrescentam-se os conteúdos da Educação Básica, considerando as respectivas DCN.

Diante dessa situação, torna-se indispensável discutir como a proposta e o percurso formativo dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas tratam a formação de professores

para atuação na Educação Básica e como concebem a docência. Sobre isso, Lia Antiqueira (2018, p. 283) apresenta alguns tensionamentos ao supor uma possível “bacharelização” nas licenciaturas, que oculta ou suprime uma identidade docente para os cursos, ilustrando a problemática ao afirmar que

[...] muitos dos alunos quando ingressam no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas têm dúvidas sobre as possibilidades de atuação profissional, mas a questão mais comum que costumo responder desde os primeiros dias de aula na graduação na instituição em que trabalho é: quando me formar, serei biólogo ou professor de Biologia?

Importante enfatizar que a problemática apontada por Antiqueira (2018) fez-se presente na pesquisa que desenvolvi, pois observei que muitos licenciandos em Ciências Biológicas intitulam-se biólogos e não professores, conforme discorro no Capítulo 5, ao tratar dos efeitos e sentidos do percurso formativo.

É possível afirmar que esse dilema pode ser um fruto oriundo do Parecer de criação do Curso de Ciências Biológicas (Parecer CFE nº 30/1964), pois conforme seus preceitos, os egressos podem, além da possibilidade de exercer a docência, “[...] assumir posicionamento na produção de conhecimento básico e aplicado com pesquisas nas diversas subáreas das Ciências Biológicas, prestação de consultoria, perícias e demais atividades científicas e tecnológicas” (Polinarski, 2013, p. 27).

Demétrio Delizoicov, José André Angotti e Marta Pernambuco (2018) apontam como desafios para o ensino de Ciências, e aqui é possível considerar também o ensino de Biologia — os quais incidem sobre os cursos de formação inicial e continuada de professores — a superação do senso comum pedagógico que pressupõe a transmissão mecânica de conhecimentos científicos; o acesso ao saber científico, com apropriação crítica, a todo público escolar; a compreensão de ciência e tecnologia como cultura e, diante disso, incorporação de conhecimentos contemporâneos nos conteúdos a serem ensinados e a aproximação da pesquisa em ensino de Ciências ao ensino de Ciências.

Esses e outros dilemas contemporâneos tratados adiante compõem um conjunto de retalhos que são alinhavados na Tese ao problematizar a constituição docente nos Cursos de Licenciatura, ponderando especialmente o que se relaciona ao Curso de Ciências Biológicas.

3.2 DILEMAS CONTEMPORÂNEOS

Osmar Araújo, Ivan Fortunato e Francisco Castro (2020), ao identificarem situações-problema que interferem na formação inicial de professores, nomeiam-nas como “dilemas (in)visíveis”. Os autores explicam que esses dilemas caracterizam-se “[...] tanto na forma de situações evidentes [...], quanto nas que se desconhece ou ignora, daí o porquê da denominação “in(invisíveis)” (Araújo; Fortunato; Castro, 2020, p. 511).

Tomando por empréstimo o termo dos autores, tenho a intenção de descrever e apontar alguns dilemas in(visíveis) e/ou complexidades que permeiam o contexto da formação de professores, dos quais uns vêm sendo reiterados pelo tempo e outros ainda, são latentes, desafiando o percurso formativo dos cursos de licenciatura.

Gatti, Elba Barretto, Marli de André e Patrícia de Almeida (2019) afirmam que a LDBEN nº 9.394/96 foi um marco na expansão dos Cursos Superiores de formação de professores no início dos anos 2000. De acordo com os dados mais recentes do Censo Escolar da Educação Básica, publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), houve um aumento no número de professores com formação superior, abrangendo todas as etapas da Educação Básica (INEP, 2024a). Apesar desses avanços na qualificação docente nos últimos anos, ainda persistem desafios significativos.

Por exemplo, ao analisar a situação dos professores de Ciências nos anos finais do Ensino Fundamental e de Biologia no Ensino Médio, o Censo revela que quase 30% dos docentes de Ciências não possuem formação em licenciatura. No Ensino Médio, embora mais de 80% dos professores de Biologia possuam formação adequada, ainda há 20% sem essa qualificação (INEP, 2024a).

Na Educação Infantil, aproximadamente 20% dos professores estão sem formação superior, sendo que 11% possuem apenas o curso de Ensino Médio na modalidade Normal e 8,4% têm nível médio ou inferior. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 14% dos docentes também não possuem formação em licenciatura (INEP, 2024a).

Embora seja necessário considerar a extensão territorial do Brasil e as diferentes condições de acesso à formação e ao exercício docente, o fato de que “[...] 178,5 mil escolas de Educação Básica no Brasil” (INEP, 2024a, p. 14) ainda contam com um número expressivo de professores sem formação em licenciatura é preocupante e exige atenção.

Por outro lado, ao examinar os cursos de formação de professores, emergem novos dilemas. Gatti, Barretto, André e Almeida (2019) apontam, de maneira geral, que as críticas às práticas formativas, tanto na formação inicial quanto na continuada, concentram-se na

fragmentação entre teoria e prática, bem como entre o conhecimento específico e o pedagógico, aspectos que se confirmam nesta pesquisa.

Na revisão de literatura realizada no início desta investigação, constatou-se que as pesquisas e estudos contribuem para a discussão sobre a fragmentação ou frágil articulação entre teoria e prática, bem como entre os conhecimentos pedagógicos e específicos, nos percursos formativos das licenciaturas. Costa (2019) e Matuda (2019) destacam a insuficiência e lacunas de conhecimento de conteúdos específicos da área de formação em alguns cursos. Em contrapartida, como uma possível solução, Assis (2013), Verdum (2015), Leão; Oliveira; Del Pino (2019) e Zabiela (2021) revelam a necessidade de integração entre conhecimentos específicos e pedagógicos no currículo dos cursos de formação inicial de professores.

Da mesma forma, os estudos de Calegari (2017), Jesus e Oliveira (2017), Pozebon (2017) evidenciam a complexidade da docência e a necessidade de problematizá-la nas licenciaturas como superação da dicotomia entre teoria e prática no desenvolvimento dos cursos, revelada a partir de pesquisas com licenciandos e professores iniciantes (Calegari, 2017; Boff; Bahia, 2021).

As pesquisas acerca dos cursos nos IF desvelam algumas dificuldades inerentes a esse contexto, sendo que por serem ofertados por Instituições de Ensino Técnico e Tecnológico, em alguma medida, carregam uma resistência à criação de cursos de licenciatura e, junto a isso, a fragilidade na construção identitária dos mesmos (Assis, 2013). Some-se a isso, a carência na oferta de cursos de licenciatura nessas instituições e a existência de vagas ociosas (Lorenzet, 2017), o que se verifica, com mais ênfase, no Curso de LCB do IFRS *Campus* Vacaria, que será mencionado adiante, na contextualização do campo de pesquisa.

À exceção das pesquisas mencionadas, outros dilemas circundam a formação de professores em cursos de licenciatura, dos quais alguns aponto, na possibilidade de serem tensionados com a problemática desta investigação.

Ao examinar os dados dos Censos do Ensino Superior de 2019 a 2023, verifica-se um aumento no número de ingressos em cursos de graduação no Brasil, conforme explicitado na Tabela 5. Embora essa tendência de crescimento seja observada entre as modalidades de Bacharelado, Licenciatura e Tecnológico, os cursos de licenciatura continuam a atrair o menor número de novos alunos. Estes dados corroboram o que já apontava a pesquisa realizada por Gatti (2009), ao constatar a falta de atratividade dos jovens concluintes do Ensino Médio, pela carreira docente.

Tabela 5 – Alunos ingressantes em cursos superiores entre 2019 e 2023

ANOS	NÚMERO DE INGRESSANTES EM CURSOS SUPERIORES: BACHARELADO, LICENCIATURA E TECNOLÓGICO	NÚMERO DE INGRESSANTES SOMENTE EM CURSOS DE LICENCIATURA	PORCENTAGEM DE INGRESSANTES EM CURSOS DE LICENCIATURA
2019	3.633.320	731.682	20%
2020	3.765.475	695.790	18,5%
2021	3.944.897	606.529	15%
2022	4.756.728	789.115	16,5%
2023	4.994.192	827.285	16,5%
TOTAL	21.094.612	3.650.401	86,5%

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados dos Censos do Ensino Superior (INEP, 2021; 2022a; 2023a; 2024b; 2024c).

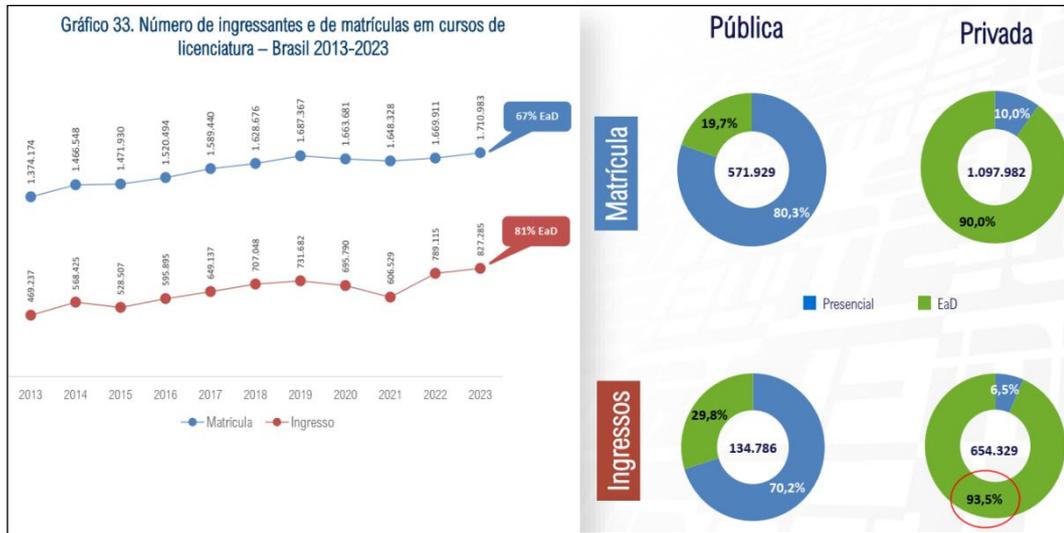
Do mesmo modo, Bavaresco (2014) e Lorenzet (2017) apresentam em suas pesquisas sobre formação de professores nos IF, a pouca atratividade na carreira docente, sendo a licenciatura apenas uma oportunidade de acesso ao Ensino Superior.

Além disso, outro dado importante a considerar, refere-se à alta taxa de matrículas nos cursos de licenciatura na modalidade a distância — tendência crescente nos últimos anos (INEP, 2024c), especialmente nas redes privadas de Ensino Superior.

Saliento que a intenção aqui não é fazer uma análise da qualidade dos cursos de formação inicial de professores nas modalidades presencial e a distância. Porém, diante do crescente número de matrículas em cursos de licenciatura a distância no país (INEP, 2024c), convém problematizar as questões que envolvem a oferta desses cursos, nessa modalidade.

No Gráfico 1, observamos que, do número total de matriculados nesta modalidade de curso, 67% dos estudantes estão em cursos de Educação a Distância (EaD). Entre os ingressantes de 2023, 81% dos novos estudantes escolheram o formato EaD.

Gráfico 1 – Matrícula e ingresso em cursos de licenciatura no Brasil entre 2013 e 2023



A propósito, Júlio Diniz-Pereira (2015) aponta preocupações relevantes, dizendo que nos últimos anos, inúmeras instituições privadas, sem tradição na oferta de cursos de licenciatura, vêm ocupando o cenário de formação de professores, especialmente e massivamente na modalidade EaD, que se transforma em oportunidade de lucro e rentabilidade aos investidores no “mercado” da Educação Superior, embutida em uma lógica empresarial de Educação.

Na mesma direção, Jaime Giolo (2018) destaca que há uma expansão da EaD privada no país que objetiva o alcance das classes populares com a oferta de cursos com valores mais acessíveis, de pouca qualidade e baixa duração, concentrando-se nos de formação de professores que crescem sem condução e direcionamento apropriados. Outra constatação de seus estudos é a presença de instituições privadas de cursos a distância nos mesmos locais onde já existe oferta de cursos presenciais, gerando uma concorrência entre ambas as modalidades e provocando um risco de desmonte de cursos presenciais e suas instituições.

Gatti, Barretto, André e Almeida (2019, p. 94) afirmam que alguns estudos sobre a oferta de cursos de licenciatura em EaD apontam um “[...] predomínio de uma formação mais genérica na disciplina em que o futuro professor irá atuar e poucas horas dedicadas, proporcionalmente, à sua formação pedagógica e didática, não chegando a 10% do tempo de formação”. Partindo dessa premissa, conclui-se que esses cursos caracterizam-se pela “[...] grande improvisação dos seus projetos pedagógicos, na maior parte das instituições, a precarização da infraestrutura de apoio e o insuficiente acompanhamento dos estudantes” (Gatti; Barretto; André; Almeida, 2019, p. 115).

As autoras salientam ainda que, no decorrer dos anos 2000, a formação de professores para atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental ocorreu predominantemente por meio do ensino a distância, em instituições privadas. Segundo elas, as licenciaturas de outras áreas estão caminhando, em maiores proporções, no mesmo padrão. “O viés para oferta desses cursos na modalidade EaD é preocupante, pois as relações mais diretas com escolas, crianças e adolescentes, como recomendado pelo CNE, gestores e educadores e o acompanhamento de estágios, tornam-se, no mínimo, complicados” (Gatti; Barretto; André; Almeida, 2019, p. 305).

Na tentativa de superar os problemas constatados por diversas pesquisas sobre formação de professores na modalidade a distância, como já mencionados, mas também inúmeras análises que apresentam complexidades acerca da Resolução CNE/CP nº 2/2019 (Pires; Cardoso, 2020; Rodrigues; Pereira; Mohr, 2021; Mascarenhas; Franco, 2021), a Resolução CNE/CP nº 4/2024, como nova proposta de diretrizes curriculares para a formação de professores, embora apresente algumas contradições (Kuenzer, 2024) e desaprovações³⁴, traz como orientação que os cursos de licenciatura ofertados na modalidade a distância devem cumprir pelo menos 880 horas da carga horária do Núcleo II de forma presencial (Brasil, 2024a). O Núcleo II, pela referida Resolução, refere-se ao aprofundamento dos conhecimentos específicos na área de formação e atuação em Educação (Brasil, 2024a). Certamente, esse novo formato com obrigatoriedade de pelo menos metade da carga horária dos cursos ser de forma presencial (considerando metade de 1600 horas do Núcleo II, 320 horas de atividades de extensão do Núcleo III e 400 horas de Estágio do Núcleo IV) possibilitará novas pesquisas no campo da formação de professores (Brasil, 2024a).

Ainda, constituindo o conjunto de dilemas inerentes à formação de professores, é possível citar as características dos estudantes que acessam os cursos de licenciatura. Gatti, Barretto, André e Almeida (2019), utilizando-se dos resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) de 2005 e 2014, apontam alguns aspectos importantes como: o capital cultural das famílias, as motivações para a escolha do curso de licenciatura, a faixa etária dos estudantes, a renda familiar e o custeio dos estudos. Inspirando-me no estudo das autoras, busquei os resultados do último ENADE realizado com os cursos de licenciatura,

³⁴ Quando do Parecer CNE/CP nº 04/2024, que apresenta o Projeto de nova Resolução, em abril de 2024, a ANFOPE lança uma Nota, manifestando-se contrária à homologação do referido Parecer, denunciando alguns pontos como: extinção de 400 horas de prática pedagógica como componente curricular, ausência da valorização profissional, inexistência da formação continuada, simplificação do Sistema Nacional de Educação, indefinição da base comum nacional, entre outros. Disponível em: anfope.org.br/wp-content/uploads/2024/04/Nota-Anfope_correcao_final.pdf. Acesso em: 14 dez. 2024.

referente ao ano de 2021, especificamente das licenciaturas em Ciências Biológicas e em Pedagogia.

Sobre as características dos estudantes da Licenciatura em Ciências Biológicas, constatou-se que, quanto à idade, a maior frequência entre o segmento mais jovem, até 24 anos, encontra-se nos cursos presenciais, sendo que, nos cursos EaD, predomina a faixa etária de 25 a 29 anos. Sobre os demais grupos etários, a segunda maior frequência foi de 25 a 29 anos nos cursos presenciais e 30 a 34 anos nos cursos EaD. Quanto à renda mensal familiar, respectivamente, 27,9% e 39,2% declararam que a renda familiar era de até 1,5 salário-mínimo e, 37,4% e 34,2% entre um e meio a três salários-mínimos (INEP, 2022b).

Quando questionados sobre a escolha pelo curso de licenciatura, percebe-se uma diferença de porcentagem entre as opções. Enquanto 25% do primeiro grupo aponta que tiveram professores como inspiração, o segundo grupo, com o mesmo percentual, acredita ser sua vocação. Chama a atenção o fato de que 11,8% dos concluintes de cursos presenciais e 13,6% dos concluintes em cursos EaD responderam ser a atuação docente uma opção alternativa de atividade profissional, significando que uma parcela de licenciandos, ao ingressarem nos cursos, não consideram a docência como primeira atividade profissional. Porém, mais grave e preocupante é que esse índice aumenta ao concluírem o curso, quando questionados sobre a pretensão profissional (INEP, 2022b).

Sobre isso, a partir da pergunta “*Você pretende exercer o magistério após o término do curso?*”, aproximadamente 22% dizem que esta não será a atuação profissional principal. Diante deste fato, questiono-me: o que acontece no decorrer do percurso formativo? Como a docência é problematizada neste percurso? Como se estabelecem os conhecimentos específicos da área e pedagógicos? É interessante notar que a metade dos concluintes, tanto dos cursos presenciais quanto dos cursos a distância, responderam afirmativamente. As outras porcentagens distribuem-se nas respostas: *ainda não decidi* (média de 21%) e *não tem nenhuma pretensão* (6,5%) (INEP, 2022b). Diante desse dado, seria necessário um olhar mais focado em aspectos como currículo, práticas formativas, contexto institucional, entre outros. No entanto, corroboro com Gatti (2017, p. 730), ao citar alguns problemas formativos nas licenciaturas, ressalta que há um predomínio de “[...] conhecimentos de área e a formação para a educação mostra-se genérica e incompleta, contribuindo pouco para a construção de profissões docentes”.

Diante desses dados, questiono-me se no percurso formativo de alguns cursos de licenciatura, há o predomínio de uma formação para o bacharelado, havendo um certo mascaramento na formação para a docência, principalmente, nas licenciaturas de áreas

específicas e, no caso dessa investigação, na LCB, na qual percebi um maior desinteresse pela docência. A esse respeito, Gatti, Barretto, André e Almeida (2019, p. 312) afirmam que “[...] além da fixação estritamente disciplinar, a formação em educação mostra carências evidentes nos currículos das licenciaturas. A cultura dominante é fundamentalmente bacharelesca”. Diante disso, como ocorre o processo de constituição docente neste contexto?

Em diálogo com resultados apresentados acima, cito os estudos de Araújo, Fortunato e Castro (2020), quando apontam os dilemas vividos como professores formadores em cursos de licenciatura e percebem que muitos estudantes não se veem como docentes. “Alguns até aceitam que a essência das licenciaturas é formar para a docência, mas não encontram sentido neste contexto e, por isso, às vezes, não chegam a se comprometer decisivamente com a formação e a profissão docente” (Araújo; Fortunato; Castro, 2020, p. 513). Como uma possível solução, dizem os autores, “[...] compreendemos ser necessário, para mudar esse quadro, associar toda aproximação dos estudantes acerca da docência, nas licenciaturas, a um ato pedagógico que se expressa como cenário formativo e que é deveras relevante para a profissionalização docente” (Araújo; Fortunato; Castro, 2020, p. 513).

Ao retomar os dados divulgados pelo INEP, referentes aos cursos de Licenciatura em Pedagogia, os presenciais contam com 44% do segmento mais jovem, até 24 anos, seguido de 22,3% entre 25 e 29 anos. Nos cursos a distância, predomina a faixa etária de 30 a 39 anos, correspondendo a 18,5%. Quanto à renda mensal familiar, a faixa de um e meio a três salários-mínimos, está entre a maioria dos estudantes, correspondendo a 39,5%, em ambas as modalidades (INEP, 2022c). Sobre isso, observa-se um maior percentual do público mais jovem nos cursos presenciais, levando à hipótese de que a maioria, ao concluir o Ensino Médio, ingressa no curso de Pedagogia. Ainda, percebe-se uma baixa renda mensal familiar dos licenciandos.

A principal razão pela escolha do curso de licenciatura em Pedagogia aponta para a crença na vocação docente, estando entre a opção de 34% dos concluintes dos cursos presenciais e 43% dos concluintes dos cursos EaD. A importância da profissão aparece na segunda posição, que se estabelece entre 25% e 21% dos concluintes, respectivamente (INEP, 2022c).

No entanto, para Nóvoa (2022, p. 77), é preciso compreender que, muito além de uma vocação, a profissão docente deve ser baseada como uma profissão de conhecimento. Ressalta que “[...] o ensino é uma profissão especial, sobretudo nas suas dimensões humanas, o que nos deve conduzir a valorizar as dimensões da personalidade e da profissionalidade”. Da mesma forma, Gatti, Barretto, André e Almeida (2019, p. 180) reiteram que a formação de professores

deve favorecer “[...] o processo de profissionalização e de legitimidade da profissão superando a concepção da docência ligada a um fazer vocacionado”.

Sobre a pretensão de seguir o magistério como atividade profissional, percebe-se que a maioria dos concluintes dos cursos de Pedagogia, tanto na modalidade presencial quanto a distância, optam pela docência. Aproximadamente 70% afirmam o desejo de seguir no magistério. Porém, é preciso estar alerta para o restante das respostas, por representarem quase um terço do total dos concluintes que apontam outras opções, por exemplo, os que ainda não decidiram (em torno de 16%); os que afirmam que esta não será a atividade principal (10%) e aqueles que não têm nenhuma pretensão (5%) (INEP, 2022c).

Além dos dados evidenciados nos últimos resultados do Censo Escolar da Educação Básica, do Censo do Ensino Superior e do ENADE que provocam tensionamentos na formação para a docência, outras complexidades contemporâneas atingem o contexto da formação inicial de professores.

Um tema que vem sendo amplamente anunciado em estudos é o léxico empresarial na Educação, pautado por discursos sedutores de inovação, empreendedorismo, criatividade, individualização, imediatismo, tempo produtivo (Sibilia, 2012; Freitas, 2014; 2016; Ponce, 2016; Silva, 2017; Laval, 2019). “O léxico empresarial, com termos como ‘eficácia’, ‘avaliação da performance’, ‘clientes’, ‘gestão por resultados’ e ‘produtividade’ é adotado pelo léxico da escola, constituindo uma nova gramática” (Almeida, 2024, p. 110). Sob os efeitos desses discursos, o próprio conceito de formação sofre alterações, como apontam Dal’Igna e Fabris (2015, p. 81, grifo das autoras), ao afirmar que

Na atualidade, tempo de crescimento e de ampliação de políticas neoliberais, o conceito de formação tem sido cada vez mais atrelado ao processo pelo qual se pode atingir um conjunto de competências, um processo pautado por *rankings*, um processo que forma sujeitos capazes de *emprender* e de *se tornar empreendedores de si mesmos*.

Sob esse cenário, Nóvoa (2019) acentua que a escola parece estar inadequada ao tempo presente e, com isso, abre-se um caminho para grupos econômicos ou organizações da sociedade civil, que gerenciam direcionamentos para a Educação. Dirigindo-se ao encontro dos estudos de Biesta, Nóvoa (2019, p. 4, grifo do autor) revela que há uma alusão ao que chama de

[...] *aprendixorbitância*, um discurso excessivo, exagerado, sobre a aprendizagem, que relega para segundo plano as outras dimensões da educação. Verifica-se a desvalorização do sentido coletivo da escola, ao mesmo tempo que se sublinha a

importância de pôr as novas tecnologias ao serviço da individualização das aprendizagens.

Dessa forma, há uma desvalorização na formação de professores, entendida como desnecessária perante a compreensão de que qualquer pessoa que possui um determinado conhecimento, poderá atuar como professor³⁵, bem como o uso de bons materiais didáticos e recursos digitais podem melhorar o ensino. E não só isso, na racionalidade neoliberal, tudo vira empresa, inclusive os sujeitos, caracterizados como empresários de si (Dal’Igna; Fabris, 2015).

Para Nörnberg (2020, p. 2),

As políticas neoliberais aliadas ao discurso conservador, além de minar e desmontar a educação e a escola pública e, a reboque, a ciência e o conhecimento, têm descaracterizado a educação e a docência como bens públicos. Essas políticas instituem um conjunto de orientações que conduzem à desintelectualização dos docentes, posicionando-os no lugar de facilitadores ou mediadores da aprendizagem e de instrutores ou aplicadores dos materiais didáticos e das avaliações elaborados por especialistas.

Essas transformações abrem um conjunto novo de desafios para a Educação e conseqüentemente para o fazer docente dos professores, pois há uma supervalorização pela mudança, pela inovação, exigindo aulas mais dinâmicas e interativas, uma chamada “estetização pedagógica”, como aponta Silva (2018).

Na contramão desses discursos, Lahuerta (2020) afirma a necessidade de uma formação para a cidadania e salienta que a Educação e a formação para a vida civil é uma relação muito complexa na Contemporaneidade, pois nesse contexto, os desafios educacionais são maiores. O autor destaca que desde os anos 1980 vivemos um processo de grandes transformações nos setores produtivo e tecnológico, assim como na forma de socializar as novas gerações, pois a competitividade passa a ser o impulso para se ter uma vida exitosa.

Na melhor das hipóteses, as crianças e os adolescentes passaram a ser educados para identificar sua realização com o sucesso econômico e com o consumo conspícuo como ideais de boa vida. Não estão sendo educados para viverem juntos e muito menos para se constituírem como indivíduos autônomos, pautados pela solidariedade, pela cooperação e pelo respeito à vida (Lahuerta, 2020, p. 358).

Lahuerta (2020) afirma ainda, que questões já debatidas antes da pandemia de covid-19 acentuaram-se no sentido de que há uma aceleração que não se justifica, uma transformação no

³⁵ No Brasil, essa desvalorização da formação de professores pode ser observada na Lei nº 13.415, que passa a considerar como profissional da Educação, “Art. 61 [...] IV - **profissionais com notório saber** reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas [...]” (Brasil, 2017, n.p, grifos nossos).

ritmo de vida, exigindo uma flexibilidade e abertura à inovação e à agilidade. Nesta circunstância, “[...] a competição, consubstancial ao capitalismo e uma das forças motoras da aceleração social, não se restringe mais à dimensão econômica do sistema, efetivando-se plenamente no plano da cultura e atingindo a própria educação” (Lahuerta, 2020, p. 364).

Outro elemento a considerar na complexidade contemporânea para a Educação e a formação de professores é a escola do período que temos chamado de pós-pandemia, a “Escola da Travessia” (Fabris; Sebastiany, 2022), exigindo dos professores que assumam uma docência autoral e encarnada, afastando-se e enfrentando as verdades absolutas, enraizadas no fazer docente, consolidadas na concepção escolar da Modernidade. A Escola da Travessia é o espaço de movimento, de tensionamento e transformação daquilo que se conhecia da escola “[...] aquela localizada antes da pandemia, escola moderna e arcaica, pois já não atende ao que precisamos para a educação contemporânea, para a reinvenção de uma escola que acolha as demandas do tempo presente” (Fabris; Sebastiany, 2022, p. 66).

Sobre este novo tempo, Nóvoa (2022, p. 37) afirma que é preciso estar atento para um fazer pedagógico que esteja comprometido com a “[...] criação de novos ambientes escolares [...]”, sem ceder à ilusão de que as tecnologias solucionam todos os problemas, que substituem o trabalho e o conhecimentos dos professores, podendo reproduzir as aulas a distância, diminuindo a importância do espaço público escolar.

Diante do apontamento de alguns dilemas contemporâneos, compreende-se que a formação inicial de professores está imersa em um campo de disputas, complexidades e tensionamentos, especialmente se pensarmos na desvalorização da profissão docente, não só externamente aos cursos, mas no centro dos percursos formativos, quando uma parcela significativa dos licenciandos não se vê professor e não deseja seguir a carreira docente. Para Gatti (2022, p. 9), “Não há um modelo único formativo que responda aos desafios contemporâneos. Muitos caminhos podem ser ensaiados”. No entanto, é preciso considerar o desafio de conceber a docência como profissão que se estabelece como um trabalho específico (Gatti, 2017) e que é exercida exclusivamente pelo professor, responsável e comprometido com o processo de ensino e com as possibilidades de aprendizagem desencadeadas a partir dele (Fabris; Dal’Igna, 2017).

4 ESCOLHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS: MARCA DOS ALINHAVOS

Uma metodologia de pesquisa é sempre pedagógica porque se refere a um *como fazer*, como fazemos ou como faço minha pesquisa. Trata-se de caminhos a percorrer, de percursos a trilhar, de trajetos a realizar, de *formas* que sempre têm por base um *conteúdo*, uma perspectiva ou uma teoria. Pode se referir a formas mais ou menos rígidas de proceder ao realizar uma pesquisa, mas sempre se refere a um *como fazer*. Uma metodologia de pesquisa é pedagógica, portanto, porque se trata de uma condução: como conduzo ou conduzimos nossa pesquisa (Meyer; Paraíso (2021, p. 15, grifos das autoras).

Marcar os alinhavos na costura de uma peça é como realizar o ensaio, a modelagem da costura. Para isso, é preciso passar uma linha solta com pontos largos, geralmente feito à mão, nos espaços provisórios onde, mais tarde, a costura será definitiva. Para quem é iniciante, o alinhavo serve como base, um passo seguro que pode ser reiniciado e reajustado caso seja necessário. Nesse processo, verificam-se detalhes importantes, como por exemplo, o corte da peça, o alinhamento, a medida.

Sendo assim, escolho iniciar este capítulo com a epígrafe citada, porque busco descrever as escolhas teórico-metodológicas, definidas como as marcas dos alinhavos que serviram para dar sustentação e traçar as costuras com certa definição. Entendo que estas escolhas partiram de um processo de artesanato que exige criação e que afirma a individualidade e a autoria, conferindo um caráter próprio ao trabalho (Sennett, 2021) da pesquisadora.

Compreendo que as escolhas teórico-metodológicas são sempre interessadas, não aleatórias. Uma vez que não há neutralidade na pesquisa, é preciso escolher as cores das linhas, a estética dos retalhos, suas formas e por onde passar os pontos, o que sempre exige decisões criativas, com conhecimentos e que nos levem a uma produção. Portanto, exigem rigor teórico-metodológico.

Além disso, assumir a posição de pesquisadora perante a investigação que desenvolvi, mostrou-se desafiadora, já que analisei documentos e materiais dos quais participei do processo de elaboração e, ainda, estive junto aos futuros professores matriculados nas Licenciaturas nas quais exerço a função de professora. Diante desse desafio, encontrei-me nas palavras de Sandra Andrade (2021) ao descrever o caminho investigativo em sua tese de doutorado, relata como o familiar foi se tornando estranho, a partir da dificuldade em ocupar um outro lugar onde sempre atuou como professora, confessando que passou longo tempo em busca da postura ideal como pesquisadora. Questionamentos como: “Quais seriam os limites entre uma posição e outra? Há uma fronteira bem delimitada entre estes dois lugares: pesquisadora e professora? [...]”

(Andrade, 2021, p. 185), fizeram parte da sua caminhada, no decorrer da pesquisa. Foram essas questões que me fiz a todo momento, frente às escolhas que estabeleci para minha investigação.

Saliento que desde o início dessa investigação, em que vinha mantendo contato com a equipe gestora devido aos trâmites legais e éticos e também pela forma como estava sendo organizada, percebi que a pesquisa é considerada um marco histórico do *Campus* ao pensar os percursos formativos dos Cursos, em especial das Licenciaturas, gerando expectativa acerca de seus resultados. Embora essa expectativa tenha trazido razões para seguir com confiança e ânimo, também causou-me desconforto e angústia, tendo em vista que a investigação em torno do percurso formativo dos Cursos deixou fragilidades à mostra e pontos de tensão que atravessam, de certo modo, as práticas formativas realizadas pela Instituição. Isso remete-me às palavras de Corazza (2007), quando discute os labirintos de uma pesquisa que se definem como enredamentos, emaranhados, caminhos tortuosos e intrincados e que fazem dele um lugar complicado, ao apontar que

O traçado de seu desenho é formado por linhas sinuosas e imprevisíveis, das quais, quando se está dentro, não se tem a mínima ideia de onde levarão, nem onde estão seus pontos de fuga, ou mesmo aqueles de aprisionamento. Lugar onde muitas vezes é preciso voltar sobre os próprios passos, para encontrar outras possibilidades de continuar em movimento; ou então gritar bem alto, para que o som da própria voz seja a única a fazer companhia, e não se morra de solidão (Corazza, 2007, p. 107-108).

Penso que a metáfora do labirinto manifesta o que senti ao pesquisar meu próprio lugar de atuação docente, pois o que se desvendou não tinha previsibilidade, ao passo que foi preciso “continuar em movimento” na prática da pesquisa, mesmo com os tensionamentos que pareciam fechar as saídas do labirinto. Entretanto, compreendo não ser possível fazer pesquisa sem exercitar o pensamento crítico que possibilite ver as práticas por outros ângulos e formas.

Concomitante a isso, aponto o quanto o desenvolvimento da pesquisa, com todas as suas forças e fragilidades, participou da constituição desta pesquisadora e da sua própria docência. Enquanto pesquisava sobre a constituição docente de futuros professores, pensava também sobre a minha docência e meus modos de ser docente, próprio do meu processo de subjetivação, pois como afirma Veiga-Neto (2020, p. 30), “Inclui-se, nesses alcances da hipercrítica, a possível — e quase sempre desejável... — transformação de nós mesmos”.

Nesse processo, apresento a seguir o campo da pesquisa, contextualizando o IFRS, o *Campus* Vacaria e suas respectivas Licenciaturas. Após, anunciam-se as ferramentas teórico-metodológicas escolhidas para o percurso metodológico, destacando a pesquisa (de)formação que sustenta o caminho investigativo, bem como o *corpus* empírico que compõe a produção de dados e a forma como os organizei e conduzi a pesquisa.

4.1 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL

Art. 2º Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (Brasil, 2008, n.p).

Johanna Oksala (2011, p. 64) afirma que Foucault utiliza a história como crítica. Diz ela: “[...] o objetivo é historicizar para questionar radicalmente o caráter atemporal e inevitável de práticas e formas de pensamento”. Neste sentido, a história não é ingênua e nem neutra, muito menos linear. Para Foucault (2012, p. 6), há uma nova forma de história, na qual o “[...] o problema não é mais a tradição e o rastro, mas o recorte e o limite; não é mais o fundamento que se perpetua, e sim as transformações que valem como fundação e renovação dos fundamentos”. Uma história descontínua, de rupturas, de transformação, que ocasiona “[...] a individualização de séries diferentes, que se justapõem, se sucedem, se sobrepõem, se entrecruzam, sem que possa reduzi-las a um esquema linear” (Foucault, 2012, p. 10).

Neste sentido, deve-se compreender o lugar dos acontecimentos e as condições de sua aparição (Foucault, 2014). Sendo assim, ao descrever e apresentar o IFRS, o *Campus Vacaria* e os respectivos Cursos de Licenciatura, selecionarei alguns acontecimentos, “[...] objetos de um discurso e que constituem, assim, suas condições de aparecimento histórico; [...]” (Foucault, 2012, p. 58), os quais julgo importantes para a contextualização e para minha pesquisa, além de situar as características e peculiaridades de cada Instituição e Curso.

Por isso, abro este capítulo com a epígrafe que apresenta a definição dos IF, criados pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, a qual instituiu 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no país, entre eles, o IFRS. Na oportunidade, oito Escolas Técnicas pertencentes às Universidades Federais passaram a integrar os Institutos Federais³⁶ e 24 Escolas Técnicas foram vinculadas às Universidades Federais.

As pesquisas do grupo temático *Formação de Professores no contexto dos IF*, destacado na revisão de literatura, ajudaram a compreender as circunstâncias e o contexto político que circundam a emergência dos IF no Brasil. Por meio delas, é possível identificar que a premissa da EPT, permeada em todos os níveis de ensino, é o ponto central dos Institutos Federais e, por isso, diferentemente das Universidades, ofertam cursos em diferentes modalidades (Curso Técnico Integrado e Subsequente ao Ensino Médio, EJA, Formação Inicial e Continuada (FIC),

³⁶ No caso do Rio Grande do Sul, a Escola Técnica da UFRGS passou a integrar o IFRS *Campus Porto Alegre*.

Cursos Superiores e de Pós-Graduação) presentes em locais nos quais nem sempre houve a existência de outras instituições de curso superior, ampliando o atendimento a comunidades, além de ocupar-se com

[...] os arranjos produtivos locais, a inter-relação entre as dimensões ensino, pesquisa e extensão, a sinalização pela busca da pesquisa aplicada, o reconhecimento da importância de articular formação humana, ciência, tecnologia e cultura, abertura institucional para a Educação Básica, Superior e Profissional, entre outras características (Lorenzet, 2017, p. 249).

Bavaresco (2014) e Verdum (2015) descrevem que, desde a década de 1990, há uma tendência de crescimento econômico do Brasil, no mercado internacional, contribuindo para transformações em consonância com o processo de globalização. Nesse sentido, a mão-de-obra qualificada torna-se necessária, tendo em vista a competitividade do país no mercado globalizado. Verdum (2015, p. 75) explica que, durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2002-2010), a EPT torna-se uma alternativa e, ao mesmo tempo, uma estratégia para a expansão do ensino, afirmando que

O governo de Lula verá potencial estratégico nas instituições de EPT, com a intenção de tratá-las como um espaço educativo. Com vistas à qualificação do modo de vida local e regional, o objetivo era um deslocamento na ideia da EPT atender apenas às exigências do capital, isto é, econômicas, devendo ter como meta a qualidade social.

É sabido que a Educação Profissional, desde sua emergência, esteve atrelada aos interesses políticos, sustentada pelo discurso do “crescimento econômico do país”. No início do século XIX, no Brasil, seu objetivo era a profissionalização das pessoas menos favorecidas para aprendizagem de um ofício, já que a economia agrário-exportadora estava perdendo espaço diante do crescimento da industrialização e consequente urbanização. Desse modo, a Educação Profissional perpetua-se dentro de um caráter assistencialista, proporcionando uma “oportunidade” aos excluídos, aqueles sem qualificação, com a oferta de um ensino prático e técnico, primeiramente como Ensino Primário e, posteriormente (meados de 1940) equivalente ao Ensino Secundário (Verdum, 2015; Lorenzet, 2017).

Seguindo esse raciocínio, dentre as continuidades e rupturas, a Educação Profissional foi concebida para formação de profissionais qualificados, como alternativa ao crescimento econômico do país, por meio de preparo de mão-de-obra. Nesse contexto, destaca-se o desenvolvimento do Sistema S³⁷, como parceria público-privada, na oferta de Educação

³⁷ “O sistema S contempla: o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) — criado em 1942, o Serviço Social da Indústria (SESI) — criado em 1946, o Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (SENAC) — criado em 1946, o Serviço Social do Comércio (SESC) — criado em 1946, o Serviço Nacional de Aprendizagem

Profissional, que reforça “[...] o argumento de que, sem Educação Profissional, não haveria desenvolvimento para o País” (Lorenzet, 2017, p. 49).

Neste conjunto de transformações, é importante demarcar os acontecimentos que assinalam a Educação Profissional no Sistema Público de Educação, especialmente, no Sistema Federal de Ensino. Entre eles, podemos citar: (1) a Lei nº 3.552/1959, na qual surgem as Escolas Técnicas Federais, compondo a Rede Federal de Ensino Técnico (Brasil, 1959). “Nesta época, houve uma divisão, as escolas que qualificavam para a indústria e o comércio foram denominadas Escolas Técnicas Federais e as que preparavam para a agricultura foram chamadas Escolas Agrotécnicas Federais” (Lorenzet, 2017, p. 49); (2) a LDBEN nº 4.024/61 que articula a Educação Profissional ao Ensino Médio; (3) a LDBEN nº 5.692/71 que “[...] transformou, de maneira compulsória, o currículo de 2º grau (atual Ensino Médio) em técnico-profissional, colocando a formação de técnicos em caráter de urgência [...]” (Verdum, 2015, p. 70), tendo em vista o objetivo do governo militar em participar da economia internacional; (4) as Leis nº 6.545/1978 e nº 8.948/1994 que transformaram as Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), dedicados ao Ensino Superior (Brasil, 1978; 1994); (5) o Decreto nº 5.225/2004, em que os CEFET passaram a compor as Instituições de Ensino Superior (Brasil, 2004); (6) o Decreto nº 6.095/2007 (Brasil, 2007), que se torna

[...] um marco regulatório que precede a nova configuração da Rede Federal que estava surgindo. Este documento estabelece uma nova organização institucional. Ele convida, por meio da Chamada Pública, n. 02, de 12 de dezembro de 2007, as instituições já existentes para a “agregação voluntária” aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com um prazo de 90 dias. Um clima de insegurança é instaurado, pois a aspiração inicial era a de alcançar o status de universidade e, com esta proposta, o argumento em pauta era da crise de identidade dos CEFETs, que assumiriam diversas responsabilidades (Lorenzet, 2017, p. 52).

Verdum (2015, p. 72) explica que neste mesmo período, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) destaca a política de proposta dos Institutos Federais, “[...] como modelos de reorganização das instituições federais de educação profissional e tecnológica para uma atuação integrada e referenciada regionalmente; evidencia, com grande nitidez, os desejáveis enlances entre educação sistêmica, desenvolvimento, e territorialidade”.

Portanto, embora possamos observar que a proposta da expansão do ensino por meio da Educação Profissional responderia aos propósitos econômicos demarcados pelo mercado

do Cooperativismo (SESCOOP) — criado em 1988, o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) — criado em 1991, o Serviço Social de Transporte (SEST) e o Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT), ambos criados em 1993 e, por fim, o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) — criado em 1972” (Lorenzet, 2017, p. 49).

externo, a dimensão político-pedagógica dos Institutos Federais defende a perspectiva de transformação social, na relação entre Educação e mundo do trabalho, pois amplia o acesso à educação pública para jovens em diferentes regiões do país, e tem como intuito a qualidade social, com processos educativos que contribuem para a geração de trabalho e renda, na compreensão de que o trabalho é “[...] práxis constituidora do ser humano, que ao mesmo tempo possibilita a manutenção da espécie e o liberta das suas necessidades. Na condição de liberdade, o ser humano aumenta a sua capacidade criadora e construtora da realidade e recriação de si e dos outros, em busca de sua emancipação” (IFRS, 2023, p. 100).

A organização dos Institutos Federais ocorreu por meio dos seguintes Programas: Programa Brasil Profissionalizado que posteriormente, transforma-se no Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC); Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA); Programa de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, sendo este o que arquitetou a Lei nº 11.892, de 2008, de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Lorenzet, 2017).

Consta, no artigo 2º da referida Lei, que

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (Brasil, 2008, n.p).

Os objetivos que norteiam as ações e finalidades dessas instituições vão desde a oferta de Cursos de Educação Profissional Técnica de nível médio e Cursos de Formação Inicial e Continuada de trabalhadores, até o nível de Educação Superior, tanto em Tecnologia, Bacharelado e Engenharia, Licenciatura e Programas Especiais de Formação Pedagógica, quanto Cursos de Pós-Graduação *lato e stricto sensu*, além de realizar pesquisas aplicadas e atividades de extensão que possibilitem o desenvolvimento socioeconômico local e regional.

Quanto à estruturação do IFRS, sua constituição ocorreu a partir da integração de cinco Escolas de Educação Profissional: (1) Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves; (2) Escola Técnica Federal de Canoas; (3) Escola Agrotécnica Federal de Sertão; (4) Escola Técnica da UFRGS; (5) Colégio Técnico Industrial Mário Alquati da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), sendo que

Todas essas escolas contribuíram para que o IFRS iniciasse seus trabalhos como IF e trouxeram para o processo sua experiência, seu renome e sua história, que

constituíram a base teórica, pedagógica e administrativa da nova Instituição. A partir de 2009, o IFRS foi construindo novos campi — Restinga, Caxias, Osório, Erechim, Viamão, Alvorada, Rolante, Vacaria e Veranópolis — e também devolvendo à sociedade escolas que haviam sido edificadas com recursos do governo federal, mas que não ofereciam gratuidade aos alunos — Feliz, Ibirubá e Farroupilha (IFRS, 2018, p. 36).

Sobre o perfil institucional, ressalta-se que

Para além da democratização do ensino, **fazendo-se presente em localidades que jamais contaram com o acesso à educação profissional pública**, o IFRS assume como desafio **incidir no desenvolvimento dos territórios** em que se faz presente, alinhando a pesquisa, o ensino e a extensão aos arranjos sociais, culturais e produtivos locais. Busca, dessa forma, **atender as especificidades e demandas das comunidades e contribuir com o desenvolvimento desses arranjos onde não estão consolidados** (IFRS, 2023, p. 25, grifos nossos).

O IFRS possui 17 *campi*, conforme apresentado na Figura 1, com Reitoria localizada no município de Bento Gonçalves/RS e oferece diferentes cursos, desde o Ensino Médio até a Pós-Graduação. São 47 cursos de nível médio (integrados³⁸, subsequentes³⁹ e concomitantes⁴⁰ ao Ensino Médio ou na modalidade de EJA) em diversas áreas de formação; 13 cursos de Bacharelado; 15 cursos de Tecnologia; 10 cursos de Licenciatura; 21 cursos de Pós-Graduação *lato sensu* e sete cursos de Mestrado Profissional *stricto sensu*, distribuídos em diferentes *campi*, de acordo com as realidades sociais, culturais e produtivas⁴¹.

³⁸ Cursos de Educação Profissional Técnica de nível Médio articulada com o Ensino Médio. Pela Organização Didática (OD) do IFRS, “Art. 20. Os cursos técnicos integrados de nível médio, destinados aos portadores de certificado de conclusão do Ensino Fundamental, serão planejados de modo a conduzir o estudante a uma ampla formação integral para a cidadania, em termos sociais, culturais e econômicos, uma habilitação profissional técnica de nível médio que lhe possibilitará a inserção no mundo do trabalho e a continuidade de estudos na educação superior” (IFRS, 2017a, p. 10). A matriz curricular abrange componentes curriculares do núcleo de base comum (Linguagens, Ciências Humanas, Matemática e Ciências da Natureza) e núcleo profissional, “[...] correspondente a cada eixo tecnológico em que se situa o curso, com a atuação profissional e as regulamentações do exercício da profissão, que deverá compreender os fundamentos científicos, sociais, organizacionais, econômicos, políticos, culturais, ambientais, estéticos e éticos que alicerçam as tecnologias e a contextualização no sistema de produção social” (IFRS, 2017a, p. 10-11).

³⁹ Cursos de Educação Profissional Técnica, destinados aos portadores de certificado de conclusão do Ensino Médio, que “[...] serão planejados com o objetivo de oferecer ao estudante uma formação profissional técnica de nível médio, que lhe possibilitará a inserção no mundo do trabalho e a continuidade de estudos em nível superior” (IFRS, 2017a, p. 13). Estes cursos são organizados em regime semestral, estruturados pelo núcleo de formação geral, “[...] relativo a conhecimentos científicos imprescindíveis ao bom desempenho acadêmico dos ingressantes, constituindo-se de uma proposta de revisão de conhecimentos de formação geral que servirão de base para a formação técnica e tendo como elementos indispensáveis o domínio da Língua Portuguesa e os conceitos básicos das Ciências, de acordo com as necessidades do curso” e núcleo profissional “[...] correspondente a cada eixo tecnológico em que se situa o curso, com a atuação profissional e as regulamentações do exercício da profissão que deve compreender os fundamentos científicos, sociais, organizacionais, econômicos, políticos, culturais, ambientais, estéticos e éticos que alicerçam as tecnologias e a contextualização no sistema de produção social” (IFRS, 2017a, p. 13).

⁴⁰ Cursos de Educação Profissional Técnica oferecidos para aqueles que ingressam ou já estejam cursando o Ensino Médio, com matrículas distintas para cada curso. No IFRS, a concomitância é na forma externa.

⁴¹ Disponível em: estude.ifrs.edu.br/cursos/. Acesso em: 14 dez. 2024.

Figura 1 – Localização dos *Campi* do IFRS no território do Rio Grande do Sul



Fonte: IFRS (2023, p. 25).

Os cursos de Licenciatura estão distribuídos em 11 *Campi*, contemplando a formação nas seguintes áreas: Ciências Biológicas, Ciências da Natureza: Biologia e Química, Física, Letras Português, Letras Português e Espanhol, Letras Português e Inglês, Matemática, Pedagogia e Química. Além desses, oferece cursos de Formação Pedagógica para Graduados Não Licenciados, distribuídos em dois *Campi*.

Quanto ao número de vagas, cabe ressaltar que,

Em 2023, embora após redução das vagas e dos cursos ofertados em 2021, o IFRS apresentou nova oferta crescente, alcançando, em seus 17 campi, 7150 vagas em cursos regulares, sendo 4008 em cursos técnicos, 2612 em cursos de graduação e 500 em cursos de pós-graduação, além de diversas vagas em cursos de formação inicial ou continuada (IFRS, 2023, p. 168).

Quanto à qualidade dos cursos, a instituição possui “[...] nota 4 (quatro) para o IGC [Índice Geral de Cursos]⁴² e nota 4 (quatro) para o CI [Conceito Institucional]” (IFRS, 2018, p. 168), sendo que, em 2024, atingiu o maior IGC entre os IF do Brasil⁴³.

O IFRS tem como diferencial articular a tríade Ensino, Pesquisa e Extensão em atendimento às especificidades e arranjos locais e regionais. O Ensino se orienta pelo Projeto

⁴² “O IGC é uma média ponderada envolvendo as notas contínuas de Conceitos Preliminares de Curso (CPC) dos cursos de graduação e os Conceitos Capes dos cursos de programas de pós-graduação stricto sensu das Instituições de Educação Superior (IES). A ponderação da média é feita a partir do número de matrículas nos referidos cursos” (INEP, 2023b, p. 1). “O resultado do IGC é uma variável contínua no intervalo entre 0 (zero) e 5 (cinco)” (INEP, 2023b, p. 6).

⁴³ Disponível em: ifrs.edu.br/ifrs-conquista-a-primeira-colocacao-entre-os-institutos-federais-do-brasil/. Acesso em: 14 dez. 2024.

Pedagógico Institucional (PPI) e operacionaliza-se pela OD, documentos basilares que respondem às orientações filosóficas e às normas e procedimentos acadêmicos. A Pesquisa tem como objetivo produzir conhecimento para superação dos problemas da comunidade, estando indissociável do âmbito da Extensão que, por sua vez, “[...] desenvolve a integração com o mundo do trabalho e com os arranjos locais, promovendo a transferência tecnológica e de saberes, em harmonia com os saberes populares ou não formais” (IFRS, 2018, p. 38).

A dimensão político-pedagógica aponta para a perspectiva de transformação social por meio da Educação, entendida como “[...] um processo complexo e dialético, uma prática contra-hegemônica que envolve a transformação humana na direção do seu desenvolvimento pleno. Além disso, deve ter um caráter não dogmático, de modo a que os sujeitos se autoidentifiquem do ponto de vista histórico” (IFRS, 2023, p. 99).

Como missão, destaca-se

Ofertar educação profissional, científica e tecnológica, inclusiva, pública, gratuita e de qualidade, promovendo a formação integral de cidadãos para enfrentar e superar desigualdades sociais, econômicas, culturais e ambientais, garantindo a Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e em consonância com potencialidades e vocações territoriais (IFRS, 2023, p. 27).

Entre seus princípios e finalidades, constam:

I – compromisso com a justiça social, equidade, cidadania, ética, preservação do meio ambiente, transparência e gestão democrática; II – verticalização do ensino e sua integração com a pesquisa e a extensão; III – eficácia nas respostas de formação profissional, difusão do conhecimento científico e tecnológico e suporte aos arranjos produtivos locais, sociais e culturais; IV – inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais e deficiências específicas; V – natureza pública e gratuita do ensino, sob a responsabilidade da União; VI – inclusão social de pessoas afrodescendentes, indígenas e em situação de vulnerabilidade social (IFRS, 2023, p. 28).

O IFRS possui um Regimento Geral caracterizado como “[...] o conjunto de diretrizes que norteiam a organização das atividades comuns aos vários órgãos e serviços integrantes da estrutura organizacional do IFRS, nos planos administrativo e acadêmico, com o objetivo de complementar e normatizar as disposições estatutárias” (IFRS, 2017b, p. 7).

Os Órgãos Colegiados Superiores se compõem pelo Conselho Superior e pelo Colégio de Dirigentes. O primeiro é o órgão máximo da instituição, de caráter consultivo e deliberativo, composto pelo Reitor, um representante docente, técnico-administrativo, discente e egresso de cada *campus*, três representantes da sociedade civil, um representante do MEC, um representante técnico-administrativo da Reitoria, além de todos os Diretores Gerais. O segundo

é composto pelo Reitor, Pró-Reitores e Diretores Gerais de todos os *campi*. Cada órgão possui suas funções de acordo com o Regimento Geral (IFRS, 2017b).

A gestão do IFRS é constituída pelo Reitor e pelas Pró-Reitorias de: Ensino; Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação; Extensão; Administração; Desenvolvimento Institucional. Além das Pró-Reitorias, há os Diretores de Gestão de Pessoas, Planejamento e Obras e Tecnologia da Informação. Conta também com as Assessorias de Ações Afirmativas, Inclusivas e Diversidade, que une as atividades, ações e programas voltados à inclusão e Assessoria de Assistência Estudantil (subordinada à Pró-Reitoria de Ensino) que tem como função “[...] planejar, implementar e acompanhar a Política de Assistência Estudantil do IFRS, em conjunto com o Grupo de Trabalho Permanente de Assistência Estudantil e de forma integrada aos demais órgãos da Assistência Estudantil dos *campi*” (IFRS, 2017b, p. 16, grifo do autor).

Embora se reconheça a importância destas instituições para a formação de milhares de jovens e adultos neste país, contribuindo inclusive para a superação do dualismo da Educação, na oferta de um ensino profissionalizante em conjunto com a formação humana integral (Sell, 2019), é preciso tensionar alguns aspectos considerando a educação profissionalizante frente a um contexto neoliberal. Tatiana Silveira e Maria Rita César (2013, p. 2) alertam que as formações pautadas pelas demandas do mercado são

[...] formações que contemplam, durante o processo de tornar-se “um técnico”, caracterizações vinculadas a um poder sobre a vida e suas formas políticas de constituição, a busca pelo sujeito capaz de tornar-se um empreendedor de si mesmo e com isso atingir as demandas, mesmo que inalcançáveis frente às exigências dessa vida, do mercado profissional de sucesso.

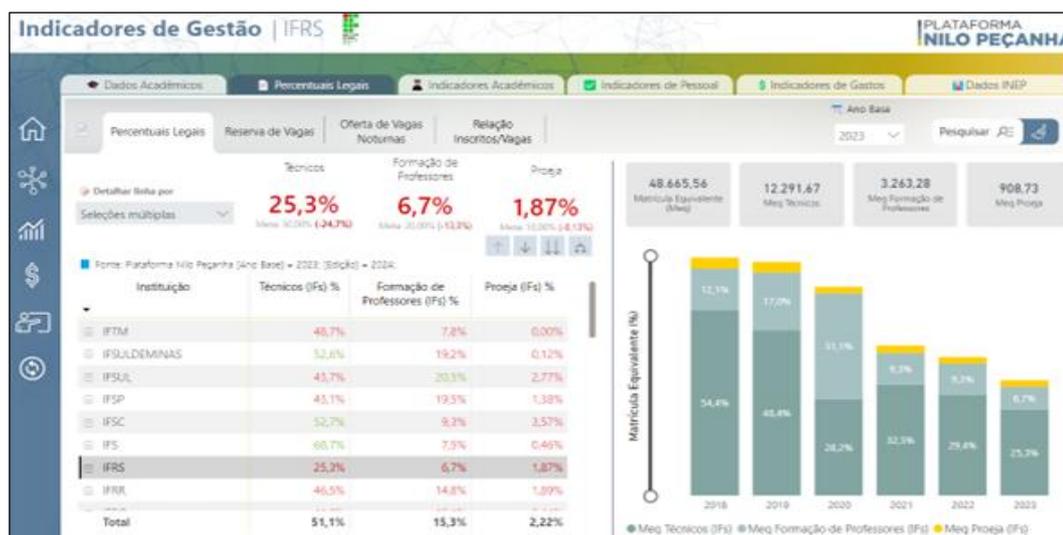
As autoras explicam que narrativas referentes aos conhecimentos de ciência, tecnologia e empreendedorismo, presente na documentação dos IF acaba por se curvar aos propósitos do mercado de trabalho. Para Silveira e César (2013, p. 11), o mercado convoca a figura do empreendedor de si mesmo, conceito que se relaciona ao “[...] ensino profissionalizante na atualidade, na medida em que os arranjos biopolíticos sobre a população configuram alguns dos principais mecanismos de governamentalidade neoliberal no campo da educação em nosso país”.

Ademais, um outro dado chama a atenção. Ao consultarmos os dados da Plataforma Nilo Peçanha (PNP)⁴⁴, constatamos que o IFRS está longe de atingir o percentual posto pela

⁴⁴ “A Plataforma Nilo Peçanha (PNP) é um ambiente virtual de coleta, validação e disseminação das estatísticas oficiais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal). Tem como objetivo reunir dados relativos ao corpo docente, discente, técnico-administrativo e de gastos financeiros das unidades da Rede Federal, para fins de cálculo dos indicadores de gestão monitorados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC)”. Disponível em: gov.br/mec/pt-br/pnp. Acesso em: 14 dez. 2024.

Lei nº 11.892/2008, de garantir o mínimo de 20% de suas vagas para atender aos cursos de licenciatura, bem como, programas especiais de formação pedagógica. Pelos últimos dados, ano-base 2023, atingiu apenas 6,7%, conforme podemos visualizar na Figura 2.

Figura 2 – Indicadores e percentuais legais dos Institutos Federais



Fonte: Disponível em: <https://moduloextratorpnp.mec.gov.br/pnpquery/6>. Acesso em: 14 dez. 2024.

É sabido que a oferta de cursos depende de inúmeros fatores, desde a infraestrutura dos *campi* até a contratação/concurso de professores. Ainda, é preciso considerar a realidade de cada Instituto Federal, especialmente o número de *campi* e a situação dos territórios regionais onde estão instalados, os arranjos sociais, econômicos e culturais locais, podendo ser as licenciaturas cursos que não são necessários para determinadas regiões. Apesar disso, vimos nos estudos da revisão de literatura, que os cursos de licenciatura em instituições fortemente marcadas pela Educação Técnica e Tecnológica, como no caso dos IF, enfrentam resistências, especialmente na criação de novos cursos.

Em relação aos professores formadores de cursos de licenciatura, Paniago (2023, p. 6) afirma que eles

[...] enfrentam um cenário desafiante, considerando que tais instituições têm uma história forte ligada à formação para o trabalho, às ciências agrárias, ao ensino médio técnico profissionalizante, e, a partir de então, os professores precisam transitar em vários níveis, num processo verticalizado de ensino, que perpassam desde atividades de pesquisa, atividades de extensão, cursos de educação profissional integrada, concomitante ao ensino médio, cursos na modalidade de educação de jovens e adultos, cursos superiores de tecnologia, cursos de Licenciatura, cursos de bacharelado, engenharia e cursos de pós-graduação lato sensu e stricto sensu.

Contudo, embora se observem desafios a serem enfrentados por estas instituições e tensionamentos que precisam ser aprofundados, é possível afirmar que os IF são recentes no cenário educacional brasileiro e, portanto, abrem um espaço amplo para pesquisas acerca de temas como EPT, tanto a nível de Educação Básica (Ensino Médio integrado a cursos técnicos), quanto a nível Superior de Ensino e a própria formação de professores para a Educação Básica.

4.1.1 *Campus Vacaria* e os Cursos de Licenciatura

Carlos Ströher (2014, p. 38-39) afirma que Foucault “[...] ao querer mostrar que aquilo que é nem sempre foi, revela uma história frágil, movediça, incerta, sujeita às redes de contingência que as fizeram emergir”. Para Foucault (1979, p. 18), ao marcar a singularidade dos acontecimentos, é preciso distanciar-se da origem, como “lugar da verdade” e tratá-la como proveniência. A proveniência, ao contrário da origem, acessa os episódios da história. “A proveniência permite [...] reencontrar sob o aspecto único de um caráter ou de um conceito a proliferação dos acontecimentos através dos quais (graças aos quais, contra os quais) eles se formaram” (Foucault, 1979, p. 20-21).

Sobre isso, Veiga-Neto (2016, p. 58) explica que na origem “[...] está suposta uma entidade supra-histórica, qual um motor ou um sopro que coloca em movimento a história e que, assim, a precede de um lugar metafísico qualquer [...]”, enquanto a proveniência é “[...] entendida como uma investigação que não busca terrenos firmes, senão areias movediças, fragmentos, omissões e incoerências que haviam sido deixados de fora pela história tradicional” (Veiga-Neto, 2016, p. 59-60).

Assim como proveniência, Foucault também utiliza o conceito de “emergência” referindo-se “[...] ao presente não como resultado final de uma evolução histórica” (Veiga-Neto, 2016, p. 61), mas como “[...] o ponto de surgimento. É o princípio e a lei singular de um acontecimento [...]. A emergência se produz sempre em determinado estado das forças” (Foucault, 1979, p. 23).

Portanto,

[...] proveniência e emergência descrevem não formas e não lugares, não tem elementos trans-históricos que atravessam ou definem unidades apaziguadoras do Caos. São marcas feitas em corpos da história e forças agenciadas, atualizadas e configuradas em acontecimentos: heterogêneos, irregulares, acidentais, ocasionais (Ströher, 2014, p. 42).

Neste sentido, torna-se importante descrever as condições de possibilidade que viabilizaram a proveniência do *Campus* Vacaria. No entanto, antes de descrevê-las, penso ser importante apresentar algumas características do município de Vacaria/RS e as condições que justificam sediar um *campus* do IFRS.

Vacaria é um município que se localiza na região nordeste do estado do Rio Grande do Sul, pertencente aos chamados Campos de Cima de Serra. De acordo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Vacaria/RS conta com uma população de, aproximadamente, 64.000 habitantes⁴⁵. A principal atividade econômica é a fruticultura, sendo considerada a maior produtora de maçã do estado e a segunda do país, atuando também com a produção de grãos (soja, milho, feijão, trigo), pequenos frutos (morango, amora-preta, mirtilo, framboesa), pecuária e prestação de serviços⁴⁶. O salário médio dos trabalhadores formais é de dois salários-mínimos mensais⁴⁷. “Esse cenário se traduz em uma população urbana concentrada, principalmente, nas classes com baixa renda” (IFRS, 2019, p. 15). Além disso, o Plano Estratégico Participativo de Desenvolvimento Regional (2015-2030), do Conselho Regional de Desenvolvimento (COREDE) dos Campos de Cima da Serra enfatiza que “[...] os municípios da região apresentam baixos indicadores sociais, principalmente no que se refere à Educação e à Saúde, que estão entre os de pior desempenho no estado” (COREDE, 2017, p. 19).

Diante disso, uma das justificativas para a existência de um *campus* do IFRS nessa região “[...] é atuar para minimizar os problemas socioeconômicos, ao promover a educação profissional, científica e tecnológica, gratuita e de excelência, em todos os níveis e modalidades, levando em consideração as demandas dos arranjos produtivos locais [...]” (IFRS, 2019, p. 15). Ademais, pelo Plano Estratégico de Desenvolvimento Regional 2015-2030, do COREDE Campos de Cima da Serra, na dimensão educacional, uma das oportunidades citadas é “[...] elevar a qualificação por meio de cursos técnicos” (COREDE, 2017, p. 41), assinalando como ponto forte a existência de um Instituto Federal na região.

Ressalta-se que, antes de emergir como um *campus* pertencente ao IFRS, o *Campus* Vacaria configurava-se como um polo da antiga Escola Agrotécnica Federal de Sertão (atualmente *Campus* Sertão do IFRS). Suas atividades iniciaram em 2006, graças ao esforço de muitas entidades, entre elas, a Administração Municipal de Vacaria, a Câmara Municipal de Vereadores e algumas entidades da sociedade civil organizada, como a Câmara de Indústria, Comércio, Agricultura e Serviços (CIC), Fundação Estadual de Pesquisa Agropecuária

⁴⁵ Disponível em: cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/vacaria/panorama. Acesso em: 14 dez. 2024.

⁴⁶ Disponível em: vacaria.rs.gov.br/vacaria/dados-gerais. Acesso em: 14 dez. 2024.

⁴⁷ Disponível em: cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/vacaria/panorama. Acesso em: 14 dez. 2024.

(FEPAGRO), Associação dos Engenheiros Agrônomos de Vacaria e Associação dos Técnicos Agrícolas de Vacaria, empresas e lideranças políticas (IFRS, 2018). Na época, com funcionamento na sede da Associação dos Técnicos Agrícolas de Vacaria, o único curso ofertado era o Técnico em Agropecuária subsequente ao Ensino Médio, com turmas no diurno e noturno, que obteve o total de dez turmas concluintes.

A partir de 2009, foram realizadas diversas audiências públicas entre os municípios do COREDE Campos de Cima da Serra. Nesse processo, a Reitoria do IFRS assumiu a orientação da condução, e o município de Vacaria/RS, maior da região do COREDE, prontificou-se a sediar a instalação da chamada Escola Técnica.

Ainda em 2009, passou a ser polo do IFRS *Campus* Bento Gonçalves, transferindo-se para a sede do antigo Seminário Diocesano. Em 2012, foi reconhecido como IFRS *Campus* Vacaria, por meio do Plano de Expansão da Rede de Ensino Técnico e Tecnológico, sendo autorizado a funcionar como *campus* próprio⁴⁸ apenas em 2015. Suas atividades em sede própria tiveram início no início de 2016.

No Quadro 3, visualizamos o histórico dos cursos oferecidos e ministrados no Polo Vacaria, pertencente ao IFRS *Campus* Bento Gonçalves.

Quadro 3 – Cursos ofertados pelo Polo Vacaria, pertencente ao *Campus* Bento Gonçalves

ANO DE OFERTA	CURSOS	TURMAS CONCLUÍDAS
2011	Técnico em Informática – modalidade Subsequente	duas turmas
	Técnico em Informática – modalidade Concomitante Externo	uma turma
2013	FIC-PRONATEC: Agricultor Familiar, Operador de Máquinas Agrícolas, Programador de Web e Montador e Reparador de Computadores	quatro turmas
2014	Técnico em Agropecuária – modalidade Concomitante Externo PRONATEC	uma turma
	Técnico em Informática – modalidade Concomitante Externo PRONATEC	uma turma

Fonte: Adaptado de IFRS (2019).

No ano de 2016, já como *Campus* Vacaria do IFRS, instalou-se em sede definitiva (atual) — conforme a Fotografia 1 —, em um terreno de 60 hectares, doado pela antiga FEPAGRO (atualmente Departamento de Diagnóstico e Pesquisa Agropecuária (DDPA)), localizado em área rural, distante seis quilômetros do centro da cidade.

⁴⁸ Portaria nº 27, de 21 de janeiro de 2015 (Brasil, 2015c).

Fotografia 1 – Entrada da sede do IFRS *Campus Vacaria*

Fonte: Disponível em: memoria.ifrs.edu.br/historia-do-ifrs/campus-vacaria/. Acesso em: 14 dez. 2024.

Dessa forma, passa a ofertar novos cursos, entre eles, o primeiro a nível superior — Bacharelado em Agronomia — em convênio com a UERGS, tendo como justificativa uma pesquisa realizada no ano de 2014, com estudantes do Ensino Médio das escolas da região e com a população em geral (IFRS, 2015). Ainda, no mesmo ano, houve a conclusão de turmas de Cursos em andamento: Técnico Subsequente em Logística, Técnico Subsequente em Informática, ligado ao PRONATEC e Curso Técnico em Agropecuária – modalidade Concomitante/Subsequente. No Quadro 4, apresento a expansão da oferta de cursos até o ano corrente, com a descrição dos novos constituídos (ano e semestre de criação).

Quadro 4 – Cursos ofertados no IFRS *Campus Vacaria* em nova sede

ANO E SEMESTRE DE CRIAÇÃO E OFERTA	CURSOS
2016/1	Técnico em Logística – modalidade Subsequente ao Ensino Médio
	Bacharelado em Agronomia
	Técnico em Agropecuária – modalidade Subsequente ao Ensino Médio
2017/1	Técnico em Multimídia – modalidade Integrado ao Ensino Médio
	Técnico em Agropecuária – modalidade Integrado ao Ensino Médio
	Licenciatura em Ciências Biológicas
	Técnico em Manutenção e Suporte em Informática – modalidade Subsequente ao Ensino Médio
2018/2	Pós-graduação <i>lato sensu</i> em Docência na Educação Básica
	Pós-graduação <i>lato sensu</i> em Produção Vegetal
2019/2	Licenciatura em Pedagogia

2020/1	Tecnologia em Processos Gerenciais
2021/1	Bacharelado em Sistemas de Informação
2024/1	Técnico em Administração – modalidade Integrado ao Ensino Médio

Fonte: Adaptado de IFRS (2019; 2023).

Atualmente, o *Campus Vacaria* atende estudantes do próprio município e da região, incluindo Ipê, Esmeralda, Pinhal da Serra, Bom Jesus, São José dos Ausentes, Monte Alegre dos Campos, Campestre da Serra e Muitos Capões (todos pertencentes ao COREDE Campos de Cima da Serra), além de alguns estudantes de outros municípios gaúchos e estados brasileiros.

O *Campus Vacaria* conta com aproximadamente 750 alunos⁴⁹. De acordo com os prognósticos do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2024-2028 do IFRS, está prevista a oferta de novos cursos, como o PROEJA em Agroindústria (presencial, com início em 2026/1) e o Técnico Subsequente em Publicidade (modalidade a distância) (IFRS, 2023). Vale ressaltar que no PDI vigente, não há indicação da criação de novos cursos de licenciatura nos próximos cinco anos. No Quadro 5, apresento os cursos atualmente ativos no *Campus Vacaria*, junto com seus respectivos números de vagas anuais, considerando o momento de conclusão desta Tese.

Quadro 5 – Cursos ativos no IFRS *Campus Vacaria*

MODALIDADE	CURSO	VAGAS OFERTADAS (ANUALMENTE)
Integrado ao Ensino Médio	Técnico em Agropecuária	35
	Técnico em Multimídia	35
	Técnico em Administração	35
Subsequente ao Ensino Médio	Técnico em Agropecuária	35
Superior	Bacharelado em Agronomia	35
	Bacharelado em Sistemas de Informação	35
	Licenciatura em Ciências Biológicas	35
	Licenciatura em Pedagogia	35
	Tecnologia em Processos Gerenciais	40
Pós-graduação <i>lato sensu</i>	Docência na Educação Básica	30

Fonte: Adaptado de IFRS (2023).

Além dos Cursos mencionados acima, o *Campus Vacaria* oferta Cursos de FIC em diferentes áreas, aberto a toda comunidade externa, ministrados pelos professores da Instituição, de acordo com sua área de formação e atuação.

⁴⁹ Informação obtida e atualizada pelo Setor de Registros Escolares do IFRS *Campus Vacaria*, em 27 de setembro de 2024, considerando as matrículas do segundo semestre de 2024.

A existência de apenas dois Cursos de Licenciatura no IFRS *Campus Vacaria* configura um campo promissor para pesquisas. Além de serem recentes, esses Cursos são os únicos dedicados à formação de futuros professores para a Educação Básica, o que os torna espaços privilegiados para reflexões e discussões sobre a docência e as implicações contemporâneas que permeiam tanto a formação quanto a atuação docente. Esse cenário é especialmente relevante no contexto pós-pandêmico, que trouxe mudanças significativas nos tempos e espaços escolares.

Nas seções a seguir, apresento o histórico, as características e dados relevantes sobre os Cursos de Licenciatura ofertados no IFRS *Campus Vacaria*.

4.1.1.1 Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas

Um dos objetivos propostos para os IF é ofertar Cursos de Licenciatura, bem como Programas Especiais de Formação Pedagógica, com vistas à formação de professores para a Educação Básica, sobretudo nas áreas de Ciências e Matemática, e para a Educação Profissional (Brasil, 2008).

Com isso, o primeiro Curso de Licenciatura proveniente no IFRS *Campus Vacaria* foi a LCB (conforme verificado no Quadro 4), iniciado no ano de 2017. Cabe evidenciar também que, no ano de 2021, momento inicial dessa pesquisa, formou-se a primeira turma concluinte⁵⁰, ingressante do ano de 2017.

A área da primeira Licenciatura escolhida para ser ofertada no *Campus Vacaria*, além de cumprir com o objetivo supracitado, respondeu a uma demanda da comunidade que, em consulta realizada em 2014 e 2016, com estudantes dos segundos e terceiros anos do Ensino Médio das escolas de Vacaria/RS, totalizando 183 respondentes, a opção pela LCB foi apontada por 125 deles. O questionamento direcionado aos estudantes foi: “Quais das Licenciaturas você tem interesse em cursar gratuitamente no IFRS *Campus Vacaria*?” (IFRS, 2022).

Além disso, destaca-se que a oferta do Curso foi fundamentada nos resultados de audiências públicas realizadas em 2011, nos dias 3 de junho e 13 de dezembro. A primeira audiência teve como objetivo a transformação do Polo de Vacaria em *Campus Vacaria*, enquanto, na segunda, foram definidos os eixos tecnológicos a serem contemplados pelo *Campus*: Informação e Comunicação, Licenciaturas, Gestão e Negócios, Produção Alimentícia

⁵⁰ A conclusão da primeira turma em tempo hábil, foi prejudicada pela ocorrência da suspensão do Calendário Letivo, conforme Resoluções IFRS/CONSUP nº 05/2020; nº 06/2020; nº 07/2020 e nº 09/2020, devido à pandemia de covid-19. Por este motivo, o percurso formativo estendeu-se por mais um ano.

e Recursos Naturais, sendo este último o eixo que abrange o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas (IFRS, 2022, p. 20).

O Projeto Pedagógico passou por duas reestruturações (Resolução nº 45, de 20 de junho de 2017 e Resolução nº 11, de 04 de março de 2022) em atendimento às necessidades observadas pelo Núcleo Docente Estruturante e Colegiado do Curso⁵¹. Atualmente, conta com 64 estudantes ativos e matriculados, distribuídos em sete turmas (ingressos entre os anos de 2018 e 2024)⁵². Desde a sua vigência, concluíram o Curso 27 licenciandos. Da turma ingressante (ano de 2017), todos os que permaneceram no Curso, já são egressos.

Ressalto que, no segundo semestre de 2023, ao realizar a segunda etapa da pesquisa (encontros no LABDOC), havia 71 alunos ativos, considerando turmas ingressantes de 2017 a 2023, conforme listas de matrículas disponibilizadas pela Coordenação do Curso. A entrada de novos estudantes, por meio de processo seletivo, ocorre no primeiro semestre de cada ano letivo, formando nova turma, considerando a oferta de 35 vagas anuais.

Ao iniciar a investigação, constatei uma redução significativa na procura pelo Curso ao longo dos anos. Em 2020, ingressaram 20 estudantes, dos quais oito trancaram a matrícula; em 2021, cinco dos oito matriculados também trancaram. Já em 2022, apenas sete estudantes se matricularam, e três deles optaram pelo trancamento. É possível atribuir esses números, em parte, às consequências da pandemia de covid-19, que impactou fortemente as matrículas e os trancamentos, especialmente nos anos mais críticos (2020 e 2021) e no período pós-pandêmico (2022). Atualmente, a situação continua preocupante, com um número expressivo de trancamentos: 15 estudantes da turma de 2023 e três da turma de 2024⁵³.

Conforme PPC atual, os alunos ingressantes nos anos de 2020 e 2021 migraram para nova matriz curricular. Os demais estudantes ingressantes, entre os anos de 2017 e 2019, devem cumprir a matriz curricular do PPC anterior (IFRS, 2017c) até a conclusão do Curso. Sendo assim, o PPC anterior teve vigência até o segundo semestre de 2023 (IFRS, 2022).

Pelo PPC vigente, o Curso tem funcionamento noturno, em regime semestral, com duração de quatro anos (oito semestres), e está organizado em 3.220 horas, distribuídas em quatro Grupos de Conhecimentos: (1) Conhecimentos Científicos, Educacionais e Pedagógicos, que fundamentam a Educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais; (2) Aprendizagem e Domínio Pedagógico dos Componentes da Área Específica,

⁵¹ Informações extraídas de Atas de Reuniões do NDE e Colegiado do Curso.

⁵² Informações obtidas e atualizadas pelo Setor de Registros Escolares do IFRS *Campus* Vacaria, em 27 de setembro de 2024. Estudantes da turma 2018 são remanescentes que não integralizaram o Curso no tempo previsto.

⁵³ Informações obtidas e atualizadas pelo Setor de Registros Escolares do IFRS *Campus* Vacaria, em 27 de setembro de 2024.

contemplando componentes curriculares orientados pelas DCN para os Cursos de Ciências Biológicas (Parecer CNE/CES nº 1.301/2001), que envolvem estudos de Biologia Celular, Molecular, Fisiologia e Evolução; Diversidade Biológica e Ecologia; Fundamentos das Ciências da Natureza, Exatas e da Terra; e Fundamentos de Linguagem Técnica e Científica; (3) Prática Profissional, no desenvolvimento dos Estágios Curriculares Supervisionados I, II, III e IV e estudos previstos nos componentes curriculares que estão articulados, desde o primeiro ano do Curso; e (4) Estudos Integradores, compostos pelos “Seminários”, presentes em todos os semestres letivos.

É importante destacar que o novo PPC prevê uma parte da carga horária destinada a estudos a distância, correspondendo a 10,6% do total do Curso. No entanto, nenhum componente curricular é totalmente oferecido nessa modalidade. Todos os componentes são semipresenciais, ou seja, combinam atividades presenciais com outras realizadas na modalidade EaD.

Ademais, tanto o PPC anterior quanto o vigente são orientados pelo Parecer CNE/CES nº 1.301/2001 que define as DCN para os Cursos de Graduação em Ciências Biológicas. Portanto, os conteúdos da área específica que compõem a matriz curricular se baseiam no referido Parecer. Um outro aspecto a ser destacado é que, além do Parecer supracitado, o PPC se orienta pela Resolução CNE/CP nº 2/2019, que estava em vigência no momento de sua reestruturação. Embora já se tenha evidenciado as problemáticas adjacentes à essa Resolução, no Capítulo que tratou da historicização da formação de professores nas licenciaturas, ressalta-se que o PPC vigente foi aprovado pela Resolução nº 11, de 4 de março de 2022.

Atualmente, o Curso de LCB do IFRS *Campus* Vacaria possui Conceito 4 na Avaliação da Educação Superior⁵⁴.

Diante das informações estruturais que orientam a vigência do Curso de LCB, faz-se importante apontar alguns questionamentos que ajudam a tensionar as análises que seguem adiante: (1) como se definem os princípios pedagógicos a partir das orientações legais que regem o PPC da LCB?; (2) Que efeitos se produzem na constituição docente de futuros professores de Ciências e Biologia?

Essas e demais problematizações são parte dos tensionamentos presentes nas análises a seguir, a partir dos dados produzidos pela investigação, os quais descrevo nos próximos Capítulos.

⁵⁴ O CPC vai de um a cinco, sendo um indicador prévio da situação dos cursos de graduação no país. É composto por diferentes variáveis, que traduzem resultados da avaliação de desempenho de estudantes, infraestrutura e instalações, recursos didático-pedagógicos e corpo docente.

4.1.1.2 Curso de Licenciatura em Pedagogia

O Curso de LP é o segundo Curso de Licenciatura que emergiu no *Campus Vacaria*, iniciando suas atividades no segundo semestre do ano de 2019. Atualmente, conta com 76 estudantes, distribuídos em quatro turmas (ingressos em 2021, 2022, 2023 e 2024)⁵⁵. O ingresso de novos estudantes ocorre pelo processo seletivo realizado no segundo semestre de cada ano letivo, considerando 35 vagas anuais.

Cabe salientar que a primeira turma ingressante (turma de 2019), que contabiliza nove licenciandos egressos, concluiu o percurso no primeiro semestre de 2024, tempo que se ampliou pela suspensão do calendário letivo em decorrência da pandemia de covid-19. No momento da realização da segunda etapa da pesquisa (encontros no LABDOC), o Curso contava com 68 alunos ativos, distribuídos entre as turmas de ingresso dos anos de 2019, 2021, 2022 e 2023⁵⁶, conforme listas de matrículas disponibilizadas pela Coordenação do Curso.

Conforme consta no PPC, a justificativa para a criação desta Licenciatura foi suprir a demanda de formação de professores em cursos de licenciatura, comprometendo-se com o desenvolvimento educacional da região dos Campos de Cima da Serra. Além disso, é mencionada a mesma pesquisa elaborada para a criação do Curso de LCB — e das 183 respostas, 98 participantes demonstraram interesse em cursar Pedagogia. Sua criação justifica-se também pelo fato de que o profissional pedagogo, além de ser capaz de atuar em espaços escolares, pode desempenhar suas funções em espaços não escolares, sendo que

[...] mediante as características de Vacaria e região, os setores econômicos que propiciam a atuação do profissional pedagogo, bem como a carência deste importante profissional, somam-se todos para justificar a implantação e manutenção do curso superior de Licenciatura em Pedagogia pelo IFRS Campus Vacaria (IFRS, 2019, p. 22).

O Curso segue como diretriz orientadora, além da LDBEN nº 9394/1996 e outras que regem os cursos de graduação, a Resolução CNE/CP nº 1/2006, que institui as DCN para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Portanto, em atendimento à Resolução supracitada, o Curso apresenta como objetivo geral a formação e a habilitação de profissionais

⁵⁵ Informações obtidas e atualizadas pelo Setor de Registros Escolares do IFRS *Campus Vacaria*, em 27 de setembro de 2024.

⁵⁶ O processo seletivo para ingresso de nova turma referente ao ano de 2020 não foi realizado, tendo em vista a ocorrência da pandemia de covid-19. Com isso, o IFRS, por meio das Resoluções IFRS nº 005, de 13 de março; nº 006, de 23 de março; nº 007, de 17 de abril; nº 009, de 28 de abril; nº 017, de 22 de maio e nº 020, de 23 de junho, suspende o Calendário Escolar, considerando todas as atividades acadêmicas. O calendário letivo é retomado somente em 2021, pela Resolução nº 15, de 19 de fevereiro de 2021.

para atuar na docência da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio na modalidade Normal, em unidades e projetos educacionais escolares e não-escolares, bem como na gestão educacional e na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional.

O turno de funcionamento do Curso é noturno, em regime semestral, com duração de quatro anos (oito semestres), e está organizado em 3.207 horas, distribuídas em três Núcleos de Conhecimento: (1) Núcleo de Estudos de Formação Geral, das áreas específicas e interdisciplinares, que compreende estudos de formação geral, de áreas específicas e interdisciplinares, do campo educacional, seus fundamentos e metodologias; (2) Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, que inclui os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições; e (3) Núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular, que envolvem participação em Seminários e Estágios Curriculares Supervisionados (IFRS, 2019).

Da mesma forma que a LCB, a LP também possui parte da carga horária destinada a estudos a distância, correspondendo a 10,1% da carga horária total do Curso.

Atualmente, o Curso de LP do IFRS *Campus* Vacaria possui Conceito 5 na Avaliação da Educação Superior.

Após anunciar o campo da pesquisa, com a descrição das informações contextuais da Instituição — IFRS — e dos Cursos de Licenciatura do *Campus* Vacaria, nas seções a seguir, apresento as ferramentas teórico-metodológicas, explicitando a pesquisa (de)formação que orienta a investigação. A partir de sua concepção, descrevo as etapas de pesquisa desenvolvidas e os instrumentos utilizados, a produção dos materiais empíricos, como os organizei e os analisei, tendo em vista a criação de uma Matriz Formativa e os conceitos que a constituem, a partir dos pressupostos teórico-metodológicos que estabeleço nesta Tese.

4.2 FERRAMENTAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

O Grupo de Pesquisa de que faço parte atua com a concepção de pesquisa como processo (de)formação, que significa “[...] uma pesquisa formativa, participativa e colaborativa” (Fabris; Sebastiany, 2022, p. 63), que entende os sujeitos “[...] como coprodutores do conhecimento, no entanto, em dimensões e espaços/tempos diferenciados [...]” (Fabris, 2021, p. 7).

De acordo com esse pressuposto, a pesquisa (de)formação tem sentido de formar e deformar em todos os seus momentos, pois produz conhecimento ao olhar para as verdades cristalizadas e questioná-las. Portanto, é uma pesquisa que vai além da produção de dados,

assumida “[...] tanto uma concepção de pesquisa como uma metodologia, em que a própria ação de pesquisa funciona como formação dos participantes daquele processo investigativo” (Fabris; Lima, 2022, p. 152). Nesse movimento, “[...] intercalam-se momentos de formação com momentos de discussão referentes à pesquisa. Por isso, o trocadilho (de)formação – ao mesmo tempo em que se pretende formadora, ela ‘deforma’” (Fabris, 2017, p. 9), no sentido que o conceito de subjetivação nos possibilita assumir.

Fabris e Lima (2022) esclarecem que a pesquisa (de)formação desenvolve-se em duas etapas. A primeira envolve a produção de dados empíricos, a partir de instrumentos que são previamente testados antes de serem aplicados aos sujeitos da pesquisa, como questionários e/ou entrevistas. Nessa etapa inicial, a produção de dados também pode ocorrer por meio de documentos relacionados à instituição ou ao contexto a ser analisado. No caso desta pesquisa, os PPC de LCB e LP do IFRS *Campus* Vacaria foram utilizados na produção dos dados.

A segunda etapa efetiva-se na realização de grupos (de)formação, com o objetivo de “[...] promover formação concomitante com a pesquisa e com o sentido de interpelar o sujeito participante, para que possa produzir a sua voz, a sua resposta, o seu posicionamento” (Fabris; Lima, 2022, p. 153). Num primeiro momento, os dados são discutidos pelos sujeitos de pesquisa e, posteriormente, as “[...] intervenções de abordagem formativa, buscando analisar os dados apresentados com possibilidades de formação dos sujeitos e levando pesquisas e referencial a serem aprofundados pelo grupo” (Fabris; Lima, 2022, p. 153).

A partir desses pressupostos, destaco a pesquisa mais ampla coordenada pela Professora Dra. Elí Fabris, sobre a qual essa investigação está ancorada *A produção de docências contemporâneas: a experiência coformativa entre professores e futuros professores em tempos de covid-19* (Unisinos/CNPq), desenvolvida entre os anos de 2021 a 2024. Sua metodologia concebeu a criação do LABDOC, “[...] entendido como espaço empírico da pesquisa, espaço de experimentação e criação [...]” (Fabris, 2021, p. 13).

Importante destacar que o LABDOC

[...] não se configurou como um curso, mas como um espaço de experimentação e de experiências coformativas, em que todos foram partícipes. Por isso, os professores foram chamados a pensar juntos, a fazer experimentos em suas escolas e a analisar suas práticas docentes em conjunto com os demais pesquisadores (Sebastiany; Piva; Paim, 2024, p. 2).

Por experiência coformativa, esclareço que o Grupo de Pesquisa, a partir do conceito de dimensão da partilha (Nóvoa, 2011), define a coformação como “[...] uma operação que demanda envolvimento dos sujeitos em formação, tanto dos que são responsáveis por ela,

quanto daqueles que já estão atuando na profissão. Por isso, a formação é copartícipe” (Bahia, 2017, p. 81). A experiência coformativa, nessa perspectiva, “[...] envolve uma atitude, um desejo de pertencimento a uma comunidade formativa [...]” (Bahia; Fabris, 2021, p. 202).

Portanto, esta investigação, em cumprimento às etapas da pesquisa (de)formação e inspirada na metodologia do LABDOC, considerou como instrumentos para a produção de dados: (1) um Questionário *on-line*, via Google Forms, testado e desenvolvido com os licenciandos dos Cursos de LCB e LP do IFRS *Campus* Vacaria; (2) seus respectivos Projetos Pedagógicos; (3) a realização de grupos (de)formação, no LABDOC, constituídos pelos licenciandos, em experiência coformativa, sobre a qual os estudantes, em diferentes etapas do percurso formativo, foram copartícipes da formação.

Sobre isso, considero que em uma pesquisa, as questões éticas são imprescindíveis. Conforme Vera Paiva (2005, p. 44),

[...] se a pesquisa envolve pesquisadores e pesquisados [...], é importante que a ética conduza as ações de pesquisa, de modo que a investigação não traga prejuízo para nenhuma das partes envolvidas. [...] Devido à imprevisibilidade das consequências de uma investigação, é imperativo que a ética esteja sempre presente ao elaborarmos um projeto de pesquisa, principalmente, quando esta lida com seres humanos.

Ressalto que este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética da Unisinos, como parte da pesquisa mais ampla, citada acima, conforme CAAE 45485321.6.0000.5344. Além disso, em respeito aos preceitos éticos, recebi o Termo de Autorização Institucional do IFRS que aprova a realização da investigação na respectiva Instituição. Ainda, estão entre os procedimentos éticos adotados, os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE): o da pesquisa mais ampla de minha professora orientadora (Fabris, 2021)⁵⁷ em que esta investigação se ancora e o TCLE de minha própria pesquisa⁵⁸.

Ambos os TCLE acompanharam o Questionário *on-line* enviado aos sujeitos de pesquisa, seguidos da opção de aceite ou não do participante. Ao lê-los, o respondente optou por aceitar e participar como sujeito da pesquisa, ou pelo não aceite, encerrando sua participação. Ao consentir, obteve a possibilidade de participar das duas etapas da pesquisa. De todas as respostas recebidas, todos os participantes assinalaram a opção de aceite.

Para a segunda fase da pesquisa (encontros no LABDOC), optei por entregar os TCLE a todos os participantes que desejaram participar, mesmo aqueles que haviam respondido ao Questionário *on-line*. Entendi que seria uma forma de reforçar os acordos entre pesquisadora e

⁵⁷ Disponível no Apêndice A.

⁵⁸ Disponível no Apêndice B.

estudantes, haja vista que os encontros no LABDOC envolveriam uma participação efetiva, considerando relatos, narrativas, registros escritos e demais atividades que viessem a fazer parte do LABDOC Vacaria, que posteriormente seriam os dados produzidos a serem publicados na Tese.

Cabe destacar que a conduta ética prevaleceu em todas as fases da pesquisa, pois corroboro com Cláudia Horn (2017, p. 45) ao afirmar que

A permissão dos sujeitos envolvidos na pesquisa vai além da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e a ética do pesquisador em relação aos participantes não está condicionada apenas ao momento da pesquisa de campo. A ética perpassa todos os momentos da pesquisa, desde o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido até o momento de interpretação, análise e publicação dos resultados da pesquisa.

Nesse sentido, houve uma relação entre a pesquisadora e os sujeitos de pesquisa, de respeito e confiança que foi estabelecida desde o início da investigação e prevaleceu em todas as fases. Portanto, a privacidade dos dados dos participantes e a confidencialidade permeou todo o processo de investigação. Sobre isso, como forma de preservar a confidencialidade e a identidade dos participantes, utilizei diferentes códigos constituídos por letras e números, para cada estudante, individualmente, sendo que a identificação dos licenciandos e seu correspondente código era conhecido somente pela pesquisadora. No entanto, gostaria de explicar que utilizei um código diferente para cada etapa da pesquisa⁵⁹. Optei por não os padronizar, na intenção de que o leitor possa identificar a correspondente etapa a que se refere(m) a(s) narrativa(s) e registros em análise, bem como o ano ou semestre de matrícula dos licenciandos naquele momento da pesquisa, já que as etapas ocorreram em tempos diferentes. Ainda esclareço que nem todos os que responderam ao Questionário *on-line* participaram dos encontros no LABDOC, assim como muitos estudantes participaram apenas da segunda etapa e não da primeira.

Ainda, ressalto que para melhor conduzir a leitura e a organização das análises, os excertos do Questionário *on-line* (primeira etapa) e as narrativas dos licenciandos estão inseridas em molduras.

⁵⁹ Quando desenvolvi o primeiro exercício analítico, a partir da primeira etapa da pesquisa, me utilizei de um código iniciado pela sigla FP (Futuro Professor), junto à sigla que identifica o Curso de Licenciatura (CB ou P), acrescido do número do semestre matriculado e o número correspondente com a ordem de resposta ao Questionário. Por exemplo: FPCB211 (Futuro Professor de Ciências Biológicas, segundo semestre, décimo primeiro a responder o Questionário). Para identificar os participantes da segunda etapa da pesquisa, precisei escolher outra estratégia, pois não havia uma indicação de ordem das respostas que pudesse diferenciá-los. Então, utilizei a sigla do Curso (CB ou P) acrescido do ano de ingresso e um outro número aleatório de dois dígitos. Por exemplo: P202177 (estudante de Pedagogia, ano de ingresso 2021).

4.2.1 *Corpus* empírico

A partir da explanação das etapas e instrumentos utilizados na investigação, ressalto que o *corpus* empírico desta investigação foi constituído pelos dados produzidos nas duas etapas da pesquisa (de)formação (Fabris; Lima, 2022) a saber: (1) material obtido a partir do Questionário *on-line*⁶⁰; (2) todo o material proveniente dos encontros (de)formação com carácter formativo, sustentados pela experiência coformativa que será explicitado mais adiante.

(I) Sobre o Questionário *on-line*:

A elaboração e a organização do Questionário *on-line* tiveram por objetivos conhecer os sujeitos de pesquisa, realizar o primeiro exercício analítico e selecionar os temas para os encontros (de)formação, sendo organizado e realizado da seguinte forma:

(1) Em setembro de 2022, com a intenção de testar essa ferramenta metodológica, encaminhei o Questionário *on-line*, construído por meio do recurso digital Google Forms, à turma de estudantes egressos do Curso de LCB. Escolhi este público-alvo pelo fato de não se constituírem sujeitos da investigação, visto que já haviam concluído seu percurso de formação. Obtive 12 respostas, sendo que ao analisá-las percebi a necessidade de reorganização e reelaboração de algumas questões, no intuito de facilitar o entendimento dos respondentes, direcionando as perguntas investigativas desta pesquisa.

(2) Após reorganizá-las, em meados do mês de novembro de 2022, entrei em contato com as Coordenações dos Cursos de Licenciatura do IFRS *Campus* Vacaria (*lócus* de estudo), via *e-mail*, solicitando a permissão para uma conversa com os discentes, pois entendia que antes de enviar o Questionário *on-line* deveria explicar sobre as intenções e o objetivo de tal instrumento. Ao obter o aval, conversei com os estudantes que foram reunidos no auditório do *Campus* Vacaria. Nessa conversa, tive o cuidado de não apresentar detalhes conceituais sobre a pesquisa para não influenciar as respostas, porém expliquei seu objetivo e etapas.

(3) Na semana seguinte, conforme combinado com os discentes, enviei o *link* do Questionário, acompanhado por uma mensagem de texto (reafirmando as informações apresentadas na conversa com os estudantes) nos endereços eletrônicos e nos grupos de WhatsApp das turmas. Saliento que, no decorrer de seis semanas, reencaminhei a mensagem, semanalmente, com a intenção de obter o maior número de participantes possível, contemplando os dois Cursos de Licenciatura.

⁶⁰ Disponível no Apêndice C.

(4) O Questionário compôs-se de cinco seções: (1^a) apresentação da pesquisa e dos TCLE, e a opção de aceitar ou não em participar da pesquisa; (2^a) 12 questões (seis de múltipla escolha e seis descritivas), envolvendo a situação atual do licenciando no percurso formativo (Curso, ano de ingresso, semestre de matrícula, matrícula em componentes curriculares pedagógicos; Estágio Supervisionado obrigatório e PIBID; Projetos de Ensino, Pesquisa ou Extensão e a importância dessas ações para a formação como futuro professor); (3^a) seis questões descritivas que referiam-se aos conhecimentos sobre docência e trabalho docente; (4^a) sete questões (quatro de múltipla escolha e três descritivas) sobre as motivações, expectativas e interesses quanto à escolha pelo Curso de Licenciatura; e (5^a) 10 questões (seis de múltipla escolha e quatro descritivas) sobre os dados de identificação dos respondentes, considerando a idade, sexo, forma de ingresso e ocupação da vaga no Curso de Licenciatura, formação anterior, atuação como professor na Educação Básica e a opção pelo melhor horário para a participação na segunda etapa da pesquisa.

(5) Ao todo, 29 discentes responderam ao Questionário, sendo seis licenciandos em Ciências Biológicas e 23 licenciandos em Pedagogia.

(II) Sobre os grupos (de)formação no espaço do LABDOC:

Quanto à segunda etapa, que considerou a participação de todos os licenciandos de ambos os Cursos de Licenciatura, se constituiu pela realização de grupos (de)formação no LABDOC, realizados entre os meses de agosto e dezembro de 2023, totalizando oito encontros, cada um com duração de três horas e meia, organizados de forma presencial no próprio *Campus* do IFRS Vacaria. Inspirei-me nos encontros (de)formação desenvolvidos em 2022 e primeiro semestre de 2023, com os professores da rede Municipal de Ensino de São Leopoldo, metodologia utilizada no LABDOC da pesquisa mais ampla (Fabris, 2021) em que os encontros foram organizados e efetivados a partir de temáticas que se revelaram nas respostas ao questionário *on-line*, enviado aos professores em 2020, bem como, no decorrer dos encontros, nas falas dos participantes ou nos materiais/atividades solicitados e postados no ambiente virtual *moodle* da Unisinos.

Por tratar-se de uma pesquisa com futuros professores em processo de formação, esta ferramenta metodológica — grupos (de)formação — tornou-se potente para esta investigação, pois

[...] trata de um modo de pensar-fazer pesquisa de natureza participativa e formativa, promovendo a produção de dados e a formação dos participantes, ao mesmo tempo que possibilita deslocar (deformar) posições já assumidas, como verdades anteriores à participação na pesquisa (Oliveira; Bahia; Neves, 2022, p. 884).

É possível dizer que a experiência coformativa no curso de formação inicial de professores, inspirada na ética da partilha e na coletividade (Bahia; Fabris, 2021) potencializa um espaço de troca entre pares, de problematização e estudo sobre a docência e, ao mesmo tempo, contribui para a subjetivação de futuros professores. Por isso, a intenção de considerar, na pesquisa, todos os estudantes, de todas as etapas do percurso formativo, pois

O processo de constituição de si, de subjetivação, embora num primeiro momento pareça individual, se dá no âmbito das relações. É na relação com o outro e no encontro com as diferenças desse outro, [...] que se potencializa as possibilidades de transformação de si mesmo (Oliveira, 2015, p. 119).

Com isso saliento que após a qualificação do projeto de tese, a principal preocupação foi dar continuidade à segunda etapa da pesquisa que denominei de “LABDOC Vacaria”. Cabe destacar que percebi, ainda no encontro inicial⁶¹, tanto com o grupo da LP quanto com o grupo da LCB, uma resistência por parte de alguns alunos. Digo isso, porque este encontro ocorreu no auditório do IFRS *Campus Vacaria*; já que a pesquisa envolvia os estudantes de todas as etapas formativas, necessitava de um espaço compatível com a demanda. Um espaço amplo que em certa medida dificultou a troca, o diálogo, a proximidade entre os participantes. Os alunos escolheram os lugares onde se acomodariam, sendo que muitos preferiram sentar-se ao fundo. Percebi alguns olhares desconfiados e desinteressados. Pensei que muito provavelmente, estavam ali por conta da frequência, embora não fosse obrigatória, já que a participação seria considerada para os componentes curriculares do respectivo dia letivo.

Iniciei com a acolhida, utilizando-me da dinâmica de um jogo⁶², com a intenção de quebrar com uma possível desconfiança ou resistência. O jogo cumpriu com o objetivo, mas não em sua totalidade. Afinal, eles poderiam estar pensando: “por que eu tenho que participar desta pesquisa?”; “Por que estou aqui, entre alunos de outras turmas?”; “O que terei que fazer?”.

⁶¹ Importante ressaltar que, embora a participação no primeiro encontro em Laboratório tenha sido mobilizado pelos Coordenadores dos Cursos, tendo em vista a frequência para aquele dia letivo, a sua participação não era obrigatória, assim como nos demais, conforme consta no TCLE, como explico adiante. Esclareço, ainda, que logo no início do primeiro encontro, após apresentar os objetivos do Laboratório, ressaltai que os estudantes poderiam ausentar-se do ambiente, caso não desejassem participar da pesquisa. Naquele dia, todos os participantes presentes permaneceram no encontro e assinaram os TCLEs.

⁶² Apliquei o “Jogo dos Mudos”, que foi desenvolvido em um dos encontros presenciais do LABDOC da pesquisa maior, em São Leopoldo, elaborado pelo pesquisador e colega Vinicius Silveira Borba. O Jogo consiste em distribuir peças de tangram em envelopes separados, para grupos de cinco componentes. Cada integrante do grupo recebe um envelope com um número x de peças, com o objetivo de montar um quadrado. Porém, os envelopes não contêm as mesmas peças, nem a mesma quantidade de peças. Por isso, os participantes devem contar com a parceria dos colegas do grupo, sem nenhuma forma de comunicação. A regra é deixar no centro da mesa as peças que não servem para montar seu quadrado e, da mesma forma, ocupar as peças deixadas pelos outros participantes. Todos os integrantes precisam montar o seu quadrado para finalizar o jogo.

Tentei mesclar momentos de descontração e conversa entre as minhas falas e a solicitação das atividades. Após o jogo e do diálogo sobre ele, apresentei aos futuros professores, os principais detalhes da pesquisa: título, objetivos, metodologia, referenciais.

Expliquei as etapas e mencionei que, ao longo do encontro, apresentaria alguns dados produzidos pelo Questionário *on-line* (primeira etapa), destacando um recorte especialmente relevante, que seria analisado com base no exercício apresentado na qualificação do projeto de tese. Esses dados foram discutidos em pequenos grupos, registrados e, depois, apresentados ao grupo geral. Percebi que, ao mencionar a apresentação dos dados, o comportamento de alguns estudantes mudou. Aqueles que participaram da primeira etapa, respondendo ao Questionário, pareciam curiosos sobre os resultados, enquanto os demais demonstravam interesse em saber o que seria revelado.

Ao falar da pesquisa deixei claro que não havia obrigatoriedade de participação e que, inclusive, havia o TCLE, que seria a garantia da confidencialidade da identificação dos participantes. Esclareci também que os encontros seriam registrados via gravador de voz e Plataforma Teams⁶³. Logo que apresentei os pressupostos da pesquisa, resaltei a importância da participação e que gostaria que essa fosse espontânea, sem obrigação de qualquer ordem. Para minha surpresa, consegui uma presença significativa no decorrer do LABDOC. Considerando o número ativo de estudantes matriculados, naquele momento, de 68 da LP e de 71 na LCB, obtive uma média de 55% e de 39% de participantes, respectivamente⁶⁴. Esta segunda etapa (encontros no LABDOC) contabilizou uma carga horária de vinte horas, e foram certificados os estudantes que obtiveram 75% ou mais de participação, através da Coordenadoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação do *Campus* Vacaria, como participação em Projeto de Pesquisa.

Além disso, ainda no primeiro momento, expliquei sobre a forma de participação, incluindo a presença nos encontros, a realização das tarefas do *moodle*⁶⁵ e o registro nos Diários (de)formação, no decorrer das atividades. O Diário (de)formação — pequeno caderno individual (Fotografia 2) — foi o material físico no qual os licenciandos, no decorrer dos encontros, registraram suas impressões, seus apontamentos e reflexões a partir de cada encontro realizado, sempre recolhidos pela pesquisadora ao final de cada um deles. Cada Diário, de

⁶³ Microsoft Teams é a plataforma utilizada pela Unisinos para aulas síncronas, reuniões e encontros *on-line*.

⁶⁴ No Apêndice E, consta a tabela de participação, por encontro e por Curso de Licenciatura.

⁶⁵ A página do moodle do LABDOC Vacaria foi desenvolvida dentro da plataforma oficial do *Campus* Vacaria. Isso significa que ele está integrado ao ambiente virtual da instituição, seguindo suas diretrizes e permitindo acesso aos usuários conforme as configurações estabelecidas. Este ambiente estabeleceu-se como o espaço no qual os estudantes postavam/registavam as tarefas de cada encontro. Também serviu como repositório de referenciais utilizados e/ou citados no decorrer dos encontros em Laboratório. Disponível no Apêndice D.

acordo com a identidade dos estudantes, possuía o respectivo código de identificação já mencionado acima. Os licenciandos, ao acessarem pela primeira vez o seu Diário, registraram o código para facilitar a distribuição no início de cada novo encontro. Mesmo assim, a pesquisadora contava com uma lista dos registros dos códigos, caso consultas se fizessem necessárias.

Fotografia 2 – Diários (de)formação individuais



Fonte: Arquivo da autora (2023).

Além disso, evidenciei meu compromisso e rigor com a pesquisa, de não só produzir dados, mas contribuir para a formação dos futuros professores, considerando as evidências da primeira etapa da pesquisa, a proveniência dos temas que circundam os objetivos da investigação, bem como, os possíveis temas que poderiam emergir dos encontros.

Como havia a definição de um cronograma pré-estabelecido com os Coordenadores dos Cursos e, embora já tivesse um planejamento prévio de temas a serem discutidos e experimentados, pois “O bom artífice entende a importância do esboço — vale dizer, não saber exatamente o que vem pela frente ao começar” (Sennett, 2021, p. 291), todo o esforço voltou-se a organizar os encontros (de)formação posteriores, considerando os tensionamentos e problematizações provenientes em cada um dos anteriores e ainda dar atenção às questões investigativas da pesquisa.

Os encontros no LABDOC ocorreram em espaços físicos disponibilizados pelo próprio *Campus* (auditório ou sala de aula, dependendo do número de participantes no dia do encontro), no noturno, em horário de funcionamento das aulas. Cabe destacar que, no Questionário *online*, havia uma questão sobre opções de horário/turno para a participação na segunda etapa da pesquisa — manhã, tarde, vespertino ou sábados pela manhã. A princípio, não considerei o período noturno tendo em vista que não desejava desorganizar o calendário de aulas do semestre letivo.

A maioria dos estudantes optou pelo turno vespertino, visto que os alunos dos cursos superiores noturnos do IFRS *Campus* Vacaria trabalham durante o período diurno⁶⁶. Porém, destaco que se optasse por essa alternativa, os encontros aconteceriam dentro de uma hora apenas e, muito provavelmente, não seriam suficientes para discussões efetivas e *experimentos*, demandando talvez um número maior de encontros. Com isso, fiquei com receio de que esse formato pudesse trazer uma fragmentação dos temas e interrupção dos diálogos e do exercício de pensamento, fundamentais no trabalho do LABDOC. Ao conversar com a Direção de Ensino e as Coordenações dos Cursos da Instituição, ambos decidimos por disponibilizar os horários de aula (período noturno) para os encontros da segunda etapa da pesquisa, pois entendiam-na como um momento/espço oportuno, tanto para a problematização dos percursos formativos, quanto para a própria formação dos licenciandos.

Ainda, é fundamental destacar que como trabalhei com todas as turmas, desde as iniciantes até as concluintes, tive que pensar em estratégias que contemplassem a participação de todos. Por isso, na maioria dos encontros, organizei os estudantes por grupos, sempre constituídos por colegas de mesmo ano de ingresso no Curso, porque objetivei compreender as marcas constitutivas da futura docência e os processos de subjetivação, considerando todo o percurso formativo, como relatei em seções anteriores. Com isso, consegui perceber o exercício de pensamento que os fizeram justificar suas respostas e escolhas, as nuances, os deslocamentos e, principalmente, as (de)formações que se movimentam no decorrer do percurso formativo, com suas forças e fragilidades, na medida em que os futuros professores vão avançando no Curso e à proporção que os domínios de *qualificação* e *socialização* equilibram-se no percurso formativo e vão criando condições para que a *subjetivação* ocorra, pela ação de cada futuro professor sobre si mesmo.

Esclareço que a organização dos encontros, com explicitação dos objetivos, das pautas e dos movimentos realizados no LABDOC será explanada no Capítulo 5, onde discorro sobre

⁶⁶ Disponível em: gestor.ifrs.edu.br/public/dashboard/173fd752-3d81-4ff7-8599-e25890914a8b?tab=31-diagn%C3%B3stico-discente&campus=Vacaria. Acesso em: 14 dez. 2024.

as análises, opção que escolhi para melhor conduzir o leitor. Embora compreenda que refere-se às questões metodológicas, penso que apresentá-la junto às análises facilita o entendimento.

Com isso, escolho explicar aqui a configuração geral da organização do LABDOC Vacaria, comum a todos os encontros. No início de cada um deles, havia uma acolhida em que a optei por diferentes atividades: o desenvolvimento de algum jogo, a leitura de um texto, a imagem de uma obra-arte ou exposição de um vídeo. Esse momento, além de proporcionar um ambiente mais acolhedor, serviu como um convite ao exercício do pensamento, à artesanaria, como potência para as marcas da docência que funcionava especialmente como um chamamento, uma busca de inserção e pertencimento de todos, para o acontecimento da pesquisa formativa que seria iniciada. Juntamente com a acolhida, apresentava-se a pauta do encontro e criava-se o que chamei de *Enlaces*, estabelecidos pelas combinações entre pesquisadora e participantes sobre o encontro em questão (sequência das atividades, horário de intervalo, entrega de materiais necessários para as atividades propostas, entre outras).

Desde o momento da acolhida, os futuros professores eram convidados a pensar sobre o que era exposto, sempre em relação à sua constituição docente no percurso formativo. Da mesma forma, as ferramentas do LABDOC evidenciaram-se por meio de diferentes momentos, pautados pelo exercício de pensamento. Para Jan Masschelein (2014), apoiado nos estudos de Hannah Arendt, exercitar o pensamento requer que o indivíduo esteja atento ao presente, expondo-se ao que está acontecendo.

Os exercícios de pensamento estão preocupados com o presente, mas o presente não é o que aparece como tal e antes de nós (como um *objeto de conhecimento*). Pelo contrário, é o que é experimentado quando estamos atentos, quando estamos presentes nos presente [...], quando “nós” estamos “lá”, isto é, nos inserimos e, assim, também nos expomos ao que está acontecendo” (Masschelein, 2014, p. 12-13, grifos do autor).

Para o autor, pensar não significa retirar-se da ação, mas ser o sujeito dela, estando atento ao que acontece no presente, assumindo, com isso, uma atitude experimental (Masschelein, 2014), extraindo o sentido de cada experiência (Dewey, 1979).

Essa atitude atenta e experimental, necessária ao exercício do pensamento, foi mobilizada no LABDOC. Por isso, o que estou considerando como *experimentos* foram todas as atividades em que os estudantes eram desafiados a criar, a ensaiar, a questionar, a apresentar propostas, a operacionalizar seus conhecimentos, a expor e expor-se, praticando “[...] a arte de tornar algo capaz de aparecer e se transformar em alguma ‘coisa’ (algo que nos preocupa, e que começa a significar ou exprimir) que não apareceria sem esse trabalho” (Masschelein, 2014, p. 23) e, com isso, vivenciando também *experiências*.

Ao analisar esses *experimentos*, o que chamo de *Afiar as ferramentas*, os futuros professores eram convidados a discutir sobre o que foi construído ou dialogado nos pequenos grupos. Esse momento contava com maior participação da pesquisadora que, além de provocar as discussões e mobilizar o exercício do pensamento por meio de questionamentos, sustentava-se pelos referenciais, concebidos como ferramentas para o momento formativo do LABDOC; ferramentas entendidas também como os pressupostos teórico-metodológicos colocados em ação nos *experimentos*. Por isso, a compreensão de *afiar as ferramentas*, que se definem como outros modos de problematizar o percurso formativo e o exercício docente, ao aprofundar ou conhecer novos pressupostos para a temática discutida.

A chamada *experiência*, conforme Jorge Larrosa (2002, p. 21), é concebida como “[...] o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Para o autor, a *experiência* precisa de tempo para produzir afetos, deixar marcas e efeitos e envolve uma ação de pensamento. John Dewey (1979), ao defender uma filosofia da experiência, enfatiza que todos passamos por algum tipo de experiência, mesmo que de diferentes formas, sendo que todas causam um efeito, para o bem ou para o mal. Para ele, “Tudo depende da *qualidade* da experiência por que se passa” (Dewey, 1979, p. 16, grifo do autor). Por isso defende que o seu efeito precisa mobilizar os esforços para enriquecer novas experiências, afirmando que

[...] toda experiência modifica quem a faz e por ela passa e a modificação afeta, quer queiramos ou não, a qualidade das experiências subsequentes, pois é outra, de algum modo, a pessoa que vai passar por essas novas experiências. [...]. Desse ponto de vista, o princípio de continuidade de experiência significa que toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subsequentes (Dewey, 1979, p. 25-26).

Sendo assim, a experiência precisa ter um valor educativo, pois “Cada experiência é uma força em marcha” (Dewey, 1979, p. 29) que influencia nas atitudes. Entende-se a *experiência* como modos subjetivos, pois cada um vivencia de uma forma diferente do outro. Porém, Dewey (1979) defende o caráter educativo da experiência em que o educador deve ter a capacidade de julgar se tal experiência contribui para o crescimento do estudante.

Por isso, as *experiências* mobilizadas no LABDOC também passaram pelo exercício do pensamento sobre o que se produz a partir do percurso formativo do Curso de Licenciatura, em especial, os atravessamentos no processo de constituição docente. Da mesma forma, cada *experiência* intencionou “qualificar” as posteriores, assim como afirma Dewey (1979), não só no momento do LABDOC, mas que pudessem continuar fazendo sentido nas práticas formativas dos Cursos.

Então, embora seja possível dizer que todos os momentos no LABDOC produziram condições para a *experiência*, especialmente as coformativas, penso que quando os estudantes dispunham de um tempo para seus registros individuais, para organizar o pensamento a partir do que foi desenvolvido no encontro, registrando seus entendimentos, suas concepções, seus questionamentos e suas angústias, puderam expressar o que os sensibilizou no LABDOC, as marcas e efeitos em seu processo de constituição docente e que se destacaram nos Diários (de)formação individuais. Por isso, marco esses momentos nomeando-os como *experiências*, não para dizer que aquele é o único momento da experiência, mas o registro dela. Importante destacar que a experiência individualiza-se pela sua capacidade de ser transmitida por quem a viveu e conseguiu pelo exercício do pensamento pensá-la a partir de conhecimentos, o que possibilita que possa ser socializada. Um *experimento* pode ser fruto da coformação no LABDOC, mas a experiência precisa passar pela vivência ou o que chamamos de “prática”, que por sua vez está carregada de teoria, pois entendo serem indissociáveis. Esse foi o movimento vivido no LABDOC.

Como o LABDOC configurou-se como um espaço de exercício de pensamento, crítica radical e de coformação, preoquei-me em organizar momentos em que os futuros professores pudessem pensar, dialogar, debater entre eles para, a partir disso, apresentar e aprofundar referenciais potentes para tratar da questão. Pensar sobre a organização dos encontros de forma a oportunizar o exercício do pensamento foi uma preocupação constante de minha parte, pois fazia-se necessário ponderar em como pautar os diferentes momentos: o diálogo entre eles, a mobilização para os trabalhos e o mais desafiador, o momento apropriado de “entrar” a fala/intervenção da pesquisadora, pois ao mesmo tempo que precisava deixar fluir as contribuições dos licenciandos, dando abertura e espaço sem que se sentissem julgados, a minha posição de professora/pesquisadora impulsionava-me a fazê-los pensar sobre o que estavam dizendo, sobre os discursos, os conceitos que afirmavam ser uma verdade, apontar caminhos, apresentar referenciais como suporte teórico-metodológico; enfim, fazê-los exercitar efetivamente o pensamento, para analisar o percurso formativo que estão vivendo no IFRS Vacaria e como cada um faz acontecer a experiência deste percurso.

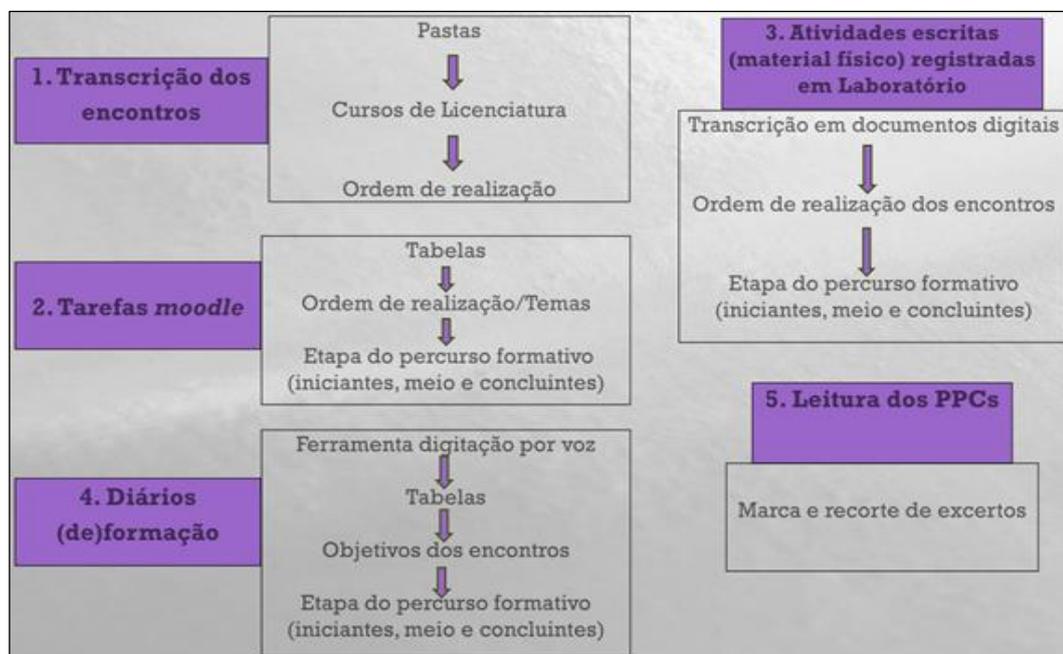
Portanto, a potência formativa do LABDOC atravessou todos os momentos, por isso não foram considerados estanques, estáticos e rígidos. Ao serem desenvolvidos os *experimentos*, as ferramentas (teórico-metodológicas) estavam em operação, assim como, ao vivê-los, a *experiência* e a (de)formação também aconteciam. Como já dito, a pesquisa (de)formação é formativa e de intervenção, por isso, cada movimento tinha por intenção problematizar, fazer pensar, dialogar sobre as verdades cristalizadas sobre a docência,

observadas nas falas dos estudantes, nos registros escritos e/ou nas tarefas no *moodle*, sempre com suporte teórico-metodológico escolhido por mim. Desse modo, nos encontros, os pressupostos da pesquisa (de)formação eram mobilizados, como o exercício do pensamento, a artesanaria, a coformação e a própria (de)formação. Penso agora, ter deixado claro, que o LABDOC proporcionou viver e experienciar a formação, neste caso, a (de)formação.

O LABDOC Vacaria (segunda etapa da pesquisa) possibilitou a produção de um vasto material empírico: (1) transcrição de oito encontros, totalizando aproximadamente, 28 horas de fala; (2) registro das atividades realizadas em grupos durante os encontros; (3) registro das tarefas realizadas no *moodle*; (4) registros nos Diários (de)formação individuais⁶⁷. Além disso, considerei os PPC para analisar como os domínios da Matriz Formativa fazem-se presentes, bem como nas próprias narrativas dos estudantes, futuros professores.

Para organização de todo esse material, tive que decidir por estratégias que pudessem organizá-lo de uma maneira que possibilitasse o acesso concomitantemente. Na Figura 3, mostro como fiz esse movimento.

Figura 3 – Organização dos materiais para análise após a segunda etapa da pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Primeiramente, transcrevi todos os encontros no LABDOC, acessando os registros feitos por gravador de voz e/ou pela plataforma Teams quando necessário, para compreender

⁶⁷ Mostro o processo no Capítulo 5, por meio da Figura 6.

melhor algumas narrativas inaudíveis na gravação, separando-os em pastas, por encontro e Curso de Licenciatura. Posteriormente, organizei as tarefas postadas no *moodle*, em tabelas separadas, por ordem e tema, dividindo os registros em três etapas do percurso formativo: estudantes concluintes, estudantes matriculados no meio do curso e estudantes ingressantes. Como estou analisando a constituição docente pelo percurso formativo e, com isso, considerando todos os estudantes, de iniciantes a concluintes, fiz uma divisão por etapas de formação: a) os que estão concluindo o Curso (cumprimento de mais de 75% do percurso formativo); os que estão na metade do Curso (cumprimento de 50% do percurso formativo) e os iniciantes (cumprimento de menos de 50% do percurso formativo). Penso que essa divisão permitiu-me analisar a caminhada, de como ocorrem as (de)formações no decorrer do Curso, em relação à constituição docente, além de algumas recorrências que foram encontradas em diferentes etapas de formação.

Após, iniciei a organização das atividades escritas realizadas nos encontros presenciais, também as separando por etapas do percurso formativo (estudantes de final, meio e início de curso) em tabelas, as transcrevendo em documentos digitais. Logo, mergulhei nos Diários (de)formação. Esse material foi o que se mostrou mais desafiador para a organização. Como acessar todos os registros, de todos os Diários (de)formação, já que eram cadernos individuais? Após algumas frustradas tentativas, optei por utilizar a ferramenta de “digitação por voz”, disponível em documentos criados pelo *google drive*. Dessa forma, também optei por catalogar todos os registros individuais em diferentes tabelas, organizadas pelos objetivos dos encontros e, da mesma forma, por etapa do percurso formativo. Por fim, parti para a leitura dos PPC, marcando e recortando excertos que contribuíssem para as análises.

Um trabalho intenso, dado à diversidade e amplitude do material que precisou ser olhado com atenção, cuidado ético e rigor, algo bastante desafiador e complexo, já que ao escrutiná-lo, necessitava direcionar lentes analíticas, considerando meus objetivos e perguntas investigativas. Além disso, necessitava problematizar e aprofundar questões que se faziam latentes nas narrativas e nos registros dos licenciandos, sobre os quais entendo que há o atravessamento dos domínios da Matriz Formativa para a constituição docente. Como um dos exemplos, cito o afastamento da teoria e prática no percurso formativo que constituiu a problemática central do primeiro exercício analítico, apresentado na qualificação do projeto de Tese e que será melhor desenvolvida posteriormente, ao longo das análises.

A partir deste *corpus* empírico, Paraíso (2021) ajudou-me a pensar em como operar com o material de análise, mobilizando a escolha dos conceitos a fim de interrogá-lo e desse modo, movimentar o meu objeto de pesquisa e responder às minhas perguntas investigativas. Ela

indaga “[...] como fazer isso, que é meu objeto, movimentar? [...] Como dar visibilidade a novas forças em minha investigação? [...] Que ligações ou conexões podem ser feitas? Que composições e agenciamentos podem ser operados? [...]” (Paraíso, 2021, p. 39).

Com isso, escolho operar com meu material sustentando-os nos três domínios da tarefa educativa, preconizados por Biesta (2012; 2018; 2021b): *qualificação*, *socialização* e *subjetivação* que serão destacados na próxima seção.

4.2.2 Matriz Formativa como ferramenta analítica

Como fio condutor e ferramenta analítica, pensada como uma Matriz Formativa, escolho a tríade dos domínios na ação educativa, preconizados por Biesta (2012; 2018; 2021b), e que foram considerados para analisar as propostas formativas das Licenciaturas: *qualificação*, *socialização* e *subjetivação* que explicarei adiante.

No decorrer da revisão de literatura, ao analisar as referências utilizadas como escolhas teóricas-metodológicas, observei que a maioria dos estudos referem-se a aspectos pertinentes à *qualificação* dos cursos e algumas práticas de *socialização* na profissão, sendo que poucas pesquisas dedicam-se a explicar os processos de *subjetivação* na constituição docente. No entanto, nenhuma delas orienta-se pelos estudos de Biesta (2012; 2018; 2021b), no que tange aos três domínios da ação educativa. Penso que eles podem ser úteis e importantes para compreender o quanto estão presentes nos percursos formativos, no processo de constituição docente nos cursos de licenciatura e na sua cultura formativa. Por isso, vejo-os como uma lente produtiva para a análise de percursos formativos, o que tentarei mostrar com minha pesquisa no uso dessa Matriz Formativa.

4.2.2.1 *Qualificação, socialização e subjetivação*: os domínios da ação educativa

Escolho iniciar a escrita de minha escolha teórico-metodológica com um tensionamento citado por Biesta, para melhor explicar de onde emergem os três domínios que constituem minha ferramenta analítica. Para o autor, no contemporâneo, está em ênfase um discurso da linguagem da aprendizagem. Em um ensaio sobre Educação, aprendizagem e democracia (Biesta, 2021c, p. 2) ressalta que há uma predominância da linguagem da aprendizagem na Educação chamada de “aprendificação⁶⁸” e que nas práticas educacionais “[...] tem contribuído

⁶⁸ No artigo citado, a tradução está como “aprendificação”. Já no texto *O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade* (Biesta, 2018), a tradução está como “aprenderismo”. No livro *A (re)descoberta do ensino*

significativamente para a emergência de uma ‘dieta’ educacional um tanto restritiva, em que o único foco da Educação se tornou o de produzir ‘resultados de aprendizagem’ mensuráveis em um pequeno número de áreas curriculares”. Para o autor, os resultados da aprendizagem são cada vez mais exigidos numa era de mensuração da Educação e que seria necessário pensar sobre o seu propósito, sem deixar de considerar que sempre será uma questão política a discussão para que serve a Educação.

Da mesma forma, Biesta (2022) salienta que a Educação e o Ensino⁶⁹ não podem ser pensados apenas a partir de questões de organização ou avaliação de programas curriculares, pois desse modo, o trabalho dos professores é concebido como meramente técnico, exercendo a única função de cumpri-los, prejudicando o entendimento sobre a profissionalidade e a função da docência. Sobre isso, Fabris e Eduarda Sebastiany (2022, p. 68) afirmam que

[...] o ensino, como uma das ações da docência, sempre esteve ligado às aprendizagens e tem relevância não apenas econômica, mas social e humana. O ensino exige uma posição do professor, mas também uma função política que vai assegurar a sua necessidade pedagógica e social.

Primeiramente, é necessário salientar que para Biesta (2021a, p. 43, grifo do autor) a aprendizagem não está fora do processo educativo ou do fazer docente. Para ele, é preciso sair da “[...] compreensão *econômica* do processo da educação, na qual o aprendente supostamente sabe o que ele ou ela deseja e na qual o provedor se apresenta simplesmente para satisfazer as necessidades do aprendente (ou, em termos mais diretos: para satisfazer o cliente)” e conceber a aprendizagem como resposta, sendo “[...] *educacionalmente* mais significativa, se admitirmos que a educação não é apenas a transmissão do conhecimento, habilidades e valores, mas diz respeito à individualidade, à subjetividade ou à personalidade dos estudantes, com sua ‘vinda ao mundo’ como seres únicos e singulares” (Biesta, 2021a, p. 47, grifo do autor).

Portanto, a lógica da linguagem da aprendizagem a que Biesta (2021a) problematiza é aquela que se define em termos econômicos, sobre aquilo que representa os desejos do mercado. Para o autor, essa concepção neoliberal “[...] representa uma ameaça ao profissionalismo educacional e acaba solapando a deliberação democrática sobre os objetivos da educação” (Biesta, 2021a, p. 43).

(Biesta, 2020) encontramos o termo “aprendizagem”. Embora as traduções sejam diferentes, a intenção do autor é salientar a predominância da linguagem da aprendizagem na Educação, que a torna limitada para a linguagem educacional. Diz ele: “Aqui reside a diferença fundamental entre a linguagem da aprendizagem, que, em certo sentido, é vazia de conteúdo e propósito, e a linguagem da educação, que sempre precisa se engajar com questões de conteúdo, propósito e relações” (Biesta, 2018, p. 23). Ele chama atenção para esse processo em que tudo vira aprendizagem e o ensino fica subsumido por essa linguagem com grande ônus para o processo da Educação.

⁶⁹ Utilizo a letra inicial maiúscula na palavra “Ensino”, quando esta se refere aos estudos de Biesta.

Contemporaneamente, temos visto esta lógica adentrar nos processos educativos e, como alternativas para melhor alcançar a “aprendizagem”, lança-se mão de metodologias ditas capazes de facilitar o aprender. Roberto da Silva (2018, p. 557) afirma que, na literatura contemporânea, as teorizações pedagógicas estão se deslocando de um processo de instrução a um processo de aprendizagem, sob um contexto “[...] da emergência de um novo arranjo capitalista, no qual as questões da estética, do design e da inovação são potencializadas, inclusive em termos de novas tecnologias pedagógicas”. Sob estes pressupostos, os discursos pedagógicos contemporâneos definem as metodologias ativas como “[...] práticas pedagógicas diferenciadas aos perfis dos estudantes, às demandas da sociedade e da economia de nosso tempo e à capacidade pedagógica para a promoção de inovação” (Silva, 2018, p. 552).

Nesta lógica de aprendizagem, estão engendrados “[...] novos dispositivos de estetização pedagógica, demarcados pela personalização, pela customização e pela gourmetização dos fazeres escolares, tomadas enquanto estratégias de gestão das aprendizagens” (Silva, 2018, p. 565-566), em detrimento do interesse e da liberdade dos estudantes.

Para facilitar o entendimento da emergência das ideias de liberdade individual dos estudantes, Valerie Walkerdine (1998), ao realizar uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista, apresenta problematizações e tensionamentos acerca da impossibilidade da liberdade individual e afirma que as noções de liberdade dos estudantes e aprendizagem ativa não são novas, mas estiveram presentes no movimento progressivo dos anos 20 e 30, impactando as abordagens tradicionais. Sobre as ideias de “desenvolvimento ao seu próprio ritmo” e “resposta ativa às experiências” são afirmações que, na educação contemporânea,

[...] se tornaram tão “verdadeiras” que é difícil ver precisamente o que pode haver nelas de questionável. A ideia de que as crianças não aprendem “ouvindo e esquecendo”, mas, ao invés disso, “fazendo”, o que levaria, por si só, à compreensão, passa a fazer parte não apenas dos pressupostos sobre as crianças, mas também das condições de sua aprendizagem (Walkerdine, 1998, p. 146).

A autora explica que, com o surgimento da ciência, a partir do século XVII, a ideia de uma racionalidade dada como natural demandou a “[...] busca de uma pedagogia que pudesse produzir as desejadas formas de individualidade por meio do desenvolvimento natural” (Walkerdine, 1998, p. 158).

Com o fracasso do ensino mútuo como um dispositivo regulatório, emergem novos discursos ancorados pelo princípio científico. Novos pensadores e novos métodos ganham força apresentando novos atributos em oposição ao ensino mútuo, como “Afeto, imaginação e

realização plena do potencial [...]” (Walkerdine, 1998, p. 163). Nesta nova forma pedagógica, no começo do século XX, emergem as ciências *psi*, concomitantemente aos novos estudos sobre as crianças e sobre medição mental.

Os novos estudos, então, vinculavam hereditariedade e ambiente, abrindo condições de possibilidade para novas teorias, como a de Jean Piaget e de Maria Montessori, por exemplo. O desenvolvimento natural da criança pode ser observado, normalizado e regulado, entendido como uma progressão biológica, enfatizando a liberdade e as manifestações espontâneas da criança. Assim sendo, “[...] foi uma multiplicidade de condições que permitiu que o par ‘desenvolvimento infantil/pedagogia’ emergisse como o fez” (Walkerdine, 1998, p. 168), pelos pressupostos de uma psicologia do desenvolvimento que, conforme Biesta (2021a, p. 57) tem influenciado as práticas educacionais contemporâneas, com “A ideia de que a educação deve gerar autonomia racional [...]”.

As práticas discursivas da psicologia do desenvolvimento constituíram-se em práticas regulatórias em que a “[...] ênfase na liberdade individual consistiu um novo ponto de partida [...] que emergiram as primárias ideias de uma pedagogia individualizada” (Walkerdine, 1998, p. 177). Para isso, técnicas de observação e classificação do desenvolvimento normal eram necessárias, visto que

[...] a **reivindicação de liberdade** se tornou cada vez mais clamorosa. Isso estava ligado à ideia de uma libertação individual, naturalizada, da coerção, uma ideia importante em sua associação discursiva com a emergência da Alemanha e do fascismo no período entre as duas guerras mundiais. **O natural, o não-restringido e o livre foram termos que ganharam foco crescente com o início da guerra.** [...]. Em 1918, o governo Liberal pós-guerra introduziu uma Lei da Educação que estabelecia um sistema nacional de educação. Como parte desse pacote, as creches deveriam se organizar nacionalmente. A reconstrução do pós-guerra dependia fortemente das noções extraídas da nova Psicologia e da nova Educação: a arregimentação, um termo associado com as características do inimigo [...] tornou-se o inimigo. Se a arregimentação era a causa da agressão alemã, isso não soava notavelmente similar ao velho discurso da Educação, agora representado como arregimentação e, portanto, contra-atacado com a aprendizagem individual, ao mesmo tempo livre e natural? **O individualismo, pois, era o termo-chave, em oposição à arregimentação** (Walkerdine, 1998, p. 184, grifos nossos).

A partir desse contexto, as ideias de um ensino não-diretivo, de não-intervenção, de considerar os interesses e a aprendizagem espontânea dos estudantes, produzem efeitos nas práticas pedagógicas que reverberam no contemporâneo, discursos estes que se fizeram presentes durante a pesquisa, no entendimento dos licenciandos em relação à docência, como mostrarei na seção 5.2.

Portanto, é a partir destas perspectivas, ancoradas em uma racionalidade neoliberal que dá sustentação à uma linguagem da aprendizagem, que se encontra a crítica de Biesta (2020,

p. 10), em que “[...] ensinar não é necessariamente conservador e não é necessariamente uma limitação da liberdade da criança ou do aluno, [...]”, e que “[...] a nossa subjetividade humana pode não estar localizada na nossa capacidade de aprender, de fazer sentido, de dar sentido, etc., mas que se encontra, principalmente, na nossa ‘capacidade’ de sermos abordados, de compreendermos o que nos é dito, de sermos ensinados” (Biesta, 2020, p. 27). Sendo assim, o Ensino tem “[...] potencial emancipatório, porque nos interrompe e potencialmente nos liberta do nosso ser-consigo-mesmo e chama à existência o nosso ser-no-mundo-como-sujeito” (Biesta, 2020, p. 165). Por isso, “[...] qualquer tentativa de transformar a educação em uma técnica, qualquer tentativa de concebê-la em termos de instrumentalidade, representa uma ameaça à própria individualidade de tornar-se alguém *por meio da* educação” (Biesta, 2021a, p. 127, grifos do autor).

Em sua defesa pela redescoberta do Ensino (Biesta, 2020), aponta caminhos para devolvê-lo, reposicioná-lo na Educação e para a importância do trabalho do professor, neste tempo de ênfase na aprendizagem a qualquer custo, que posiciona o professor na função de facilitador ou mediador. Questões que em si, não são boas nem más, mas não podem dominar a cena pedagógica, pois *quando mediar* ou *quando facilitar* jamais podem ser o centro, uma vez que entendemos que o processo ensino e aprendizagem são diferenciados, porém estão relacionados. O ensino é a função principal do professor e a aprendizagem do aluno, embora tanto aluno como o professor precisam ou podem intercambiar essas posições (Fabris; Dal’Igna, 2017).

Com isso, afirma que há um confronto entre duas tendências ao conceber o Ensino como Educação. De um lado, uma linha que vê o ensino como uma ação de controle e de dominação, de ação do professor sobre os alunos, considerados como objetos e não como sujeitos. Em contraposição, encontram-se as tendências que representam os principais movimentos do pensamento e da prática educacional contemporânea, opondo-se ao Ensino e exaltando a aprendizagem, numa lógica de construção ativa do conhecimento pelo aluno e que, conseqüentemente, leva a um desaparecimento do trabalho do professor, quando o entendimento é de deslocamento da sua função como de referência ao processo de Ensino.

Essas duas correntes e concepções acabam ocupando posições diferentes na prática educativa, parecendo haver uma ruptura/separação entre a posição do Ensino e a posição da aprendizagem. Ou ainda, uma negação do Ensino em relação ao domínio de uma linguagem da aprendizagem que a tudo e a todos os espaços se insere (Biesta, 2020). Uma concepção de aprendizagem que desloca a função do professor para a periferia, não para compor com os alunos, mas para sair de cena e assumir com ênfase, a função de organizador de espaços e

distribuidor de materiais. Essas funções podem ser importantes em algumas atividades, mas não podem ser negociadas em relação à função docente.

Então, como terceira via possível, Biesta (2020, p. 23, grifo do autor) defende uma concepção de Ensino que não se estabelece como uma ação de controle, conforme as tendências mais conservadoras e autoritárias da Educação, pois dessa forma, “[...] o ensino só pode ser entendido como algo que *limita* a liberdade dos estudantes e, portanto, dificulta a possibilidade de eles existirem como sujeitos autônomos”. Da mesma forma, não se orienta pela outra lógica, que se intitula como mais progressista, que tem como foco a defesa da aprendizagem pela ação ativa do aluno, sobre a qual coloca o professor em posição de mediador e facilitador.

Nessa terceira linha possível, o Ensino é uma ação emancipatória, considerando os alunos como sujeitos. Dessa forma, ganha novo significado que é oposto ao de controle, ocupando um lugar diferente, em resposta ao impacto da lógica da aprendizagem na Educação. “O ensino se preocupa em abrir possibilidades existenciais para os estudantes, ou seja, possibilidades em e através das quais os estudantes possam explorar o que pode significar existir como sujeito no e com o mundo” (Biesta, 2020, p. 25).

A lógica da aprendizagem sofre do mesmo problema à ideia do Ensino como controle, quando ela é entendida como atos de interpretação e compreensão, pois “[...] há o risco de que o eu ainda não possa aparecer como sujeito, mas permaneça um objeto em relação ao seu ambiente” (Biesta, 2020, p. 96), porque a lógica do imaginário educacional contemporâneo é o que

[...] vê a educação como um esforço centrado no aluno, onde, em última análise, cabe aos alunos construir os seus próprios entendimentos e construir as suas próprias competências, e onde a **principal tarefa dos professores é providenciar os arranjos em e através dos quais tais processos podem acontecer**. Nessa situação, o professor já não transmite, de fato, nada, mas desenha ambientes de aprendizagem para os alunos, de modo a facilitar sua aprendizagem. Da mesma forma, os alunos não estão envolvidos na absorção passiva, mas na **construção adaptativa** ativa, e é através dela que adquirem as aptidões e competências que os tornam mais capazes de se adaptarem a situações futuras (Biesta, 2020, p. 100-101, grifos nossos).

Biesta (2020) afirma que o estudante, ao se adaptar e se ajustar às condições do ambiente, continua a ser objeto. Posto isso, sustentando-se em textos de Emmanuel Levinas, entende que a terceira linha possível é o Ensino como o encontro com o outro. É a “abordagem” ao outro, de forma ética, a qual considera o aluno como ser-sujeito. E, para isso, há uma relação de autoridade, porque “[...] autorizamos o quê e quem é outro, deixando que seja um autor, ou seja, um sujeito que fala e se dirige a nós” (Biesta, 2020, p. 122). Nesse sentido, “[...] a tarefa educativa se preocupa em despertar em outro ser humano o desejo de querer existir no e com o

mundo de uma forma adulta, isto é, como sujeito” (Biesta, 2020, p. 163). Nesse processo, entra em cena o domínio da *subjetivação*, que junto com os domínios de *qualificação* e *socialização*, apresentam-se como propósitos da ação educativa.

Ainda para Biesta (2020, p. 31), a responsabilidade da Educação deve ser uma forma de “[...] criar possibilidades existenciais através das quais os alunos possam encontrar sua liberdade, possam encontrar o ‘chamado’ a existir no mundo de uma forma adulta, como sujeito”. Por isso, o objetivo final da Educação não é que alunos somente aprendam, senão que aprendam algo, aprendam por alguma razão e aprendam com alguém (Biesta, 2018; 2020; 2021b; 2021c). Por isso, ela não está orientada apenas por um único propósito.

O autor compreende a relevância dos conhecimentos e habilidades como propósito da Educação, mas salienta que só isso não justifica a importância da escolarização. No entanto, alerta que apenas a reprodução de conhecimentos ou desempenho de uma habilidade, sem compreensão pelo estudante, é algo sem sentido e perigoso (Biesta, 2021c). Enfatiza, portanto, que

Escolas, faculdades e universidades têm um importante papel a cumprir em proporcionar, a crianças e jovens, o conhecimento e as habilidades que lhes tornam possível atuar efetivamente no mundo. Esse é o trabalho de *qualificação* — diferente do trabalho de obter qualificações ou certificados. Apesar de ser uma importante tarefa da educação, a *qualificação* não é tudo (Biesta, 2021c, p. 3, grifos nossos).

Com isso, para Biesta (2021b; 2021c), a Educação possui três propósitos, que prefere chamar de domínios de propósito: (1º) função qualificadora, que ocorre na transmissão/disposição de conhecimentos e habilidades; (2º) função socializadora, com a representação de culturas, tradições e práticas, de forma explícita ou oculta; (3º) função subjetivadora, caracterizada como o impacto que a Educação realiza sobre o estudante, potencializando ou restringindo suas capacidades.

Além do propósito da *qualificação*, que é proporcionar conhecimentos e habilidades para atuar no mundo, a *socialização* orienta os estudantes a

[...] encontrarem seu caminho em um mundo cada vez mais complexo. Esse é o trabalho educacional de socialização, em que introduzimos nossos alunos nas tradições e nas práticas, e os convidamos a encontrar seu próprio lugar dentro delas — nas tradições e nas práticas profissionais, nas tradições e nas práticas sociais e culturais, nas tradições e nas práticas religiosas e não religiosas, nas tradições e nas práticas científicas e artísticas, e assim por diante. A ambição, aqui, nunca deveria ser uma ‘forte’ socialização, ou seja, simplesmente forçar as crianças e os jovens a seguirem determinados modos de ser e de fazer. Ao contrário, trata-se de oferecer-lhes orientação significativa e um senso de direção (Biesta, 2021c, p. 4).

Biesta (2018, p. 24) complementa, afirmando que “Mesmo se a escola se restringisse apenas aos fatos, estes, afinal, já estariam comunicando fortes mensagens sobre um desejável modo de vida e de viver juntos, mesmo que se acredite na possibilidade de se manter separados fatos e valores”. Dessa forma, afirma que é inevitável a dedicação da Educação ao domínio da *socialização*, pois comunica e dá acesso às culturas, tradições, modos de ser e agir. Para ilustrar, cita exemplos que estão presentes em muitos currículos escolares, como a existência das disciplinas de “Educação para a Cidadania”, “Educação Ambiental”, “Educação Religiosa”, que “[...] não são apenas sobre conhecimento, habilidades e caráter, mas sobre comunicação e inclusão em tradições e culturas” (Biesta, 2018, p. 24).

Sobre o domínio da *subjetivação*, o autor afirma que pela sua complexidade é o mais difícil de compreender, pois implica transformar o indivíduo como sujeito de sua própria vida. Sendo assim, considera o domínio mais importante, porque quando esse entra em cena, a Educação está realmente cumprindo seu papel. Nesse sentido, a ação educativa é concebida como um convite, um estímulo a desafiar o estudante a “tornar-se pessoa” (Biesta, 2021c). A *subjetivação* assegura “[...] que os jovens não sejam somente objetos do que outras pessoas acham que eles deveriam aprender, ser e tornar-se. Ao contrário, [...] deve garantir que as crianças sejam sujeitos por seu próprio direito, que possam conduzir sua própria vida — e conduzi-la bem” (Biesta, 2021c, p. 4).

Esse tornar-se pessoa, tornar-se sujeito, implica uma forma adulta de estar no mundo, que não se refere a estágios de desenvolvimento ou resultado de uma trajetória de desenvolvimento, mas é um modo de ser sujeito, com responsabilidades (Biesta, 2020). O que está em jogo é uma liberdade qualificada, que não é fazer o que se quer, mas considerar a existência no e com o mundo (Biesta, 2021c), pois o sujeito, ao estar no mundo que existe, encontra-se em situações que ocorrem fora de suas iniciativas ou vontades. Por isso, ser o sujeito da própria vida implica estar no mundo de forma adulta, considerando a relação com o outro.

No entanto, Biesta (2021c) problematiza o interesse da Educação na promoção da liberdade. Como dito anteriormente, contemporaneamente, na perspectiva neoliberal, a lógica em torno da Educação é o alcance da eficiência, o culto à inovação, a aprendizagem em resposta à lógica de mercado, numa abordagem por competências, permeada pelo discurso do interesse do aluno, como consumidor, usuário e cliente (Laval, 2019). Em tempos de velocidade, excesso de estímulos, informações e impulsos (Han, 2015), a ênfase se dá a uma concepção de aprendizagem mobilizada pelo interesse do aluno em contraponto ao movimento de estudo e de exercício de pensamento.

A função da *subjetivação* é, portanto, a possibilidade de existência como sujeito de sua própria vida, em lugar de ser objeto das forças externas que dominam os discursos pedagógicos. Biesta (2021b, p. 91-92, tradução nossa, grifo nosso) enfatiza

A educação como *subjetivação* não é forçar as crianças e os jovens a permanecer ali, mas é melhor descrita como fomentar o apetite de tentar viver a própria vida no mundo; trata-se de despertar o desejo de viver a própria vida no mundo, sem se considerar o “centro do mundo”⁷⁰.

Contudo, a função da *subjetivação* requer um encontro com o real, pois “[...] a educação não permanece apenas no meramente conceitual, mas há sempre algo real em jogo; que o mundo, na sua materialidade e na sua sociabilidade, podem ser descobertos⁷¹” (Biesta, 2021b, p. 92, tradução nossa). Isso requer um tempo de suspensão, no qual a Educação não pode ser vista como um tempo de corrida, mas de formação.

Masschelein e Maarten Simons (2018) defendem o tempo de suspensão como aquele que chama os estudantes para o presente, que os libera da carga do passado e da pressão de um futuro planejado. É um tempo necessário para refletir sobre si mesmos, colocando a todos em igualdade. Para os autores, não se trata de anular os conhecimentos científicos, mas com eles permitir o exercício do pensamento, problematizações e novas formas de entender o mundo.

Dessa forma, para Biesta (2020; 2021a), é preciso reivindicar uma outra linguagem para a Educação como uma alternativa à linguagem da aprendizagem. Nesse sentido, o Ensino, envolvido nos três domínios propostos pelo pesquisador — *qualificação*, *socialização* e *subjetivação* — dará conta de um processo formativo, amplo e complexo, sendo responsabilidade do professor conduzir esse processo, pois a especificidade profissional do professor está na ação de ensinar (Roldão, 2007).

Em algumas de suas obras, Biesta (2012; 2014; 2018) sugere que a relação entre os domínios pode ser representada por um Diagrama de Venn⁷², em que cada um se sobrepõe ao

⁷⁰ “La educación como *subjetivación* no consiste en obligar a los niños y jóvenes a quedarse allí, sino que se describe mejor como el fomento de un apetito por intentar vivir la propia vida en el mundo; se trata de despertar el deseo de vivir la propia vida en el mundo, sin considerarse el ‘centro del mundo’” (Biesta, 2021b, p. 91-92, grifo nosso).

⁷¹ “[...] la educación no se quede solo en lo meramente conceptual, sino que haya siempre algo real en juego en ella; que el mundo, en su materialidad y su sociabilidad, pueda ser descubierto” (Biesta, 2021b, p. 92).

⁷² “Dá-se o nome de Diagrama de Venn a todo o diagrama que possibilita a visualização de propriedades e de relações entre um número finito de conjuntos. Os diagramas de Venn são representados por linhas fechadas, desenhadas sobre um plano, de forma a representar os conjuntos e as diferentes relações existentes entre conjuntos e elementos” (Martins, 2014, p. 1). Na matemática, os Diagramas de Venn representam a intersecção dos elementos de diferentes conjuntos. Então, “Quando se analisam conjuntos na teoria de conjuntos, não importa do que os elementos são formados. O que importa é que eles formam conjuntos. [...] Os elementos podem ter imagens, atributos numéricos, textuais, entre outros. Apesar da complexidade dos conjuntos de dados, consegue-se utilizar conceitos das teorias dos conjuntos sobre eles. Além disso, técnicas de visualização dessa área também são

outro, estando sempre em jogo. Por meio dessa representação, o pedagogo afirma que “[...] as questões mais interessantes e importantes são normalmente sobre as interseções das áreas em vez de ser das áreas individuais [...]” (Biesta, 2012, p. 819-820).

O Diagrama elucida um movimento de jogo entre os domínios. Por exemplo, afirma o autor que “Assim, um movimento no ‘jogo’ da qualificação não apenas impacta o que acontece e pode acontecer lá, mas, ao mesmo tempo, ‘faz’ algo nos ‘jogos’ da socialização e da subjetivação, e vice-versa” (Biesta, 2018, p. 24), mas sempre considerando as intersecções e a sobreposição entre os domínios. Um exemplo de Diagrama de Venn com os domínios poderia ser apresentado como a Figura 4.

Figura 4 – Representação dos domínios pelo Diagrama de Venn, a partir dos estudos de Biesta



Fonte: Elaborada pela autora a partir da proposta de Biesta (2012; 2014; 2018).

A representação do Diagrama sugerido por Biesta é importante para entender “[...] uma concepção ampla do que é a educação — uma concepção que reconhece que a educação sempre precisa estar engajada com questões de conteúdo, tradição e liberdade do estudante como sujeito” (Biesta, 2018, p. 24) e para compreender que o equilíbrio entre os domínios não está na ordem quantitativa, mas qualitativa (Biesta, 2014).

No entanto, ressalto que, em uma de suas obras posteriores, na qual revisa os domínios (Biesta, 2021b), o autor nos explica que começa a perceber que a relação entre eles é mais

aplicáveis. Um exemplo são os diagramas de Venn que permitem a interação para a visualização de informações [...]” (Heberle, 2014, p. 28-29).

complicada e mais interconectada do que ele havia sugerido antes, por uma representação em Diagrama de Venn. Por isso, com a percepção de uma relação mais interconectada e complexa entre os domínios, começa a dar-se conta de que a sobreposição parcial entre eles, representada por um Diagrama de Venn, pode não ser o mais adequado para traduzir esta inter-relação. Diz o autor que

[...] falar de educação em termos de aquisição de conhecimentos e competências é na verdade, enganoso, porque as habilidades — para focar nisso por um momento — nunca existem no vácuo; elas não flutuam no ar, pois sempre existe um indivíduo que realmente possui essas ou outras habilidades. Portanto, [...] não pode ocorrer sem um sujeito, assim como não pode ocorrer ter conhecimento sem um sujeito. O que sugere que **a relação entre qualificação, socialização e subjetivação é mais complexa e interligada do que aquilo que foi transmitido pela minha sugestão inicial de que esta relação poderia ser representada como um Diagrama de Venn com três domínios parcialmente sobrepostos. Talvez seja melhor visualizá-lo como três círculos concêntricos, onde a subjetivação seria ou o círculo central — porque consideramos que constitui o núcleo da relação — ou o anel externo — porque consideramos que abrange os outros dois domínios (Biesta, 2021b, p. 98, tradução nossa, grifos nossos)**⁷³.

Ao considerar os domínios como círculos concêntricos, em que a *subjetivação* é o núcleo central ou anel externo abrangendo os demais domínios, é preciso ressaltar que, para Biesta (2021b), é este o domínio mais complexo na Educação, por diferentes razões.

Primeiro, porque este domínio não pode ser considerado como uma ideia de identidade, pois a identidade refere-se a quem é o sujeito, aquilo que ele se identifica e é identificado por ele mesmo e pelos outros. Portanto, a *subjetivação* não implica “[...] a questão de quem sou, mas **como sou**, ou seja, tem a ver com como existo, **como tento conduzir minha vida e como tento responder e me comprometer com o que eu encontro no meu caminho**⁷⁴” (Biesta 2021b, p. 94, tradução nossa, grifos nossos). É perguntar-se o que fazer com aquilo que aprendeu e com as habilidades, mas também com as incompletudes e incapacidades diante das situações em que se encontrará (Biesta, 2021b).

⁷³ “[...] hablar de educación en términos de adquisición de conocimientos y habilidades es en realidad engañoso, porque las habilidades — para centrarnos en esto por un momento nunca — existen en el vacío; no flotan en el aire, porque siempre hay un individuo que realmente tiene estas u otras habilidades. Por lo tanto, [...] no puede ocurrir sin un sujeto, igual que tener conocimientos no puede ocurrir sin un sujeto. Lo que apunta a que la relación entre cualificación, socialización y subjetivación es más compleja y está más interconectada de lo que transmitía mi sugerencia inicial de que esta relación podía representarse como un diagrama de Venn con tres dominios que se superponían parcialmente. Tal vez sea mejor visualizarlo como tres círculos concéntricos, donde la subjetivación sería o bien el círculo central — porque consideramos que constituye el núcleo de la relación — o bien el anillo exterior —porque consideramos que abarca a los otros dos dominios” (Biesta, 2021b, p. 98).

⁷⁴ “[...] la cuestión de quién soy yo, sino de cómo soy, es decir, tiene que ver con cómo existo, cómo intento llevar mi vida y cómo trato de responder y me comprometo con aquello que encuentro en mi camino” (Biesta, 2021b, p. 94).

Da mesma forma, tampouco a *subjetivação* tem relação com questões de personalidade. Para Biesta (2021b), personalidade envolve comportamentos específicos de um indivíduo, subjacente aos estudos psicológicos. Portanto, a personalidade difere-se de uma “condição do sujeito” que, para o autor, é um conceito educativo, e se refere às escolhas e ações de um indivíduo, ou seja, dependerá da existência no mundo e com o mundo. A *subjetivação* também não pode ser definida como uma categoria moral, implicada em uma educação para a moralidade, mas como liberdade; liberdade para decidir sobre suas ações (Biesta, 2021b).

Já que para Biesta (2021b), a subjetivação constitui o núcleo da relação entre os domínios, penso ser importante trazer Foucault para um breve diálogo, em especial com algumas obras do terceiro domínio de seus estudos: o ser-consigo (ética)⁷⁵. Para Veiga-Neto (2016), os domínios não se caracterizam como fases, pois não representam continuidades, sendo que todas as ênfases dadas por Foucault em cada um dos domínios sempre se deram em torno de um mesmo objeto: o sujeito moderno. Por isso, para ele, a subjetividade não parte de uma teoria fundadora sobre o sujeito, “[...] **mas como efeito de uma constituição**. Os modos de subjetivação são, precisamente, as práticas de constituição do sujeito” (Castro, 2009, p. 408, grifos nossos). Assim como afirma Biesta (2021a, p. 141) de que a “[...] a subjetividade não é uma espécie de eu interior que meramente aguarda expressão [...]”, mas como o sujeito se torna presença.

Em *Ditos e escritos V*, Foucault (2006a, p. 235) afirma que, em uma história crítica do pensamento, “A questão é determinar o que deve ser o sujeito, a que condições ele está submetido, qual o seu status, que posição deve ocupar no real ou no imaginário para se tornar sujeito legítimo deste ou daquele tipo de conhecimento; em suma, trata-se de determinar seu modo de ‘subjetivação’”.

No curso ministrado no Collège de France em 1981, intitulado *Subjetividade e verdade*, Foucault (2016) estuda a relação entre subjetividade e verdade posicionando-se num determinado período histórico (entre o cristianismo e o paganismo: últimos séculos da história helenística e romana e primeiros séculos da era cristã). Trata da relação entre a consciência de si e o discurso de verdade, ou seja “[...] o modo de conduzir-se, os modos de vida, [...]”.

⁷⁵ Conforme Veiga-Neto (2016), há três fases ou etapas que sistematizam a obra e pensamento de Foucault: Arqueologia, Genealogia e Ética. “Trata-se de uma sistematização que combina os critérios metodológico e cronológico” (Veiga-Neto, 2016, p. 35). A Arqueologia corresponde à pergunta “que posso saber?”; a Genealogia à pergunta “que posso fazer?” e a Ética à pergunta “quem sou eu?”. “A cada fase corresponde um problema principal colocado pelo filósofo e uma correlata metodologia” (Veiga-Neto, 2016, p. 37). Veiga-Neto (2016, p. 40, grifos do autor) explica que, conforme Miguel Morey (1991), os três eixos têm em comum a ontologia histórica e “[...] diferenciam-se um do outro em função de como Foucault entende a constituição dessa ontologia: pelo *saber* (*ser-saber*), pela *ação de uns sobre os outros* (*ser-poder*) e pela *ação de cada um consigo próprio* (*ser-consigo*)”.

(Foucault, 2016, p. 27). A subjetividade, portanto, é tomada como “[...] a maneira pela qual o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade, no qual ele se relaciona consigo mesmo” (Foucault, 2006a, p. 236).

Para Foucault (2016, p. 27), nos nossos tempos, há modelos de conduta, “uma arte da conduta” que são “[...] investidos, embalados no interior, é claro, da grande, grossa, maciça prática pedagógica. É a pedagogia que veicula grande parte dessas instruções de existência”. No entanto, a arte de viver na Antiguidade e nos primeiros séculos de nossa era considerava “[...] a momentos [particulares] da vida” (Foucault, 2016, p. 28), que são diferentes de artes do fazer ou artes do comportamento. Trata-se da “[...] questão do ser, da maneira de ser. Nelas o indivíduo não aprende tanto, ou não apenas, a [...] estar em conformidade com certo modelo social, e sim aprende a modificar seu ser, a qualificar ou moldar seu ser e a obter determinado tipo de experiência [...]” (Foucault, 2016, p. 29-30).

No curso *A hermenêutica do sujeito*, Foucault (2010) problematiza o sujeito, explorando o conceito de cuidado de si, que se trata de uma experiência filosófica que passa pela formação/educação. Envolve o outro, as relações e implica uma estética da existência como forma de se contrapor ao poder produzido pelo neoliberalismo. São práticas de si, que começam a ser problematizadas a partir do curso “Do governo dos vivos” (1979/1980).

Para Foucault (2010), o sujeito utiliza-se de técnicas de si, que são procedimentos propostos para fixar, manter ou transformar-se. São os processos de subjetivação, dados por práticas de liberdade. Sobre isso, consigo fazer uma relação com Biesta (2018, p. 24), ao compreender que estas técnicas de si passam pela “[...] liberdade do estudante como sujeito”. Assim, a constituição envolve transformação de si, envolve ocupar-se, conhecer-se para transformar-se, nos processos de subjetivação.

No entanto, o pressuposto da liberdade, tanto a proposta por Biesta (2018), quanto a que Foucault (1984, p. 75, grifos nossos) se refere, não pode ser considerada como uma ação de livre-arbítrio, ao contrário, “[...] é mais do que uma não-escravidão, mais do que uma liberação que tornaria o indivíduo independente de qualquer coerção exterior ou interior; na sua forma plena e positiva **ela é poder que se exerce sobre si**, no poder que se exerce sobre os outros”.

Portanto, os modos de subjetivação envolvem a elaboração de um trabalho ético que “[...] se efetua sobre si mesmo, não somente para tornar seu próprio comportamento conforme a uma regra dada, mas também para tentar se transformar a si mesmo [...]” (Foucault, 1984, p. 27-28). Podemos dizer que, para Biesta (2021a, p. 50, grifo do autor), isso corresponde ao que ele define por *subjetivação*, que é de tornar o indivíduo como sujeito da própria vida, um “tornar-se presença”, sendo este um compromisso educativo, ao afirmar que,

Se a educação consiste em criar oportunidades para que os estudantes venham ao mundo, e se consiste em propor as questões difíceis que tornam isso possível, fica claro que a primeira responsabilidade do educador é pela *subjetividade* do estudante, pelo que permite ao estudante ser um ser singular e único.

Contudo, os domínios de *qualificação*, *socialização* e *subjetivação* presentes na ação educativa, preconizados por Biesta (2012; 2018; 2021b), relacionam-se dentro da concepção de Ensino que se posiciona como uma terceira via, ao contrário de uma perspectiva de controle ou doutrinação, do mesmo modo que não são vistos como o entendimento que aposta no interesse do aluno, posicionando o professor como facilitador da aprendizagem, mas uma concepção de Ensino que “[...] tem um papel importante e talvez até essencial a desempenhar na educação interessada e orientada para a liberdade do aluno” (Biesta, 2020, p. 189), uma liberdade adulta, ao contrário de uma liberdade na lógica neoliberal de pura escolha. Os três domínios pertencem à Educação, mas também são do Ensino, porque para o autor, Educação e Ensino são equivalentes e possuem o peso da *qualificação*, *socialização* e *subjetivação*.

Por isso, para Biesta (2021b), considerar a Educação orientada para estes domínios será sempre um risco, pois não há como controlar o que os estudantes conseguirão atingir, mesmo que se tenha nossas intenções educativas, de transmitir conhecimentos, valores, formas de ser e fazer. Entretanto, afirma que o risco é necessário e importante, pois é preciso deixar espaço “[...] para que os alunos entendam — algo que os professores não podem fazer por eles — e explorem o desconhecido ou o que ainda não fizeram”⁷⁶ (Biesta, 2021b, p. 100, tradução nossa). Por isso, para Biesta (2012; 2018; 2021b), a Educação é sempre uma questão de *subjetivação* e não somente de *qualificação* e *socialização*.

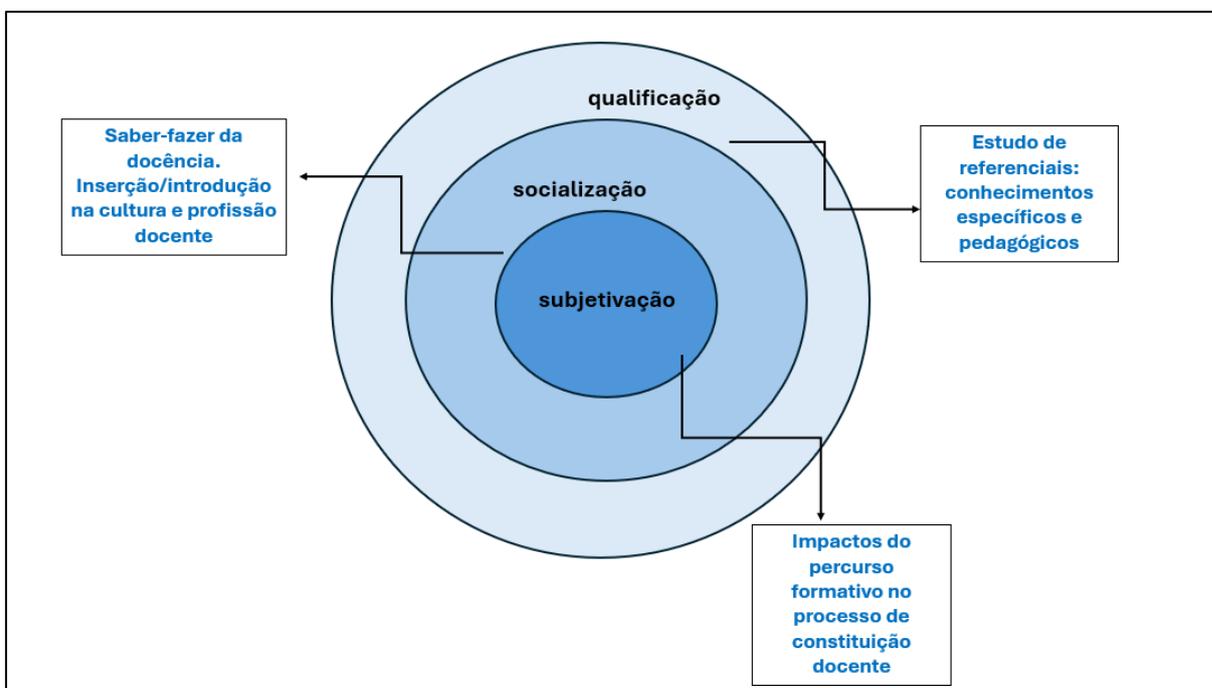
“O que mais importa, no entanto [...] é a qualidade da subjetivação, isto é, o tipo de subjetividade — ou os **tipos de subjetividade que são tornados possíveis** em razão de particulares arranjos e configurações educacionais” (Biesta, 2012, p. 819, grifos nossos).

É a partir disso que procuro problematizar o que é produzido pelo percurso formativo dos Cursos de Licenciatura em análise nesta Tese, não se tratando somente de localizar os saberes (*qualificação*) e a função *socializadora*, mas aquilo que impacta no domínio da *subjetivação*, no processo de constituição docente. Além disso, pensar de que modos o processo formativo concebe a formação no sentido de olhar o sujeito na sua integralidade. Ou seja, o que constitui a cultura formativa desses Cursos de Licenciatura.

⁷⁶ “[...] para que los estudiantes otorguen sentido — algo que los profesores no podemos hacer por ellos — y exploren lo desconocido o lo que aún no conocen” (Biesta, 2021b, p. 100).

Embora tenha conhecimento da complexidade da relação entre os três domínios, especialmente das implicações do percurso formativo que impactam no domínio da *subjetivação* dos futuros professores, no processo de constituição docente, farei uso de uma Matriz Formativa, como ferramenta analítica, inspirada na ideia de Biesta (2021b), de representar os domínios em interconexão como círculos concêntricos, tendo como núcleo central o domínio da *subjetivação*. Na Geometria, concêntrico significa “figuras que têm o mesmo centro; homocêntrico⁷⁷”. No entanto, na Matriz, estou considerando o sentido de concêntrico como aquilo que converge a um ponto comum, ou seja, *qualificação* e *socialização* que confluem para a *subjetivação*, conforme apresento na Figura 5.

Figura 5 – Matriz Formativa como ferramenta analítica



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Compreendo que os saberes e habilidades do percurso formativo (*qualificação*), bem como as práticas de *socialização* na cultura docente que circulam nas propostas formativas dos Cursos de Licenciatura causam efeitos no domínio da *subjetivação*, nos modos de ser dos futuros professores no processo de constituição docente, ou seja, atravessados pelos domínios da *qualificação* e *socialização*, esses futuros professores respondem a um modo de ser, a um compromisso do “ser sujeito”, o que podemos entender aqui, ao compromisso do “ser

⁷⁷ Disponível em: michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/conc%C3%AAntrico/. Acesso em: 20 mar. 2025.

professor”, compromisso com o mundo, com os outros e com as relações que se estabelecem no fazer docente. Mas cabe ressaltar que a *subjetivação* só ocorre com a participação ativa de cada um, sua resposta e engajamento ao percurso formativo que cada um tornou experiência.

Gostaria ainda de destacar que embora os domínios da *qualificação* e *socialização* estejam representados por círculos de diferentes tamanhos, não os estou considerando em termos de quantidade ou valoração, ou seja, dizer que um é mais importante que o outro, mas como disse anteriormente, como domínios que têm como confluência a *subjetivação*, como núcleo central desta relação. Ou seja, o que ocorre no âmbito da *qualificação* e *socialização* produz efeitos (mas não funciona como causa e efeito, é preciso da agência do futuro professor, de quem é subjetivado) para o domínio da *subjetivação*, nos seus processos de constituição docente.

O que considero como principais elementos de cada domínio constam na Matriz Formativa, sendo a *qualificação* o que entendo como o estudo dos referenciais intrínsecos aos conhecimentos específicos e pedagógicos, próprios da estrutura formativa de cursos de licenciatura. Quanto à *socialização*, refere-se à inserção/introdução do futuro professor no saber-fazer e cultura docente. Esses dois domínios confluem para a *subjetivação*, ou seja, para aquilo que se produz a partir dos efeitos e sentidos do percurso formativo, como cada aluno responde ao processo formativo e se constitui a partir dele.

Partindo desses pressupostos, aponto alguns questionamentos que me auxiliaram nas análises e que se interconectam com os objetivos desta pesquisa: Como o percurso formativo impacta na *subjetivação* dos futuros professores? É possível dizer que o percurso formativo dos Cursos em análise produz modos de conduta do “ser professor” que se conforma com um certo modo de docência? Ou estaria implicado nos modos de subjetivação uma maneira de ser, única e singular, que não responde somente a modelos de conduta, mas orientadas por uma liberdade adulta, como sujeito da própria vida (Biesta, 2020)? É nesse último argumento que, no LABDOC, colocamos nossas apostas. Pelas ferramentas que acionamos, como a hipercrítica e o exercício de pensamento, acreditamos que é possível o futuro professor orientar-se por uma liberdade adulta e com ela criar a sua docência e os seus modos de ser docente.

Diante disso, a Matriz Formativa constitui-se como minha ferramenta analítica ao operar com os dados produzidos pela pesquisa. Com isso, saliento que, o que estou considerando como indícios de cada domínio, não se configura como modelo a seguir, mas uma possibilidade de pensar no percurso formativo das licenciaturas para o processo de constituição docente, considerando a cultura formativa e cada contexto.

5 PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DOCENTE NAS LICENCIATURAS: RETALHOS DE UMA CULTURA FORMATIVA

Quem nunca sentiu que a corrida de uma pesquisa começa a seguir curvas de nível, segundo um perfil cada vez mais estranho, dependente, ao mesmo tempo, das pernas de quem a leva e do terreno que elas atravessam? (Oliveira; Paraíso, 2012, p. 164).

Início o capítulo analítico rememorando que, ao passar pelo processo da qualificação desta Tese e finalizar os encontros no LABDOC, mergulhada no vasto material produzido para compor essas análises, lembrei das palavras de Corazza (2007), quando nos fala do labirinto da pesquisa, como mencionei ao apresentar as escolhas teórico-metodológicas. Por isso, abro este capítulo com a epígrafe acima, pois senti-me em um terreno estranho, constituído por caminhos tortuosos e movediços que, de certo modo, paralisavam-me, fazendo-me sentir perdida. Muitas vezes pareceu-me não “ter pernas” para percorrê-los, ao passo do que se apresentava. Apesar disso, e como forma de resistência às minhas angústias, segui as análises no entendimento de que “Não há pior inimigo do conhecimento do que a terra firme” (Ribeiro, 1999, p. 190), na expectativa de que esse caminho mostrasse-me infinitas possibilidades de descobertas, apesar do difícil exercício de análise. As palavras de Renato Ribeiro (1999) lançavam-me para frente, embora as dúvidas ainda produzissem efeitos de paradas.

Cada vez que mergulhava no material, e no decorrer de sua organização, uma dúvida pairava em meus pensamentos: a ferramenta analítica escolhida (Matriz Formativa) teria potência para análise dos dados produzidos, ou seja, para visualizar não só os conhecimentos referentes à *qualificação*, mas também o domínio da *socialização* e aquilo que passa na *subjetivação* ao constituir-se como futuro professor e assumir traços formativos em relação às suas docências? Esse questionamento acompanhou-me nas análises, pois tinha consciência que precisava mergulhar os materiais empíricos na Matriz Formativa, para poder retirá-los com as marcas do percurso formativo nos três domínios, produzindo uma análise mais coerente com essas lentes analíticas. Da mesma forma, a ferramenta precisava ajudar-me a responder às minhas questões investigativas, que retomo aqui, sempre considerando os dois Cursos de Licenciatura do IFRS *Campus Vacaria: Como os licenciandos significam as marcas constitutivas de suas docências? Em que condições são visibilizados os domínios da qualificação, socialização e subjetivação no percurso formativo? De que modos o percurso formativo atua sobre a constituição docente dos futuros professores, considerando os tensionamentos contemporâneos que o atravessam?*

A partir disso, precisei escolher, recortar e alinhar novos retalhos, fazendo os reparos necessários para compor a Tese, sempre apoiada entre as ações do pensar e do fazer, na articulação entre mão e cabeça (Sennett, 2021). Por isso, ao focar as lentes analíticas sobre o material produzido, comecei a dar-me conta de que o movimento que fiz na primeira etapa da pesquisa (a partir do Questionário *on-line*), com a constituição de grupos de sentido para explicar os dados produzidos, não seria suficiente para mostrar os desdobramentos do processo de análise. Para Bahia e Fabris (2022, p. 124, grifos das autoras), “**Grupos de sentido** são um modo de organizar os materiais empíricos das pesquisas, que emergem dos dados provenientes de questionários, entrevistas, narrativas, documentos e outras ferramentas ou instrumentos utilizados para produção dos dados”. Na ocasião, deparei-me com três grupos de sentido que reverberaram o entendimento dos futuros professores, os quais apresentavam marcas de uma: (1) docência com ênfase na prática; (2) docência como ato de ensino; (3) docência mediadora.

A partir deles, escolhi o primeiro como um ensaio analítico para qualificação do projeto de tese: *docência com ênfase na prática*, ainda sob uma organização em grupos de sentido. Naquele momento, percebi a presença de uma possível dicotomia entre as dimensões teoria e prática para o exercício da docência, em que a prática tomava uma posição de maior relevância, entendida como “aplicação” da teoria aprendida no percurso formativo. O destaque atribuído às dimensões teórica e prática entre as respostas do Questionário *on-line* (primeira etapa da pesquisa) chamaram-me a atenção, pois não havia nenhuma questão diretamente relacionada a esses elementos. No entanto, estavam presentes em muitas respostas, e assim foi necessário aprofundar esse entendimento nos encontros do LABDOC (segunda etapa da pesquisa) para melhor compreendê-lo, considerando também as lentes da Matriz Formativa.

Ainda que as análises a seguir não se organizem pela constituição de grupos de sentido, os outros dois observados na primeira etapa da pesquisa (docência como ato de ensino e docência mediadora), foram explorados no LABDOC, a partir de *experimentos* diversos, em diferentes momentos, sob os quais foi possível investigar e compreender com mais clareza como se evidenciariam nos movimentos do LABDOC. Para isso, algumas problematizações auxiliaram-me a investigá-los no decorrer dos encontros (de)formação: o que os futuros professores entendem como docência mediadora? Esse é um discurso que atravessa as práticas formativas? Se os futuros professores concebem a docência como ação de ensino, por que mencionam a mediação como pressuposto da docência? Como concebem o ensino? Procurei explorar nos encontros esses e outros tensionamentos, por meio de diferentes *experimentos* e ferramentas que pudessem compor o que estou chamando de efeitos e sentidos do percurso

formativo, imersos em uma cultura formativa que constituem modos de subjetivação no processo de tornar-se professores.

Contudo, percebi que desenvolver as análises por grupos de sentido não contemplaria as complexidades e tensionamentos observados no decorrer do LABDOC Vacaria. Ao mergulhar cada vez mais nos materiais, marcando as recorrências, encontrava também elementos que problematizavam outros entendimentos, além das similaridades. Por isso, percebi que não seria possível seguir com essa forma de organização, pois se fazia necessário mostrar os atravessamentos, as problemáticas produzidas, os efeitos dos *experimentos* e *experiências* realizadas no LABDOC pois, em uma pesquisa que se sustenta na perspectiva da hipercrítica é preciso “[...] desterritorializar, desfamiliarizar, levar ao estranhamento” (Veiga-Neto, 2016, p. 25) o que se apresenta no material, para a “[...] invenção de outros significados e/ou de outras imagens de pensamento” (Tedeschi; Pavan, 2017, p. 776).

Por isso, coloquei em operação a Matriz Formativa, entendida como uma ferramenta ampla que condensa um entendimento de conexão e inter-relação entre os domínios, entre as forças que são agenciadas no percurso formativo, apoiada em uma perspectiva de hipercrítica que, para Veiga-Neto (2016, p. 25) define-se como aquilo que

[...] está sempre em movimento; não em busca de um ponto de fuga que seria o núcleo da Verdade e com base no qual fosse possível traçar a perspectiva das perspectivas, mas que simplesmente se desloca sem descanso, sobre ela mesma e sobre nós [...]. É no mundo concreto — das práticas discursivas e não discursivas — que essa crítica vai buscar as origens dessas mesmas práticas e analisar as transformações que elas sofrem.

Desse modo, assumo este percurso analítico com todos os marcadores formativos que os futuros professores significam, justificando seus usos em sua constituição docente. Um complexo exercício formativo, mas igualmente em sua análise. Entretanto, olhei para todo o material empírico pelas lentes da Matriz Formativa, considerando as perguntas investigativas e, com o auxílio dos referenciais, fui construindo os argumentos da Tese.

No decorrer das análises, sob a perspectiva da hipercrítica, descrevo os movimentos da pesquisa e a partir disso apresento a organização dos encontros com seus objetivos e etapas. Esclareço que, embora já tenha exposto no capítulo das escolhas teórico-metodológicas a condução do LABDOC, entendo como essencial no direcionamento da leitura e da compreensão de como esses movimentos foram acontecendo, além do que entendemos que todas as partes da pesquisa estão interconectadas num intenso processo teórico-metodológico.

A partir dessa escolha, mostro esses movimentos não de forma linear, mas a partir da mescla e do cruzamento entre a primeira e segunda etapa, bem como entre os encontros e seus

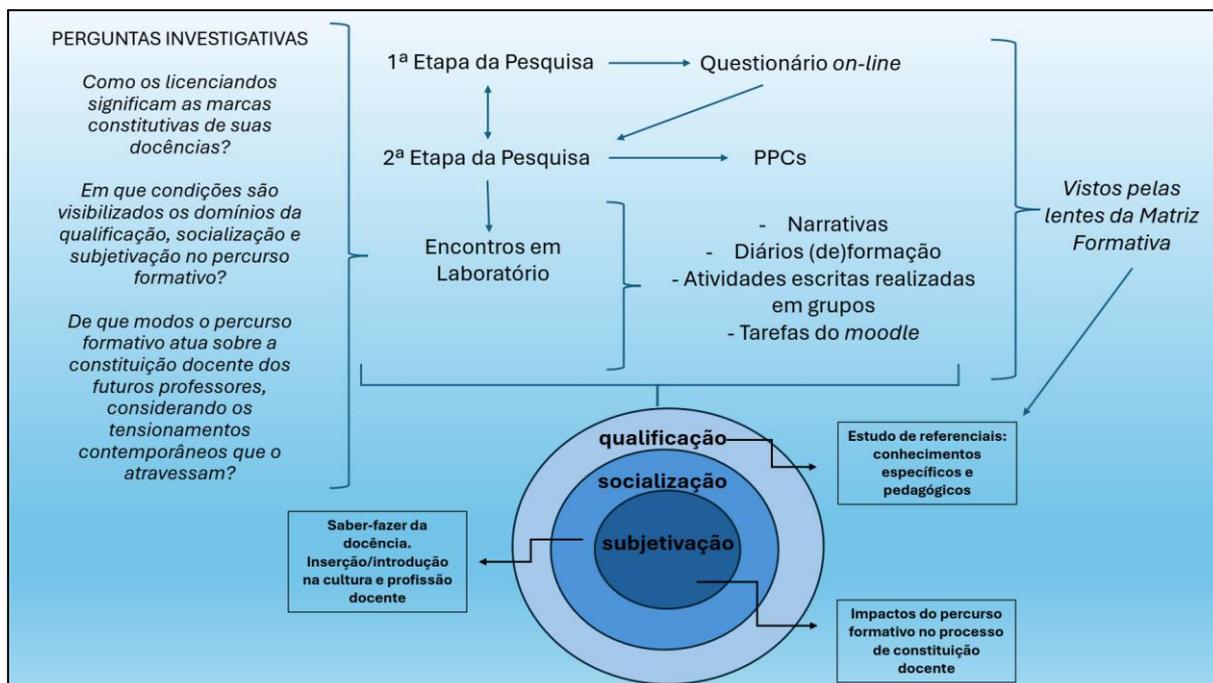
desdobramentos, evidenciando o que se produziu de pensamento, as ferramentas utilizadas, o desenvolvimento dos *experimentos* no LABDOC e a maneira como enfrentei, enquanto pesquisadora, o que me fez sair de uma costura reta e estrutura rígida, trazendo os elementos que vão completando a colcha da pesquisa. Por isso, não a considero como uma colcha estruturada de antemão, mas constituída conforme os retalhos escolhidos – as possibilidades estão nos retalhos e na composição da colcha. Nesse contexto, muitos questionamentos foram emergindo ao concentrar-me no material. Desse modo, reforço que os tensionamentos que apresento no texto não são as perguntas centrais da pesquisa, mas auxiliaram-me no processo de análise e ajudaram a encontrar as respostas às perguntas investigativas.

Ressalto que junto às narrativas e movimentos que se evidenciaram no LABDOC, fiz articulações com os documentos orientadores dos Cursos de Licenciatura — os PPC — por entender que aquilo que se produz pelo percurso formativo marca alinhavos com o que consta nos documentos que orientam a concepção dos Cursos de Licenciatura. Contudo, tensionam-se também as práticas discursivas dos PPC que se aproximam ou se distanciam do entendimento dos licenciandos, pois corroboro com Veiga-Neto (2016, p. 91) ao afirmar que “Dado que cada um de nós nasce num mundo que já é de linguagem, num mundo em que os discursos já estão há muito tempo circulando, nós nos tornamos sujeitos derivados desses discursos”, ou seja, “[...] as práticas discursivas moldam nossas maneiras de constituir o mundo, de compreendê-lo e de falar sobre ele” (Veiga-Neto, 2016, p. 93).

Por essa razão, tensionar e colocar sob suspeita os termos que se observam nos PPC das Licenciaturas do IFRS *Campus* Vacaria possibilitam pensar e problematizar as práticas discursivas que se apresentam nesses documentos, embora compreenda que estas não são as únicas forças que agenciam a produção dos discursos pelos futuros professores. Diante disso, enfatizo que não há intenção de fazer um comparativo entre os Cursos sobre a constituição docente, mas enxergá-los pela ótica de uma *cultura formativa* comum a ambos, orientada pelo objetivo principal dos cursos de licenciatura – a formação de professores, embora cada um deles possua as especificidades de sua respectiva área formativa.

Sendo assim, apresento, na Figura 6, um esquema que ilustra os movimentos realizados para o exercício de análise.

Figura 6 – Esquema do exercício de análise



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Saliento que o conceito de *cultura formativa* foi ganhando força no decorrer das análises, a partir do que foi se apresentando nos materiais produzidos, considerando o objeto central de minha pesquisa que é a constituição docente de futuros professores pelo percurso formativo dos Cursos de Licenciatura. A partir dos desdobramentos do percurso formativo, do que se produz de efeitos e sentidos na subjetivação no processo de constituição docente, fui percebendo que há uma marca, um viés identitário dos Cursos que perpetua no percurso formativo – o que entendo por uma *cultura formativa*, embora tenha consciência que cada Curso possui suas especificidades. Uma *cultura formativa* que não é dada a priori, mas construída e entrelaça-se às práticas discursivas que circulam no campo da formação de professores.

Penso ser o processo de constituição docente o que une, aproxima, se estabelece em comum entre os Cursos, independente das particularidades de cada área de formação. Sobre isso, cabe mencionar que pelo Projeto de Desenvolvimento Institucional do IFRS (PDI – 2024-2028) — entre os desafios a serem superados pela Instituição, destaca-se

[...] a construção de uma identidade institucional, **o fortalecimento da identidade local de cada campus**, a implementação da verticalização do ensino e a consolidação do reconhecimento social do IFRS enquanto instituição de ensino nos espaços que ocupa no estado do Rio Grande do Sul (IFRS, 2023, p. 32, grifos nossos).

Eu diria que não só o fortalecimento da identidade de cada *campus*, mas especialmente o fortalecimento de princípios formativos para os cursos de licenciatura da Instituição, estabelecendo-se como um *ethos* formativo, que para Dal’Igna e Fabris (2015, p. 81), significa um “[...] certo modo de ser e de agir” que “[...] envolve uma escolha e um pertencimento [...]”, pois como afirma Gatti (2017, p. 722, grifos nossos), “Pensar e fazer a formação de professores envolve considerar condições situacionais e conscientizar-se das finalidades dessa formação, considerar **os porquês, o para quê e o para quem é realizada essa formação, assumindo compromissos éticos e sociais**”.

No entanto, não pretendo fazer uma análise profunda do conceito de cultura, mas apresentar a ideia que envolve este conceito, me apoiando em Veiga-Neto (2003b) para chegar ao termo *cultura formativa*. Em um texto que trata de Cultura, Culturas e Educação, o autor discute sobre “[...] a proveniência e a emergência do conceito moderno de Cultura” (Veiga-Neto (2003b, p. 6). Veiga-Neto (2003b) explica que, desde a Modernidade, a Cultura (com letra maiúscula), por muito tempo, definiu-se como única e universal. “Aceitou-se, de um modo geral e sem maiores questionamentos, que cultura designava o conjunto de tudo aquilo que a humanidade havia produzido de melhor — fosse em termos materiais, artísticos, filosóficos, científicos, literários etc.” (Veiga-Neto, 2003b, p. 6). Nesse sentido, a Cultura era concebida com um caráter diferenciador, elitista e idealista dentro de uma lógica monoculturalista, sobre o qual “[...] a educação era entendida como o caminho para o atingimento das formas mais elevadas da Cultura, tendo por modelo as conquistas já realizadas pelos grupos sociais mais educados e, por isso, mais cultos” (Veiga-Neto, 2003b, p. 6).

A partir dos anos de 1920, novos debates começam a questionar o conceito moderno de Cultura, sendo que contemporaneamente a partir dos avanços de uma epistemologia multicultural, há uma referência ao termo *culturas e educação*, ao invés da concepção de uma única cultura em relação à Educação. Para o autor, o interesse em questões culturais aumentou na esfera da vida acadêmica e política. No entanto, “[...] parece crescer a centralidade da cultura para pensar o mundo” (Veiga-Neto, 2003b, p. 5).

Por isso, pensar e entender os sentidos atribuídos ao processo de formação inicial de professores no pressuposto de uma cultura formativa opera-se na compreensão de “[...] que a cultura [...] perpassa tudo o que acontece nas nossas vidas e todas as representações que fazemos desses acontecimentos [...]” (Veiga-Neto, 2003b, p. 6), pois “[...] estamos sempre e irremediavelmente mergulhados na linguagem e numa cultura, de modo que aquilo que dizemos sobre elas não está jamais isento delas mesmas” (Veiga-Neto, 2003b, p. 14).

Diante disso, olhar para o processo de constituição docente dos futuros professores pelo percurso formativo das licenciaturas é compreender que os efeitos e sentidos desse processo provêm de uma cultura formativa. Sobre isso, Fabris (2024b, p. 15) afirma que há uma cultura formativa que perpassa os cursos de formação de professores, tanto inicial quanto continuada, que não privilegia

[...] a atitude artesã, o pensamento e os processos de cuidado de si e (de)formação para suas propostas, isto é, processos de transformação de si. Acreditamos que outros tempos/espacos são necessários para que outra cultura formativa se instale em nossas instituições de formação de professores e nas escolas.

Contudo, ao problematizar como o percurso formativo dos Cursos de Licenciatura atua no processo de constituição docente dos futuros professores, faz-se necessário entender a cultura formativa que o atravessa, considerando o que os referidos Cursos possuem como objetivo em comum a formação de professores. Ao tentar compreender seus efeitos e sentidos na constituição docente dos licenciandos, penso ser importante marcar alguns acontecimentos mais amplos em termos institucionais, que emergem em diferentes tempos e espaços, produzindo práticas discursivas acerca dos cursos de licenciatura e/ou da formação de professores. Aqui apresentarei os acontecimentos de forma linear no tempo para melhor compreensão do leitor sobre o que se produziu em continuidade e/ou ruptura às discussões estabelecidas, que explico no decorrer do texto.

Inicio descrevendo o I Fórum das Licenciaturas⁷⁸, ocorrido no ano de 2016, a partir do qual produziu-se um Documento Orientador para elaboração dos PPC de Licenciatura do IFRS. Nele

[...] são apresentados pressupostos teóricos, políticos, epistemológicos e pedagógicos que sistematizam os resultados das discussões dos gestores, docentes e técnicos administrativos, os quais **delineiam uma identidade institucional para os cursos de Licenciatura do IFRS** (IFRS, 2016, p. 1, grifos nossos).

Podemos observar que se trata de um Documento feito por muitas mãos, partindo de discussões entre pessoas envolvidas com os cursos de licenciatura, sinalizando uma preocupação institucional salutar para o desenvolvimento destes cursos nos diferentes *campi*, a partir de uma identidade própria a estes cursos, que aqui entendo como um *ethos* formativo.

⁷⁸ O evento não se encontra no site oficial. Tive conhecimento por meio de Gestores da Instituição e porque ingressei no IFRS logo após o acontecimento do I Fórum, bem como, o Documento estava sendo discutido entre os professores da área da Educação do *Campus* onde eu fui lotada na época (*Campus* Farroupilha).

Dentre os fundamentos do Documento, destaco dois deles: Articulação teoria e prática e Formação para o trabalho no Ensino. Dentre outros fundamentos também importantes, escolho enfatizá-los, porque teoria e prática apresentaram-se como uma temática a ser tensionada no LABDOC, como disse anteriormente e, o segundo, porque evidencia o objetivo comum na formação de professores que é a Formação para o trabalho no Ensino, sobre a qual seria possível afirmar ser a marca primeira de uma cultura formativa de cursos de licenciatura.

Além disso, a interdisciplinaridade é evidenciada no Documento, tanto como “Troca de saberes que permeiam os diferentes cursos da Instituição”, bem como “Socialização das ações internas, de forma que seja possível aproveitar informações/dados reais da própria Instituição” (IFRS, 2016, p. 2). Outro destaque do documento que aponto aqui é que “Os saberes didático-pedagógicos precisam perpassar todos os núcleos previstos nas DCN, não ficando restritos aos componentes curriculares pedagógicos, sendo evidenciados nas práticas curriculares” (IFRS, 2016, p. 4). Este último marco com relevância, tendo em vista que se apresentou como uma fragilidade do percurso formativo dos Cursos de Licenciatura.

Diante disso, há que se pontuar que, mesmo com a inexistência de atualização ou construção de novas orientações, visto que o referido Documento se originou do I Fórum das Licenciaturas do IFRS, ainda é possível pautar-se pelas orientações no que se refere, especialmente, aos pressupostos de teoria e prática e aos saberes didático-pedagógicos que perpassam todos os componentes curriculares, incluindo os de conhecimentos específicos dos cursos. Portanto, embora eu faça parte da Instituição como docente e desconheça como este Documento reverberou entre o grupo de professores formadores das licenciaturas nos demais *campi*, me pergunto: todos os professores atuantes em cursos de licenciatura conhecem este Documento? O Documento foi revisitado nos anos posteriores? Os novos professores, que ingressaram na instituição após o ano de 2016, conhecem as orientações? É possível dizer que o Documento favoreceu a identidade institucional, prevista no seu texto?

O II Fórum das Licenciaturas ocorreu em 2017, juntamente com o I Fórum de Ensino em EPT, com o tema “Ensino e avaliação na EPT: desafios para a promoção da aprendizagem e da qualidade nos cursos do IFRS”. Além da preocupação central sobre o ensino e avaliação dos cursos, em diferentes níveis e modalidades, o evento contou com Mesa Temática intitulada: “O ensino nos Cursos Superiores: Licenciaturas em foco”, ministrada pela Profa. Dra. Rosimar Esquinsane, do PPG em Educação da Universidade de Passo Fundo (UPF)⁷⁹.

⁷⁹ Disponível em: ifrs.edu.br/aberto-o-primeiro-forum-de-ensino-em-educacao-profissional-e-tecnologica-do-instituto/. Acesso em: 14 dez. 2024.

Em relação aos anos posteriores, em outubro de 2020, diante da promulgação da Resolução CNE/CP nº 02/2019, a Pró-Reitoria de Ensino oportunizou uma palestra *on-line* (devido ao isolamento gerado pela pandemia de covid-19), sobre o tema: “Formação de Professores no Brasil: a BNC da formação de professores (Resolução CNE/CP nº 02/2019) e a descontinuidade das políticas de formação docente”, ministrada pela Profa. Dra. Margareth Simionato, presidente da Associação de Escolas Superiores de Formação de Profissionais da Educação (AESUFOPE)⁸⁰.

Em 2022, no III Fórum de EPT⁸¹ do IFRS, mesmo que todas as mesas temáticas tenham estreita relação com os cursos de licenciatura, cito quatro delas que destinaram-se a discutir, mais diretamente sobre os cursos de licenciatura: (1) “As licenciaturas no IFRS: política, currículo e gestão”, ministrada pela Equipe Pedagógica da Pró-reitoria de Ensino e Coordenadores das Licenciaturas do IFRS; (2) “Formação de professores para a formação Prof-BNC Docente: precarização da formação e do trabalho”, ministrada pela Profa. Dra. Acacia Kuenzer, do PPG em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação do Rio Grande do Norte; (3) “As políticas curriculares e o impacto na formação de professores”, ministrada pela Profa. Dra. Suzane Gonçalves, da FURG; (4) “RP e PIBID: contribuições para formação docente”, ministrada pela Profa. Dra. Mariana Duro e pela Profa. Dra. Camila Debom, ambas do IFRS⁸².

Embora tenha havido uma lacuna de discussões e eventos formativos especificamente aos professores dos cursos de licenciatura, entre os anos de 2018 e 2021, com exceção da palestra de outubro de 2020 (citada anteriormente), o III Fórum de EPT do IFRS parece ter oportunizado um maior espaço para as temáticas voltadas aos cursos de formação inicial de professores. Da mesma forma, diversos *campi* do IFRS mobilizaram ações próprias no decorrer da pandemia de covid-19 quando o Calendário Letivo do IFRS esteve suspenso. Como exemplo, podemos citar o INTERBio *online*, ocorrido em junho de 2020, uma parceria entre os *campi* de Vacaria, Sertão e Porto Alegre, únicos a ofertar LCB e/ou Ciências Naturais⁸³, e o I Encontro das Licenciaturas de Pedagogia do IFRS, ocorrido em julho de 2020⁸⁴.

⁸⁰ Disponível em: ifrs.edu.br/ifrs-promove-discussao-sobre-as-novas-diretrizes-para-a-formacao-docente/. Acesso em: 14 dez. 2024.

⁸¹ O II Fórum de EPT do IFRS ocorreu em 2019 e teve como tema central a educação Profissional. Não menciono no texto porque, dentre as palestras e mesas de discussão, as pautas não se vinculam diretamente aos cursos de licenciatura.

⁸² Disponível em: ifrs.edu.br/aberto-3o-forum-de-educacao-profissional-e-tecnologica-ept-do-ifrs/. Acesso em: 14 dez. 2024.

⁸³ Disponível em: ifrs.edu.br/vacaria/campi-vacaria-porto-alegre-e-sertao-convidam-para-participar-do-interbio/. Acesso em: 14 dez. 2024.

⁸⁴ Disponível em: ifrs.edu.br/quatro-campi-promovem-o-i-encontro-das-licenciaturas-em-pedagogia-do-ifrs/. Acesso em: 14 dez. 2024.

Apesar da ocorrência destes eventos/encontros que objetivaram contribuir com as discussões sobre os cursos de licenciatura, bem como, a oportunidade de formação aos professores formadores atuantes nestes cursos, cabe questionar se há uma garantia de uma “uma identidade institucional dos cursos de licenciatura do IFRS” (IFRS, 2016, p. 1), ou ainda, o estabelecimento de princípios formativos para os cursos de licenciatura, considerando percursos com diferentes áreas de formação e presentes em diversos *campi* da Instituição.

Penso ser importante uma ação institucional permanente capaz de fortalecer os princípios formativos dos cursos de licenciatura, haja vista um contexto institucional que atende a distintos níveis de formação, desde o ensino médio à pós-graduação, considerando o objetivo principal da licenciatura que é a formação para a docência, ao fortalecer a concepção de que os docentes atuantes em cursos de licenciatura se assumam como formadores de professores (Paniago, 2023).

Diante disso, a partir do entendimento de uma *cultura formativa* comum entre os Cursos, embora se considere as especificidades de cada um, identifiquei os efeitos e sentidos do percurso formativo dos Cursos de Licenciatura do IFRS *Campus* Vacaria, apoiados nessa *cultura formativa* que atuam sobre a constituição docente dos futuros professores. São estes os que mais se evidenciaram nos movimentos do LABDOC, vindo a se apresentar desde a primeira etapa da pesquisa, os quais apresento a seguir no intuito de: (1) identificar as marcas constitutivas das docências dos futuros professores, (2) reconhecer em que condições são visibilizados dos domínios da Matriz Formativa no percurso formativo e, (3) analisar de que modos o percurso formativo atua no processo de constituição docente dos futuros professores, considerando os tensionamentos contemporâneos que o atravessam.

Cabe ressaltar que são efeitos e sentidos que se movimentam, ora se articulam e se complementam, ora se rompem e dão formas a outros modos de conceber a docência e seus modos constitutivos. São efeitos e sentidos que se cruzam, se mesclam, se entrelaçam. Um responde ao outro, conectando-se e inter-relacionando-se com os demais. Entendo que fazem parte de um processo de (de)formação que se desdobra a partir de diferentes acontecimentos no decorrer do percurso formativo que vão produzindo significados sobre a docência e a própria formação.

5.1 EFEITOS E SENTIDOS DO PERCURSO FORMATIVO: QUE SUBJETIVAÇÃO DOCENTE SE PRODUZ?

No decorrer do curso, meu interesse pela docência aflorou.

Fonte: Participante FPCB125 (2023).

O excerto escolhido para abrir esta seção acompanhou-me durante todo o percurso da pesquisa, pois emergiu dentre as diferentes respostas do Questionário *on-line*. Desde a primeira etapa da pesquisa fiquei instigada a explorar as condições de possibilidade que levam um estudante matriculado no primeiro semestre afirmar que seu interesse pela docência “aflorou” no decorrer do Curso, já que minha preocupação central é a constituição docente nos cursos de licenciatura. A partir deste excerto, anunciei alguns questionamentos que me ajudaram a romper com algumas evidências as quais pensava ter percebido, significando uma abertura, uma oportunidade de olhar o percurso com outras lentes, apesar das fragilidades que já se mostravam na primeira etapa. Entre eles, cito: de que modos o percurso formativo “aflorou” o interesse pela docência? O autor do excerto seria um estudante que ingressou na licenciatura sem o desejo de ser docente? Que outros efeitos se produzem pelo percurso formativo no processo de constituição docente? O que isso implica para sua subjetivação docente?

A partir destas questões percebi novos efeitos e sentidos que se revelaram nos discursos que emergiram nos encontros (de)formação, mas que já se mostravam na primeira etapa da pesquisa. Por isso, foram desterritorializados, colocados sob suspeita, escrutinados, tensionados e principalmente considerados como elementos eminentes no processo de constituição docente. Com isso, esclareço que cada seção a seguir, tem como parte do título a narrativa de um dos licenciandos que significa, além de seus entendimentos e percepções acerca do seu processo de constituição docente, as implicações do percurso formativo na produção de subjetivação, ou seja, os efeitos e sentidos provenientes dos desdobramentos de uma cultura formativa.

Algumas narrativas apontam as fragilidades do percurso formativo, embora tenha percebido também potencialidades, principalmente um processo de (de)formação na constituição docente e nos modos de tornar-se professor no Curso de Licenciatura. São modos de compreensão que vão se modificando no decorrer do percurso e que trago ao final das análises.

Sobre isso, ressalto que esta Tese não almeja apresentar soluções para a superação das fragilidades percebidas, mas mostrar como se dá este processo de constituição docente, pois como afirma Veiga-Neto (2003b, p. 7), “[...] é preciso reconhecer que sabendo — mesmo que

minimamente — como chegamos a um determinado estado de coisas, fica muito mais fácil desconstruir aquilo que nos desagradava nesse estado de coisas”. Portanto, os argumentos de minha Tese foram gestados nessas análises e conseqüentemente, será possível sentir as potências para pensar as saídas e criações para superar as fragilidades da cultura formativa dos Cursos que analisei, LCB e LP, ao repensarem seus percursos formativos. A partir de agora, passo a analisar alguns efeitos e/ou sentidos que o material proporcionou apontar como produzidos pelo percurso formativo, que compõem a constituição docente dos licenciandos, sempre olhando pelas lentes da Matriz Formativa.

5.1.1 “Muitos colegas não querem seguir na área da docência”: significações para a constituição docente

O desinteresse pela docência que se confirma na narrativa que abre este primeiro subcapítulo analítico, foi um dado que constatei em toda a pesquisa, tanto na primeira quanto na segunda etapa, fato evidenciado especialmente entre os licenciandos da LCB.

Quando no momento da primeira etapa, ao verificar as respostas do Questionário *online* a partir da questão: *Quais os motivos que impulsionaram a escolha por cursar Licenciatura?*, apesar da maioria dos respondentes (48,3%) afirmar que sempre desejou seguir a carreira docente, dois aspectos merecem ser evidenciados nas análises: primeiro, para 27,6% dos licenciandos a motivação de escolha pelo Curso de Licenciatura foi o fato da Instituição ser pública e gratuita e para 10% dos estudantes o acesso a algum tipo de Ensino Superior. O segundo aspecto refere-se ao percentual de 13,8% dos respondentes declararem que não desejam ser professores. Primeiramente pensei em desconsiderar essa última informação na continuidade da pesquisa, no entanto, acentuou-se na segunda etapa, mobilizando-me a olhá-la com mais atenção.

Digo isso porque entendo que ao desenvolver uma pesquisa que se propõe a investigar o processo de constituição docente produzido pelo percurso formativo dos cursos de licenciatura, este dado torna-se importante, uma vez que o desejo de não seguir na carreira docente também demarca sentidos para a produção de *subjetivação* de cada licenciando, no seu processo de constituição. Ademais, esta informação foi importante para que eu pudesse direcionar algumas problematizações e aprofundar a investigação dos motivos que os levam a se matricular em um curso de licenciatura e não desejar o exercício da docência. Por isso, não poderia ser descartada da investigação, pois compreendia que, embora pudesse haver licenciandos que ingressam no Curso já com esta decisão, o próprio percurso formativo poderia

produzir efeitos sobre essa escolha e, da mesma forma, no próprio processo de constituição docente. Além disso, esse dado também atravessa uma das perguntas investigativas, especialmente quando quero entender como os licenciandos entendem/significam a docência. Que significados são dados à docência quando não há o desejo de ser docente?

Como professora destes Cursos, sempre me deparei com esse tipo de narrativa, tornando-se ainda mais desafiador desenvolver componentes curriculares pedagógicos, o que se confirma neste registro obtido em um dos Diários (de)formação:

Muitos colegas têm receio da parte pedagógica, por não se verem lecionando no futuro. Então acreditam que não é importante aprender.
--

Fonte: Participante CB202094 (2023).

No entanto, minha posição como pesquisadora fez-me olhar mais a fundo essa questão, para compreender melhor por que estudantes matriculados em cursos de licenciatura não desejam seguir a carreira docente e, junto a isso, analisar se esse pode ser um efeito do percurso formativo.

Enfatizo que essa é uma questão que não acontece somente neste lócus de pesquisa. Os estudos de Bavaresco (2014), Amanda Castelo-Branco (2015), Luiz Fernando Carvalho (2017), Tarso Ferrari (2019), Deise Reisdoefer (2020) são algumas literaturas que evidenciam a problemática sobre os interesses profissionais dos estudantes que não consideram exercer a docência na Educação Básica ao concluírem o curso de licenciatura, mobilizados por diferentes motivos, entre eles, a desvalorização social e econômica da carreira, o contato com a realidade escolar que expõe os conflitos e desafios desse ambiente, ou interesse em seguir na pós-graduação.

É possível apontar ainda outros fatores para este dilema, como por exemplo, a inexistência/falta de cursos de interesse do estudante; a impossibilidade de sair do seu domicílio para estudar em outra localidade; uma forma de acesso ao Ensino Superior gratuito, dentre outros, também evidenciados pelas pesquisas citadas. Este tema — o interesse/desejo de ser docente — não se constituiu diretamente como pauta do LABDOC, mas atravessou as discussões de maneira significativa, visto que acentuou-se nesse espaço.

Contudo, ressalto que todos os *experimentos* realizados no LABDOC apresentaram marcas da constituição docente dos futuros professores, seja por meio das narrativas, das tarefas postadas no *moodle*, das criações individuais e das atividades em grupos, independente da escolha ou não pela docência. Apresento, como exemplo, a transcrição do terceiro encontro do LABDOC com os licenciandos da LCB (no Quadro 6), em que discutimos questões sobre o

percurso formativo, sobre o qual esta temática apareceu de forma mais incisiva. Saliento que escolho suprimir alguns trechos da transcrição⁸⁵ por entender que não contribuem para o que quero marcar.

Quadro 6 - Terceiro encontro do LABDOC com os licenciandos da LCB

[...].

Pesquisadora: E vocês acham que tudo o que colocaram aqui, os conhecimentos pedagógicos e específicos dão conta?

CB202077: Acho que sim. Tem uma base muito forte, eu até acho que não deveria colocar todos os conhecimentos pedagógicos no primeiro semestre, deveria ser mesclado.

CB202042: Porque tem muita coisa que a gente vai esquecendo.

CB202094: **E quem já entra com a ideia de que não quer seguir na área da docência... no primeiro semestre, leva toda aquela enxurrada de pedagogia e acaba desistindo.**

Pesquisadora: Na verdade, não é a Pedagogia, mas são conhecimentos pedagógicos. Porque a Pedagogia é uma área do conhecimento.

[...].

CB202077: Até para preparação para os Estágios, não é? **Por mais que tenha colegas que não querem ser professores**, precisam saber os conhecimentos para os Estágios.

Pesquisadora: Entendo... quando chega no Estágio I, vocês têm a parte pedagógica, mas não terão domínio do conhecimento específico. Isso?

CB202310: Isso. Eu vejo o vidro como uma caixinha, onde as disciplinas pedagógicas colocaram uma caixinha, porque **querem nos ensinar a dar aula para as crianças. Muitas vezes, esquecem que nosso público não é esse.** Não é esta a etapa de ensino que nós vamos trabalhar. **E isso nos faz desistir de ser professor.** Essa é a caixinha que colocaram a gente.

Pesquisadora: Sim, entendo. Não é a etapa que vocês irão trabalhar. Vocês podem saber, aprender, conhecer, mas não será o público-alvo de vocês. **Isso pode estar influenciando a desistência de seguir a carreira docente?**

CB202094: **Acho que é isso que faz o pessoal desistir, sim.**

CB202042: Este é o nosso vidro⁸⁶.

Pesquisadora: É importante vocês apontarem isso. Podemos ir para a questão 2 ou mais alguém quer responder a questão 1?

[Intervalo].

Pesquisadora: Então a 2... a pergunta é: como estão sendo desenvolvidos os conhecimentos pedagógicos e os conhecimentos específicos? Quem quer começar? Vocês já falaram um pouco sobre isso, mas dá para a gente retomar...

CB202041: Conhecimento específico mais desenvolvido que o conhecimento pedagógico.

Pesquisadora: Explica um pouco mais.

CB202041: No sentido que a gente não consegue aplicar a parte pedagógica. Acho que tem muita coisa que não tem possibilidade de ser aplicado em sala de aula. Muito porque a gente aprende sobre a Educação Infantil e no nosso caso, não dá para aplicar, porque os conhecimentos que a gente aprende para desenvolver com crianças de até seis anos, não dá para as Ciências Biológicas, num nono ano, por exemplo.

[...].

Pesquisadora: O pessoal novo, da [turma] 2023? Algo a comentar?

CB202250: A gente tinha colocado essa questão também. **Os conhecimentos pedagógicos são muito focados para a Educação Infantil e anos iniciais e isso acaba prejudicando o Curso de Ciências Biológicas**, que o foco é anos finais. Já os conhecimentos específicos, os professores usam uma metodologia que acabam deixando a desejar, **porque os alunos perdem o interesse no Curso.**

[...].

⁸⁵ Assim como nesta transcrição, nas demais, também opto por suprimir trechos, representados por colchetes, na intenção de evidenciar aquilo que quero mostrar, bem como, não causar dispersão de foco para o leitor.

⁸⁶ Os licenciandos se referem à metáfora do vidro porque, no terceiro encontro, a acolhida se deu a partir da crônica *Quando a escola é de vidro* (conforme o Quadro 7), pertencente ao livro de literatura infantil intitulado *Este admirável mundo louco*, da autoria de Ruth Rocha (2012).

Pesquisadora: O que pode acontecer... estou aqui imaginando... um olhar de fora. **O que seria o ideal? Vocês dominarem o conhecimento específico, da parte da Biologia e Ciências, e o conhecimento pedagógico numa relação equilibrada. O ideal seria vocês dominarem o conhecimento específico, por exemplo, as organelas, e aquela base dos conhecimentos pedagógicos te dar suporte para você ensinar sobre organelas.** Esse seria o ideal. Aí, vocês estão me falando que há uma fragilidade nos conhecimentos pedagógicos, que há uma relevância para a área da pedagogia... não vamos misturar conhecimentos pedagógicos com Pedagogia, curso. Se há uma fragilidade neste sentido, há um desequilíbrio, porque não há suporte do conhecimento pedagógico, a não ser que tenham alguma experiência, como PIBID, ou já é professor... dessa maneira, não há como exercer a docência de forma satisfatória. É isso que querem dizer?

CB202192: Complementando a tua fala, Prof. **Imaginemos que entramos na licenciatura pensando ser professor, e daí, na metade do caminho, com todas essas ocorrências, você acaba desviando teu foco de professor e não querendo dar aula. Então, você vai pensando em ser biólogo e não professor.**

CB202094: **Muitos colegas não querem seguir na área da docência** e tem que fazer aquelas matérias [pedagógicas].

[...].

Fonte: Transcrição do terceiro encontro do LABDOC com a LCB (2023, grifos nossos).

Cabe ressaltar que o terceiro encontro do LABDOC Vacaria objetivou identificar como os licenciandos aprendem a constituírem-se professores no Curso de Licenciatura, sendo que o foco do *experimento* foi a problematização sobre os conhecimentos específicos e pedagógicos (conforme Quadro 7) que, embora sejam considerados constituintes do domínio da *qualificação*, tendo em vista a lente da Matriz Formativa, também respondem aos demais domínios (*socialização e subjetivação*), ao exporem os modos e (im)possibilidades em que os conhecimentos pedagógicos e específicos ocorrem no decorrer do percurso formativo. Este encontro foi o que mais mobilizou o exercício do pensamento, evidenciando uma participação bastante efetiva dos licenciandos, não em termos numéricos, mas em termos de discussão, falas, questionamentos, dúvidas, anseios, enfim, uma maior abertura ao expor e expor-se em Laboratório (Masschelein, 2014).

Quadro 7 – Organização do terceiro encontro do LABDOC Vacaria

3º ENCONTRO - OUTUBRO	
LCB - 24/10/2023	LP - 26/10/2023
Objetivos	Pauta
<ul style="list-style-type: none"> - Identificar como os licenciandos aprendem a constituírem-se professores no Curso de Licenciatura; - verificar como se desenvolvem os conhecimentos específicos e pedagógicos dos Cursos; - reconhecer as possíveis potencialidades e fragilidades do percurso formativo dos Cursos de Licenciatura na constituição docente dos licenciandos. 	<p>1º movimento: Acolhida e enlacs</p> <p>1. Leitura da crônica <i>Quando a escola é de vidro</i> (Ruth Rocha).</p> <p>1.1. Registro no Diário (de)formação: impressões sobre a história (registros servirão para o trabalho posterior).</p> <p>2º movimento: Experimento</p> <p>2. Trabalho em trios (alunos de mesmo semestre). Responder as questões e registrar por escrito:</p> <p>a. O que é possível mencionar sobre o que eu aprendi em meu Curso de Licenciatura sobre ser professor/a, sobre a docência, até o momento?</p> <p>b. Como estão sendo desenvolvidos os conhecimentos pedagógicos? E os conhecimentos específicos?</p> <p>c. É possível dizer que meu Curso me ensina a ensinar os conhecimentos específicos? Como?</p>

	<p>d. Se considerarmos a história <i>Quando a escola é de vidro</i> (Ruth Rocha), é possível fazer relações com meu Curso de Licenciatura? De que forma? Observação: No quadro, estarão fixados excertos extraídos do Questionário (primeira etapa da pesquisa) que consideram/contemplam os temas das questões acima. Os grupos podem optar em considerar algum excerto em suas discussões e justificar.</p> <p>3º movimento: Análise dos experimentos - afiando as ferramentas</p> <p>3. Fala dos alunos sobre as questões - seus registros. Concomitante a este momento, a pesquisadora apresenta e discute conceitos de docência - em relação ao texto da tarefa <i>moodle</i> (encontro anterior).</p> <p>4º movimento: Experiência</p> <p>4. Registro do Diário (de)formação:</p> <p>a. O que o encontro fez pensar sobre a docência e sobre o Curso de Licenciatura/percurso formativo?</p> <p>5º movimento: Afiando as ferramentas/Experimento/Experiência</p> <p>5. Apresentação da Tarefa para o próximo encontro: Trazer e apresentar ao grupo, algo que representa/ilustra/define as marcas de sua docência como futuro/a professor/a na área de formação de seu Curso de Licenciatura. Para isso, há duas alternativas:</p> <p>a. Apresentar uma obra de arte já existente (por exemplo, uma escultura, um poema, uma música, um objeto, uma performance.), identificando a autoria e justificando a escolha. Responder: o que esta obra significa para minha docência como futuro/a professor/a?</p> <p>b. Criar algo, a partir de alguma inspiração, explicando os detalhes: onde ou em quem se inspirou? O que ela significa? Por que esta criação? Quais as marcas da docência na criação?</p> <p>Registrar no <i>moodle</i> todos os detalhes, especialmente a justificativa que explique a relação da obra com a sua docência enquanto futuro/a professor/a.</p>
--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Se colocarmos as lentes da Matriz Formativa sobre os movimentos deste encontro, é possível apontar alguns elementos, entre os quais, a fragilidade nos domínios da *qualificação* e *socialização* referentes aos conhecimentos pedagógicos e a própria articulação entre eles e os conhecimentos específicos que tratarei com mais profundidade adiante, no decorrer das próximas seções. Mais do que isso, embora eu não esteja fazendo uma análise curricular, é possível dizer que na estrutura formativa os componentes curriculares pedagógicos estão mais alocados no início do Curso da LCB, o que contribui para a desistência ou para o desinteresse em seguir a carreira docente, observada nas narrativas dos estudantes, marcando-se como um efeito do próprio percurso formativo. Desse modo, há também um enfraquecimento de um possível trabalho interdisciplinar entre os componentes curriculares pedagógicos e específicos que possibilitaria uma maior compreensão da articulação entre eles no fazer docente.

É importante ressaltar que o PPC da LCB foi reestruturado pelas DCN orientadas pela Resolução CNE/CP nº 2/2019 (Brasil, 2019a). Já apresentei ao longo da Tese como essa Resolução foi amplamente criticada por entidades e pesquisadores em Educação, por estar alinhada a uma racionalidade neoliberal que, dentre diferentes fatores, concebe a formação de professores por competências, estruturada a partir da BNCC (Rodrigues; Pereira; Mohr, 2021), evidenciando um esvaziamento da didática e da pedagogia e o conseqüente apagamento do

protagonismo docente (Mascarenhas; Franco, 2021). Mesmo que nessa investigação o objetivo não se trate de realizar uma análise curricular, essa questão não pode deixar de ser mencionada, pois se apresenta a partir das narrativas dos estudantes, um dilema acerca da organização curricular da BNC-Formação para os cursos de formação inicial de professores. Não tenho a pretensão de fazer uma análise minuciosa da referida Resolução, mas pretendo discutir alguns elementos.

Pela sua estrutura, para o cumprimento da carga horária, devem constituir-se três Grupos. Embora o Grupo III (800 horas) destine-se à “[...] prática pedagógica [...], desde o primeiro ano do curso, com os estudos e com a prática previstos nos componentes curriculares” (Brasil, 2019a, n.p), o Grupo I (800 horas), compreende “[...] a base comum que compreende os **conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos** e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais” (Brasil, 2019a, n.p, grifos nossos), e, pela referida Resolução, deve iniciar já no primeiro ano do Curso.

O Grupo II (1.600 horas), por sua vez, compreende “[...] a **aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas**, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos” (Brasil, 2019a, n.p, grifos nossos) a ser distribuído do 2º ao 4º ano do Curso. Ou seja, uma estrutura que aloca os conhecimentos específicos posteriores aos pedagógicos, evidenciando uma fragmentação curricular.

Talvez seja este o dilema apresentado pelos licenciandos, quando evidenciam uma possível desarticulação entre os conhecimentos específicos e pedagógicos, porque, no início do Curso, não há componentes específicos da área formativa, mostrando-se como uma consequência da organização curricular orientada pela BNC-Formação. Entretanto, cabe questionar de que modos a docência é problematizada no percurso formativo, desde o início do Curso, e como ela é concebida, tanto pelos conhecimentos pedagógicos quanto pelos conhecimentos específicos.

Então, foquei as lentes nos PPC para investigar como a docência é definida/concebida por esses documentos e como estabelecem o perfil do egresso, já que se trata de Cursos de Licenciatura. Com isso, gostaria de dizer que, embora se observe que os PPC se esforçam para cumprir com os objetivos dos conhecimentos pedagógicos e específicos da formação (considerados nesta Tese no domínio da *qualificação*, mas também da *socialização*, pois o saber-fazer docente demanda uma articulação entre eles), visto os componentes curriculares e suas ementas, é necessário que se problematize as fragilidades apontadas pelos futuros professores, ao vivenciar o percurso formativo.

Comecei analisando os PPC da LCB⁸⁷ e, quanto ao objetivo geral do Curso, encontramos:

Formar **educadores** éticos e críticos **habilitados a lecionar os componentes curriculares de Ciências Biológicas**, de forma contextualizada à realidade, na qual estão inseridos e comprometidos com a construção de valores e temáticas da educação, do meio social, recursos naturais e com o ambiente” (IFRS, 2017c, p. 23, grifos nossos).

Formar **profissionais** éticos, responsáveis e críticos, **habilitados a lecionar os componentes curriculares na área de Ciências Biológicas**, de forma contextualizada à realidade na qual estão inseridos, possibilitando o desenvolvimento de habilidades voltadas à educação em suas múltiplas áreas de atuação, o conhecimento dos conceitos e fenômenos biológicos, além de estimular a atitude crítica e reflexiva sobre os conteúdos biológicos e suas implicações sociais e ambientais (IFRS 2022, p. 21, grifos nossos).

Embora os objetivos considerem a função de “lecionar”, o que mostra um entendimento de função docente, em nenhum dos PPC da LCB, o objetivo geral menciona a formação de professores ou formação para a docência. São termos genéricos, como por exemplo, “formar educadores” e, inclusive, no novo PPC, o termo “educadores” foi substituído por “profissionais”, reforçando uma ideia de que o Curso não forma apenas para a docência, justificando o discurso de muitos estudantes da LCB que não desejam ser professores, principalmente, os ingressantes.

No PPC de 2017, cita-se:

[...] os profissionais **biólogos** são capazes de **atuar tanto na área de educação** (como professores de Ciências nas séries finais do ensino fundamental, de Biologia no ensino médio e de áreas afins no ensino superior), **como também nos vários setores da Biologia. O profissional biólogo** tem competência para a elaboração de estudos, projetos ou pesquisas científicas básicas e aplicadas como, por exemplo, aquelas relacionadas à preservação, saneamento e melhoramento do meio ambiente (IFRS, 2017c, p. 21, grifos nossos).

Diante disso, emergem mais algumas problemáticas: Onde está a docência? Não estaríamos diante de um pseudo bacharelado, mascarado de licenciatura? Ou como afirma Gatti (2017, p. 729), teríamos um percurso formativo com “[...] pouca vocação para formar profissionais docentes”?

Certamente, são questionamentos que abrem espaço para pesquisas futuras, mas que atravessam a discussão da constituição docente, já que cursos de licenciatura têm como objetivo primordial formar professores para atuação na Educação Básica. Inclusive, pela Lei nº 11.982/

⁸⁷ Expliquei no capítulo 4 - Escolhas teórico-metodológicas, especificamente na seção 4.1.1.1, que trata do Curso de LCB, sobre a vigência de dois PPC em andamento.

2008 (criação dos IF), um dos objetivos destas Instituições é ministrar cursos de licenciatura com vistas à formação de professores para a Educação Básica, sobretudo nas áreas de Ciências e Matemática (Brasil, 2008).

Desde o primeiro PPC da LCB, há a concepção de um Curso que não forma somente para a docência. Em ambos os PPC, em relação ao perfil e às competências e habilidades do egresso, há um alinhamento com o Parecer nº 1.301/2001, do CNE/CES, que estabelece as DCN para os Cursos de Ciências Biológicas. Portanto, este Parecer não contempla as Diretrizes para a Formação Inicial de Professores e, com isso, a formação para a docência fica enfraquecida, pois destaca a ação do educador, de forma ampla. Sobre isso, Cristiane Brodbeck (2015, p. 55-56, grifos nossos) já afirmava em sua pesquisa que

Os currículos dos cursos de Ciências Biológicas - Licenciatura são, muitas vezes, apêndices do Bacharelado, problema já evidenciado nas Diretrizes dos Cursos de Ciências Biológicas - Licenciatura e Bacharelado. **Inexiste, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas (CNE/CES 1.301/2001), o perfil do licenciado formando**, apenas consta o perfil do bacharel em Ciências Biológicas.

Portanto, é possível dizer que há um apagamento da profissão docente no que se refere ao perfil do egresso da LCB, que é reforçada pelas referidas DCN, embora haja um pequeno indicativo, no documento formativo, onde se afirma que a estrutura curricular considera

[...] a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino, os processos educativos escolares e não escolares, a produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional (IFRS, 2022, p. 31).

Esses dados confirmam o que já apresentei no Capítulo 3, em especial na seção 3.1.2 — A Licenciatura em Ciências Biológicas —, onde apresentei os efeitos da Lei nº 6.684, de 3 de setembro de 1979, ainda vigente, nos percursos formativos das licenciaturas em Ciências Biológicas. A referida Lei apresenta no primeiro Capítulo — da Profissão do Biólogo, que este exercício é privativo aos portadores de diploma

I - devidamente registrado, de bacharel ou **licenciado** em curso de História Natural, ou de **Ciências Biológicas**, em todas as suas especialidades ou de licenciado em Ciências, com habilitação em Biologia, expedido por instituição brasileira oficialmente reconhecida; [...] (Brasil, 1979, grifos nossos).

Contudo, fica mais claro compreender os efeitos de um percurso formativo no qual há um esmaecimento da formação para a docência, pois os estudantes, mesmo matriculados em um Curso de Licenciatura, afirmam que não desejam se tornar professores, haja vista que, pelo

documento orientador, o Curso direciona os licenciandos para a possibilidade de outras atividades. Inclusive, os próprios estudantes autodenominam-se futuros biólogos e não futuros professores de Ciências e/ou Biologia. São estes efeitos e sentidos que precisam ser problematizados considerando que cursos de licenciatura têm como objetivo a formação de professores para atuação na Educação Básica.

Com isso, não quero dizer que todos os egressos da LCB, nem mesmo de outros cursos de licenciatura, têm por obrigação seguir a carreira docente. Vimos, por exemplo, que pela Lei nº 6.684 (Brasil, 1979), é possível que licenciados em Ciências Biológicas exerçam a profissão de biólogos. E entende-se que o percurso formativo atende aos requisitos para esse exercício profissional. No entanto, a “Formação para o trabalho no Ensino” (IFRS, 2016, p. 2) não pode estar enfraquecida, ou em segundo plano, em um curso de licenciatura. Isso envolve conceber a docência como a ação central nessa formação.

Quanto ao PPC da LP, a definição de docência apoia-se nas orientações das DCN publicadas pela Resolução CNE/CS nº 2/2015, que sustentam a docência como ação educativa que envolve conhecimentos específicos, pedagógicos e interdisciplinares.

A concepção de docência que viceja neste Projeto Pedagógico de Curso se baseia nos parágrafos 1 e 2 do Art. 2 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica: § 1o **Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos**, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo. § 2o No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional (IFRS, 2019, p. 8, grifos nossos).

Ademais, há um destaque para a “constituição docente”, no que se refere ao perfil do egresso, no qual se apresenta:

[...] **sua constituição docente** será fundamentada nos princípios da interdisciplinaridade, da contextualização, da democratização, da pertinência e relevância social, da ética, da sensibilidade afetiva e estética, de modo a lhe permitir: I - o conhecimento da instituição educativa como organização complexa na função de promover a educação para e na cidadania; II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional e específica; III - a atuação profissional no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de Educação Básica” (IFRS, 2019, p. 24, grifos nossos).

Embora possamos observar que o Curso de Pedagogia, em relação aos seus princípios norteadores, concebe a docência como principal objetivo formativo, também se verificaram problemáticas, pois alguns licenciandos, no movimento do LABDOC, expuseram marcas de um percurso que romantiza a docência que não se adequa à realidade das escolas, como podemos observar em parte da transcrição do terceiro encontro com os licenciandos da LP, conforme apresento no Quadro 8. Narrativas que evidenciam um distanciamento do que os futuros professores chamam de “realidade” da escola, ou uma docência “hipotética”, uma docência que não “se aplica” às etapas de atuação da Educação Básica.

Quadro 8 – Terceiro encontro do LABDOC com os licenciandos da LP

[...].

Pesquisadora: Importante esses apontamentos. Mas voltamos aos conhecimentos específicos, que serão aqueles que vocês terão que saber ensinar. Quem está fazendo estas disciplinas, podem me **confirmar se conseguem aprender a ensinar estes conhecimentos?**

P201903: Algumas abordagens, sim. **Outras, não.**

Pesquisadora: Quais?

P201903: [citou alguns nomes das áreas de conhecimento]⁸⁸. A abordagem das [citou nome de uma outra área de conhecimento], não. **O que aprendemos, não dá para aplicar nem na Educação Infantil, nem nos anos iniciais.**

P201927: Estamos tendo problemas na verdade. Não estamos compreendendo. A maior fragilidade foi na [citou o nome do componente curricular]. **Eu tive que pesquisar e estudar bastante para o Estágio, e tive que ir atrás de professores que eu conheço, buscar recursos, buscar metodologias, desde referencial teórico, até metodologias**, para trabalhar as [citou o nome da área do conhecimento] no Ensino Fundamental, porque eu estava bem perdido.

Pesquisadora: Mais alguma coisa, pessoal? Acabamos unindo a questão 2 e a 3. Tem alguma coisa a mais que vocês querem trazer?

P202246: Eu vou ler a 3 então. A gente colocou que sim, contudo, **a teoria do mundo acadêmico de Pedagogia nos ensina a ensinar em uma educação hipotética, perfeita, que não condiz com a realidade.** Por mais que seja a ideal, **não é possível adequar à realidade.** Outra questão é referente ao ensino para crianças com necessidade específica. **Os professores trazem a problemática, mas geralmente não dão uma solução concreta para a situação.** Tudo bem, não tem uma receita pronta de como a gente deve agir, mas acho que fica muito no ar.

P201903: Foi tão triste na pandemia...

P202129: Não sei, teve uma disciplina que a gente teve com a [citou o nome da professora], foi bem importante para nós. A gente aprendeu a estrutura dos trabalhos, a carga de leitura. Foi melhor que uma disciplina que tivemos no presencial, que todo mundo tirou 10 **e não aprendemos nada.**

[...].

Fonte: Transcrição do terceiro encontro do LABDOC com a LP (2023, grifos nossos).

Além das narrativas evidenciadas no encontro do LABDOC, os registros dos Diários (de)formação de dois estudantes, ambos do Curso de LP, um concluinte e outro que se encontra na metade do percurso, sobre as discussões que envolvem como a docência é concebida no percurso formativo, que reforçam uma ideia romantizada da docência, além de uma possível

⁸⁸ Por uma questão ética, suprimi as áreas de conhecimentos, componentes curriculares e/ou nome de professores citados pelos estudantes.

falta da problematização sobre a sua complexidade, e o quanto o LABDOC provocou o exercício do pensamento acerca destas concepções.

O encontro marcou muito, porque nos abriu os olhos e nos acordou para retomar os conhecimentos que temos e **fomos abafando pela romantização que disparam em cima do Estágio do fazer docente**. A aula [no caso, o encontro no LABDOC] foi necessária para nos encontrarmos e levarmos novamente ao foco, o objetivo de aprendizagem da formação. **Tirou-me da caixa!**

Fonte: Participante P201927 (2023, grifos nossos).

A perspectiva idealizada e romantizada de pedagogia por amor me desagrada profundamente, desde o primeiro semestre do Curso. Apesar de ter participado apenas dos dois últimos encontros, as vivências possibilitaram a **deformação de conceitos muito presentes no dia a dia do Curso, por exemplo a romantização da própria prática docente enquanto algo vocacional**. Houve a elucidação da diferenciação entre os componentes pedagógicos e específicos, informação que escapou da compreensão da maioria de minha turma.

Fonte: Participante P202187 (2023, grifos nossos).

Foi possível observar que a problematização sobre a constituição docente, mobilizada por diferentes *experimentos* nos encontros (de)formação, fez emergir um movimento de exercício do pensamento, de olhar para o percurso, com vistas à formação para a docência.

Tanto a afirmação do desejo de não ser professor quanto o discurso de romantização da docência que circulam nos Cursos em questão, foram pautas latentes no LABDOC, mas que só emergiram por meio dos *experimentos*. No LABDOC, foi possível observar um movimento de crítica radical, pois para Foucault (2006b, p. 180), “Fazer a crítica é tornar difíceis os gestos fáceis demais. Nessas condições, a crítica — e a crítica radical — é absolutamente indispensável para qualquer transformação”. Ao olharem para seu percurso formativo, conseguiram questionar algumas verdades, bem como, apontar e problematizar aquilo que os incomoda nesse processo.

A seguir, mostro como esse primeiro efeito pulveriza os demais, e vai tomando outras formas e modos na produção de *subjetivação* na constituição docente.

5.1.2 “Na verdade, as específicas, a gente aprende para nós, a gente não aprende a ensinar”: um desequilíbrio entre a qualificação e a socialização

Para Fernando Seffner (2016, p. 52), o que caracteriza um professor são os saberes da disciplina e os saberes docentes. “É por conta delas que se dá a legitimação social dessa profissão: dominar os conhecimentos de uma disciplina e saber ensinar esses conhecimentos para crianças e jovens, dentro de uma instituição — a escola [...]”. Significam, portanto, os conhecimentos específicos (domínio da disciplina/conteúdo da área de formação) e os

conhecimentos pedagógicos (saber ensinar esse conteúdo), o que confere às licenciaturas seu caráter formativo.

A partir desse pressuposto, o LABDOC teve como objetivo explorar como estes conhecimentos são desenvolvidos no percurso formativo. Ao considerar seus movimentos, observei uma distância, uma fragmentação, ou, utilizando-me de minhas metáforas com a costura, um desalinhamento entre os conhecimentos específicos e pedagógicos dos Cursos de Licenciatura.

Sobre isso, é importante destacar que muitos estudos sobre formação inicial de professores apontam essa problemática (Costa, 2019; Gatti; Barretto; André; Almeida, 2019; Nóvoa, 2022; Ciríaco, 2023), não sendo esse um dado exclusivo desta investigação. Nóvoa (2022) afirma que a oposição entre conhecimento pedagógico e conhecimento específico da disciplina é presente na história de formação de professores, especialmente, na formação de professores para o Ensino Secundário, sobre a qual existe uma disputa de poder em que, ora se exige mais conhecimento pedagógico em substituição ao conhecimento aprofundado da disciplina da área de formação, ora se valoriza mais o conhecimento específico, entendido como suficiente para formar um professor.

Cabe ressaltar que, desde a primeira etapa da pesquisa, constatei este dilema, sendo que algumas respostas do Questionário *on-line* me causaram certo estranhamento, sobre as quais tive como necessidade levar para os encontros do LABDOC. Como exemplo, cito:

Eu confesso que tinha expectativa para a parte da Biologia, a ciência em si, não pela licenciatura.

Fonte: Participante FPCB125 (2023).

A partir dela, questioneei-me: o entendimento que atravessa o excerto significa que a licenciatura não se configura como ciência? Quando o estudante se refere à “licenciatura” está considerando os conhecimentos pedagógicos, específicos ou ambos? Quando evidencia “a parte da Biologia” está se referindo aos conhecimentos específicos da área de formação e, desse modo, somente esses seriam considerados científicos?

Além desse excerto que parecia marcar um posicionamento dos conhecimentos pedagógicos fora de uma cientificidade, observei outros, ainda na primeira etapa da pesquisa, que evidenciaram entendimentos de que estes conhecimentos servem, especificamente, para auxiliar na prática, ou seja, para pensar as metodologias, sinalizando uma compreensão de que estes conhecimentos não se constituem numa dimensão teórica.

Sempre tive um apreço pela **parte mais pedagógica, vai nos ajudar na prática.**

Fonte: Participante FPP101 (2023, grifos nossos).

Prefiro os componentes pedagógicos porque no meu ponto de vista **prepara o aluno para as aulas práticas.**

Fonte: Participante FPP509 (2023, grifos nossos).

Me interesse pelos conhecimentos específicos, porque é ciências, não tem nem como responder de outra forma. **E simplesmente ciências, um mundo completamente novo e emocionante para ser explorado.**

Fonte: Participante FPCB311 (2023, grifos nossos).

Meu interesse é pelos conhecimentos pedagógicos, pois me interesse pela prática, o contato e a troca com os alunos.

Fonte: Participante FPP316 (2023, grifos nossos).

Me interesse na área de Psicologia, **mas também nas metodologias.**

Fonte: Participante FPP104 (2023, grifos nossos).

Já tenho uma formação prévia, **e busquei a licenciatura justamente pela parte pedagógica.**

Fonte: Participante FPCB320 (2023, grifos nossos).

Porque além de gostar muito de Biologia **me chama bastante atenção as formas de avaliações utilizadas para que eu possa utilizar também.**

Fonte: Participante FPCB28 (2023, grifos nossos).

Contudo, essas compreensões entre os licenciandos acerca dos conhecimentos específicos e pedagógicos dos Cursos, observada na primeira etapa da pesquisa, foram pauta dos encontros no LABDOC. No segundo encontro, organizei um *experimento* com a intenção de, além de investigar como os futuros professores iriam mostrar seus saberes acerca dos conhecimentos veiculados nos Cursos, possibilitar um melhor entendimento da cientificidade de ambos os conhecimentos (pedagógicos e específicos), pois verifiquei, especialmente na primeira etapa da pesquisa, especialmente nas narrativas de estudantes da LCB que, quando mostram um interesse na parte específica da área de formação, há o entendimento de que existe uma relação com a ciência, entendido como o conhecimento teórico elaborado; por outro lado, quando se referem aos conhecimentos pedagógicos, estes se relacionam mais diretamente à dimensão prática, às metodologias, ao preparo para o fazer pedagógico, reiterado pelos estudantes da LP.

Como atividade experimental, os licenciandos tiveram que elaborar uma proposta de aula e tratar tanto dos conhecimentos específicos quanto dos pedagógicos operacionalizados na atividade, conforme apresento no Quadro 9.

Quadro 9 – Organização do segundo encontro do LABDOC Vacaria

2º ENCONTRO - SETEMBRO	
LCB - 25/09/2023	LP - 26/09/2023
Objetivos	Pauta
<p>- identificar como se operacionalizam os conhecimentos pedagógicos e específicos do curso, na elaboração de um planejamento de aula;</p> <p>- identificar as marcas constitutivas das docências dos futuros professores;</p> <p>- retomar e aprofundar a temática da indissociabilidade teoria e prática.</p>	<p>1º movimento: Acolhida e enlases</p> <p>1. Vídeo: <i>Piirongin piiloissa</i> (2011) (youtube.com/watch?v=HwUZ2kH1id0).</p> <p>1.1. Verificação de novos estudantes (que não estavam presentes no encontro anterior) e distribuição de TCLE.</p> <p>1.2. Discussão coletiva sobre o vídeo: O que fez pensar? Que relações podemos estabelecer com a docência?</p> <p>1.3. Registrar no diário (de)formação.</p> <p>2º movimento: Afiando as ferramentas</p> <p>2. Retomada do encontro passado a partir do texto disponível no <i>moodle</i> — Indissociabilidade teoria-prática. Complementação com textos de Veiga-Neto (2015) e Gatti (2020) — sobre teoria e prática.</p> <p>3º movimento: Experimentos</p> <p>3. Em grupos — estudantes de diferentes semestres: Planejamento de Aula: — cada grupo deverá construir um Planejamento de Aula (registro por escrito para recolher).</p> <p>Pedagogia: uma aula para os anos iniciais do EF. Ciências Biológicas: uma aula para os anos finais do EF.</p> <p>4º movimento: Análise dos experimentos - afiando as ferramentas</p> <p>4. Apresentação dos grupos.</p> <p>4.1. Análise dos planejamentos elaborados, orientados pelas seguintes questões:</p> <p>a. É possível identificar, nessa proposta, a intencionalidade pedagógica?</p> <p>b. É possível perceber pressupostos teóricos/metodológicos nessa intencionalidade? Quais?</p> <p>c. Para quem ela é direcionada?</p> <p>d. Que conhecimentos foram acionados nesta aula? Isso fica visível na proposta da aula?</p> <p>e. As estratégias didáticas dão conta de alcançar o objetivo da aula?</p> <p>f. Onde está a função do aluno? E do professor?</p> <p>g. Que tipo de docência o/a professor/a assume nesta aula?</p> <p>h. Como são evidenciados os conhecimentos específicos, conhecimentos pedagógicos e os conhecimentos da profissão?</p> <p>i. Que pontos poderiam ser melhorados para qualificar esse planejamento?</p> <p>5º movimento: Afiando as ferramentas</p> <p>5. Tarefa <i>moodle</i>: Leitura do texto <i>Nenhuma escola está imune às ondas de violência e conservadorismo</i> (Fabris; Dal’Igna, 2017).</p> <p>Responder às questões:</p> <p>a. O que você entende por docência? Se pudesse dar uma definição para a palavra “docência”, que definição seria?</p> <p>b. Como você se enxerga como futuro/a professor/a, considerando o que aprendeu no percurso formativo do Curso de Licenciatura, realizado até o momento?</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

O *experimento* desenvolveu-se em grupos compostos por licenciandos de diferentes semestres letivos, para possibilitar mais efetivamente a experiência coformativa, haja vista que considerei a possibilidade de os matriculados nos primeiros semestres não terem vivenciado a experiência de planejar uma proposta de aula que envolve conhecimentos pedagógicos, mas também específicos, ao tratar de um determinado assunto da área de formação. Então, em cada grupo, tive o cuidado de mesclar estudantes concluintes, ingressantes e os que se encontravam

matriculados na metade do percurso. Desse modo, constituíram-se cinco grupos com os estudantes da LCB e sete grupos com os estudantes da LP, compostos de quatro ou cinco integrantes cada um. Outro ponto que gostaria de chamar a atenção é que ao mobilizar o *experimento*, o único dado que solicitei aos grupos foi a indicação da etapa a que esta aula seria planejada, ou seja, em nenhum momento, mencionei os termos “conhecimentos específicos e pedagógicos”. Queria com isso, ao analisar o *experimento* com os estudantes, que pudessem dar-se conta que ambos são operacionalizados em uma aula.

Os desdobramentos deste segundo encontro disseminaram-se entre os posteriores, pois aquilo que se mostrou pelo exercício do pensamento provocado pelas questões orientadoras, especialmente em relação aos conhecimentos aprendidos nos Cursos, esteve presente nos demais. Por exemplo, no terceiro encontro, o objetivo foi exercitar o pensamento mais diretamente sobre o percurso formativo, em relação aos conhecimentos pedagógicos e específicos e como este percurso atua na constituição docente dos futuros professores. E, por fim, o quarto encontro⁸⁹, ao apresentarem o que significam as marcas de suas docências, conseqüentemente mostram também os efeitos do percurso formativo, considerando todo o corpo de conhecimentos que impacta o processo de constituição docente.

Sobre o desenvolvimento é interessante destacar que de todas as propostas de aula apresentadas pelos licenciandos em LCB, três delas foram desenvolvidas no PIBID e duas em Estágio Obrigatório, ou seja, a inexistência de criação de novas propostas, para este momento no LABDOC. Entre os licenciandos da LP, somente dois grupos experimentaram criar uma proposta de aula ainda não realizada. Estes dados poderiam nos apontar diferentes significados. No entanto, é possível dizer que ao propor e apresentar uma proposta de aula já planejada e/ou já realizada, os futuros professores sentiram-se mais confortáveis e seguros, pois desenvolvidas no PIBID e/ou no Estágio Obrigatório, conseqüentemente, estas aulas passaram por um processo de orientação e avaliação.

Ao tentar compreender e analisar este empreendimento feito pelos grupos, pelas lentes da Matriz Formativa, percebi que no terceiro encontro no LABDOC, evidenciaram-se limitações nos domínios da *qualificação* e *socialização*, especialmente entre os estudantes da LCB, no que se refere à oferta de componentes curriculares pedagógicos em comum nas Licenciaturas, cursados em conjunto com os estudantes de LP. Sabe-se que esta não é uma modalidade apenas do IFRS *Campus* Vacaria, sendo muito frequente em outras instituições. Embora este formato possibilite uma troca profícua de saberes e a oportunidade de um trabalho

⁸⁹ A organização do quarto encontro será apresentada no Capítulo 6.

interdisciplinar entre as áreas de formação e, além disso, o favorecimento de uma formação que potencializa um estudo sobre a docência pelo princípio da coformação, nem sempre é o que acontece, como podemos observar em alguns registros feitos nos Diários (de)formação.

Eu vejo o vidro como uma caixinha, onde as disciplinas pedagógicas colocaram uma caixinha, **porque querem nos ensinar a dar aula para as crianças. Muitas vezes, esquecem que nosso público não é esse. Não é esta a etapa de ensino que nós vamos trabalhar.**

Fonte: Participante CB202310 (2023, grifos nossos).

É que estamos misturados...Pedagogia e Biologia. Eu acho que elas precisam explicar sobre a Educação Infantil, porque tem o pessoal da Pedagogia. **Mas nós não precisamos estudar a etapa de crianças de zero a seis anos.**

Fonte: Participante CB202094 (2023, grifos nossos).

Acho que tem muita coisa que não tem possibilidade de ser aplicado em sala de aula. Muito porque a gente aprende sobre a Educação Infantil e no nosso caso, não dá para aplicar, **porque os conhecimentos que aprendemos é para desenvolver com crianças de até seis anos, não dá para as Ciências Biológicas, num nono ano, por exemplo.** Isso tem que ser repensado no Curso. Tem muito conhecimento que estamos aprendendo nos primeiros semestres que não servem para nada, porque não vamos trabalhar com crianças. Começamos nos anos finais.

Fonte: Participante CB202041 (2023, grifos nossos).

Os colegas apontaram seus pontos de vista sobre a Biologia e a Pedagogia. **Existe uma grande diferença na forma do ensinar do professor, o foco é ligado diretamente à Pedagogia e a Biologia é deixada de lado.** As licenciaturas deveriam ser unidas, mas não é o que acontece no momento. **Existe uma dificuldade do pedagogo [professor formador] em ligar a Biologia com a Pedagogia.**

Fonte: Participante CB201964 (2023, grifos nossos).

Brodbeck (2015) ressalta que os componentes curriculares pedagógicos geralmente são lecionados por profissionais pedagogos que possuem outros saberes (os pedagógicos) e não os da área de Ciências e Biologia. Esta condição dificulta o desenvolvimento de um trabalho pedagógico sobre os conhecimentos da área e/ou estudo sobre a etapa da Educação Básica de atuação dos professores de Ciências e Biologia (Ensino Fundamental e Ensino Médio), explicitando a ocorrência de uma barreira entre os conhecimentos pedagógicos e específicos do Curso, fato esse que se confirma pelos registros acima.

A fragmentação entre conhecimentos específicos e pedagógicos parece estar presente nas práticas formativas e, ainda, para endossar essa problemática, verifica-se uma defasagem dos componentes curriculares específicos da área de Ciências e Biologia em relação à docência. Ou seja, em relação ao saber ensinar o conhecimento específico da área de formação. Sobre isso, apresento abaixo parte da transcrição do terceiro encontro com os estudantes da LCB, sobre a qual é possível observar a continuidade das narrativas sobre os conhecimentos pedagógicos que, para eles, não contempla a área de formação, fato que inclusive, causa

desistência do Curso, ou ainda, desistência de atuar na docência, o que tratei anteriormente. Mas além disso, a fragilidade no que se refere ao domínio do *saber ensinar* os conhecimentos específicos que, na compreensão dos futuros professores, aprendem o conteúdo em si, mas os professores formadores não ensinam a ensiná-los, conforme apresento no Quadro 10.

Quadro 10 – Terceiro encontro do LABDOC com os licenciandos da LCB

[...].
 CB202257: **Na verdade, as específicas, a gente aprende pra nós, a gente não aprende a ensinar, a aplicar numa sala de aula. Tem uma grande diferença.**
 CB202291: Um professor até tentou...olha...tem um aplicativo aqui bem legal que vocês podem usar na turma de vocês. Mas eu não sei usar. A gente não tem tempo para ver essas coisas.
 CB202192: **Para a Biologia, os conhecimentos pedagógicos, para nós, são escassos. Têm as matérias lá sobre planejamento e tal, mas não tem algo específico para nós da Biologia.**
 CB202041: **Na verdade, a didática é voltada para o pessoal da Pedagogia, não é específica para nós, da Biologia.**
 [...].
 CB202192: **Muita gente entrou na Biologia e no segundo semestre saiu por este motivo.**
 [...].
 Pesquisadora: Mais alguma coisa sobre a questão 2? A gente já falou um pouco sobre a 3, mas podemos conversar mais um pouco. Diz assim: se o curso de vocês ensina a ensinar os conhecimentos específicos?
 CB202041: Depende do professor, bem sincero. Tem professor que te dá até dicas, o que dá certo...faz assim...dá ideias, **entretanto, tem alguns que não têm nem critério de avaliação. Só dá o conteúdo e não critério de avaliação. Como vai inspirar um aluno teu a dar aula se não tem nem avaliação clara?**
 CB202042: Às vezes, não é só critério de avaliação, às vezes, **é a aula que não tem planejamento.**
 Pesquisadora: Mas olha que interessante! Vocês estão se dando conta disso, de que falta planejamento, de que faltam os critérios avaliativos. Percebo que, por mais que tenha a fragilidade dos conhecimentos pedagógicos, vocês estão se dando conta de algumas coisas que são base dos conhecimentos pedagógicos.
 CB202310: A gente teve um caso no semestre passado, que disse: “Olha galera, sobrou um tempo, e eu não sei o que dar para vocês”.
 Pesquisadora: Mais alguma coisa da 3?
 CB201842: Neste semestre, **eu estava fazendo uma disciplina que era só eu da Biologia e o restante dos colegas era da Pedagogia, e eu não consegui acompanhar.** Acabei desistindo. Era montar um projeto interdisciplinar. Daí a professora queria que o pessoal da Pedagogia usasse conhecimento da Biologia para apresentar e eu não consegui entender. Faltou mais gente da Biologia. **A professora focava muito na questão dos anos iniciais.**
 Pesquisadora: Algo mais da questão 3?
 [Silêncio].
 [...].

Fonte: Transcrição do terceiro encontro do LABDOC com a LCB (2023, grifos nossos).

Brodbeck (2015, p. 58) alerta que “Os professores das disciplinas específicas da área, em sua maioria, não se assumem como formadores de professores”. Com isso, podemos dizer que os professores dos conhecimentos específicos também possuem outros saberes, que não necessariamente os saberes pedagógicos. Nestas aulas, “[...] se ensina biologia pura [...], na maioria do tempo, expositivas com avaliações realizadas exclusivamente mediante provas que exigem ainda, no século XXI, muita decoreba” (Brodbeck, 2015, p. 58). Do mesmo modo,

Também há que **termos em conta que os professores, os quais advêm de Licenciaturas, podem ter realizado a sua formação em cursos com características e modelos formativos assentados na perspectiva da racionalidade técnica**; modelo ainda presente nos sistemas de formação inicial de professores no Brasil, que possuem como características, **a sobreposição de disciplinas específicas sobre as pedagógicas, a desconexão entre os conhecimentos do curso e a realidade da educação básica, a aplicação de modelos**, enfim uma formação muito voltada para um processo de academização [...] (Paniago, 2023, p. 8, grifos nossos).

Torna-se necessário apontar sobre a formação/atuação de professores dos componentes curriculares específicos que, conforme Paniago (2023), para o ingresso nos IF não é exigida aos FP (Formadores de Professores), bem como aos demais professores, uma formação acadêmica para a docência na EPT, portanto qualquer profissional advindo de formação em áreas técnicas como as Ciências Agrárias, Engenharias, bacharéis em Química e Ciências Biológicas estão aptos a atuar em todos os níveis de ensino oferecidos, inclusive na formação de professores. Alguns deles nunca atuaram na docência antes de ingressar na instituição, aprendendo a ser professores, sendo formadores de outros professores, o que implica ações institucionais efetivas para pensar a prática docente destes profissionais⁹⁰. No mesmo sentido, Gatti (2016, p. 169) aponta que é preciso no âmbito dos cursos de licenciatura “[...] criar, nos que atuam nesses cursos de formação [professores formadores], a consciência de que se está formando um professor; [...]”. Isso envolve uma mudança na cultura formativa dos cursos de licenciatura, considerando a formação de professores como um *ethos* formativo, pois está cristalizado em cursos de bacharelado que os conhecimentos específicos bastam para cumprir os requisitos formativos.

Não é possível afirmar se as aulas da LCB ocorrem sob estas condições e seria pretensioso de minha parte afirmar essa prerrogativa, sendo que múltiplas variáveis podem ocasionar este tensionamento, o que se mostrou no estudo de Paniago (2023). No entanto, pelo movimento do LABDOC o que se verifica é uma escassez do conhecimento pedagógico do conteúdo específico, no saber ensinar o conteúdo da área das Ciências Biológicas, o que marca um desequilíbrio entre os domínios da *qualificação* e *socialização*, haja vista o esmaecimento de práticas docentes que coloquem em circulação o domínio dos conhecimentos específicos da área de formação e conhecimentos pedagógicos que possam auxiliar nas escolhas teórico-

⁹⁰ Cabe ressaltar que no IFRS, nos Editais de Concurso para Ingresso de Docentes, em caso de áreas/subáreas em que o curso de licenciatura não é um requisito de escolaridade no Quadro Demonstrativo de Vagas, é exigida a formação em cursos de licenciatura plena ou habilitação legal equivalente no ato da posse. Caso o docente não possua a formação exigida, deverá, no prazo de 30 meses a contar da data da posse, apresentar o Certificado de Conclusão. A própria Instituição oferta cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados em dois *campi*: Rio Grande e Sertão.

metodológicas no exercício da docência. Que efeitos isso produz no domínio da *subjetivação*, no processo de constituição docente?

Importante mencionar que, ao analisar o PPC reestruturado da LCB, revela-se a concepção de uma “articulação” entre os conhecimentos específicos e pedagógicos, pois o documento ressalta que,

Nas concepções pedagógicas do curso de Ciências Biológicas - Licenciatura, pressupõe-se a construção do conhecimento relacionado aos fundamentos da Educação, **por meio da articulação dos componentes curriculares** e de atividades interdisciplinares entendidas como ousadia e busca pelo conhecimento e não como simples junção de disciplinas ou puro fazer, mas pontuada de atitudes. **O diálogo entre saberes das áreas de Pedagogia e de Ciências Biológicas** tem um grande potencial para ampliar seus estudos e temas com outras áreas do conhecimento, em especial com as Ciências Humanas já existentes e novas perspectivas científicas que estão se constituindo (IFRS, 2022, p. 28, grifos nossos).

Há um esforço em esclarecer que, no Curso de LCB, há uma interlocução entre os conhecimentos das diferentes áreas que contemplam o percurso formativo (Pedagogia e Biologia), em que o Curso “[...] é constituído **integralmente pela articulação de saberes entre as áreas Pedagógica e Biológica**, com respeito aos conhecimentos científicos de cada uma, bem como às potencialidades e suas limitações epistêmicas” (IFRS, 2022, p. 29, grifos nossos).

Do mesmo modo, há os chamados “Seminários”, distribuídos em todos os semestres letivos, que se apresentam como articuladores dos conhecimentos específicos e pedagógicos, em que se sobressai o ensino da área de Ciências Biológicas. Os Seminários têm como objetivo

[...] complementar o percurso formativo dos estudantes, além de **articular os conhecimentos pedagógicos e os conhecimentos da área específica**, acompanhando todo o processo de formação do licenciando e permitindo um **aprofundamento das questões curriculares e metodológicas da área de Ciências Biológicas, bem como, os aspectos do ensino**, ampliando o repertório de conteúdos abordados nos componentes curriculares (IFRS, 2022, p. 35, grifos nossos).

Cabe ressaltar que as problemáticas apresentadas não são citadas apenas pelos estudantes da LCB, mas também da LP, muitas das quais observamos na seção anterior (5.1.1) em que se evidenciaram outras complexidades que circundam os conhecimentos pedagógicos e específicos do Curso, como por exemplo, a falta de critérios avaliativos claros, a necessidade de uma contextualização sobre autores e teorias pedagógicas, a carência de abordagens próprias à etapa de atuação, como Educação Infantil ou anos iniciais do Ensino Fundamental e a necessidade de discussão da complexidade da docência em oposição a uma ideia de romantização em torno dela.

Percebi ainda uma incompreensão e desconhecimento da especificidade do Curso de LP, visto entre os próprios licenciandos como um percurso constituído por conhecimentos pedagógicos apenas (conforme narrativa a seguir), mais ainda, posicionados somente numa dimensão prática, sobre a qual o LABDOC tornou-se fundamental para esse entendimento:

Ficou claro para mim os conhecimentos pedagógicos e conhecimentos específicos, pois achava que só existia o conhecimento pedagógico.

Fonte: Participante P202328 (2023).

Essa complexidade vem ao encontro do estudo de Klinger Ciríaco (2023), que pesquisou sobre os aspectos do conhecimento da docência nas licenciaturas em Matemática e Pedagogia e concluiu que os estudantes de Pedagogia, em relação à Matemática dos anos iniciais “[...] licenciam-se sem conhecer, por exemplo, conteúdos de números racionais, números primos, expressões numéricas, geometria, grandezas e medidas, estatística/probabilidade, entre outros” (Ciríaco, 2023, p. 54). Portanto, embora isso esteja fora do escopo dessa pesquisa, é fundamental problematizar como os conhecimentos específicos das áreas de Linguagens, Matemática, Ciências Naturais e Ciências Humanas para os anos iniciais e dos Campos de Experiências para a Educação Infantil⁹¹, estão sendo desenvolvidos no Curso de LP. Ou seja, aprofundam-se os conceitos e saberes pertinentes a estas Áreas e Campos de Experiências, concomitante ao seu respectivo conhecimento pedagógico, ou se a ênfase se dá somente na abordagem metodológica destes saberes?

Ao colocarmos as lentes da Matriz Formativa, constatamos um desequilíbrio entre os domínios, em diferentes aspectos, que considero como implicações no pensar o lugar da docência nestes percursos formativos, os quais aponto: (1) a percepção de que os conhecimentos pedagógicos possuem somente uma dimensão prática, o que pode levar a um praticismo do fazer docente, pois para Nóvoa (2019, p. 6), o tornar-se professor não se trata “[...] de convocar apenas as questões práticas ou a preparação profissional, no sentido técnico ou aplicado, mas de compreender a complexidade da profissão em todas as suas dimensões (teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas, simbólicas etc.)”; (2) o tratamento dos conhecimentos específicos em desarticulação com o saber ensinar, ou seja, com os conhecimentos pedagógicos; (3) o esmaecimento dos saberes da área de Ciências Biológicas no desenvolvimento dos conhecimentos pedagógicos, pois como os estudantes da LCB

⁹¹ Pela BNCC, a organização do currículo da Educação Infantil se dá por cinco Campos de Experiência: Traços, sons, cores e formas; O eu, o outro, o nós; Corpo, gestos e movimento; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Já, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em quatro Áreas de Conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas.

afirmam, a ênfase se dá em torno da etapa da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, as quais não são as de atuação de um professor de Ciências/Biologia.

É possível dizer que esses aspectos também contribuem para o afastamento da teoria e prática no percurso formativo, colaborando para o entendimento de uma dicotomia, outra fragilidade observada na primeira etapa da pesquisa (Questionário *on-line*), explorada no LABDOC a partir dos *experimentos* que foram desenvolvidos e dos movimentos provocados pelos encontros, os quais sinalizaram que os licenciandos concluintes conseguem perceber com mais facilidade a indissociabilidade teoria-prática haja vista as experimentações vivenciadas no percurso, o que apresento na seção a seguir.

5.1.3 “*Não tem como chegar na prática sem ter nenhuma teoria*”: indícios de um jogo equilibrado entre os domínios da Matriz Formativa

Ao analisar as respostas provenientes do Questionário *on-line* (primeira etapa da pesquisa), constatei recorrências que evidenciaram uma “docência com ênfase na prática” como uma das marcas da constituição docente. Naquele momento, ao ler as respostas, percebi a presença de um entedimento dicotômico sobre as dimensões teoria e prática, permeada entre as diversas respostas (seguem abaixo) independentemente das questões a serem respondidas, pois não havia, no instrumento, nenhuma pergunta direta interessada especificamente nesta temática.

Acho repetitivas e cansativas as disciplinas que são voltadas à licenciatura. Aprendendo 10 vezes mais com o PIBID, e ele sim está me fazendo mudar de opinião para seguir a carreira docente. **A prática é mais importante que a teoria** na profissão docente.

Fonte: Participante FPCB311 (2023, grifos nossos).

O curso nos forma teoricamente, mas precisamos também da experiência, conhecimentos externos ao curso e nos tornamos preparados somente com o passar do tempo e nosso aprimoramento.

Fonte: Participante FPP101 (2023, grifos nossos).

Porque a docência abrange várias realidades, e **a prática é muito importante** para o conhecimento dessas diferentes vivências.

Fonte: Participante FPP104 (2023, grifos nossos).

Estamos sendo preparados na teoria, porém **a prática será durante os Estágios**.

Fonte: Participante FPCB412 (2023, grifos nossos).

Ele [o curso] nos dá a base, **mas a prática é o que vai realmente nos preparar para sermos bons professores ou não**.

Fonte: Participante FPP102 (2023, grifos nossos).

A licenciatura em Pedagogia, nos faz refletir em que tipo de profissional queremos ser, e os componentes que estudamos nos traz **embasamentos teóricos que nos ajudam para a prática**.

Fonte: Participante FPP505 (2023, grifos nossos).

Iniciei neste semestre, ainda estamos em fase de reflexão e **apropriação de conceitos teóricos**.

Fonte: Participante FPP114 (2023, grifos nossos).

Minhas expectativas estão sendo atendidas, pois **além da parte teórica**, tem contribuído para a convivência com outras pessoas e possibilidades que podem ser proporcionadas na Educação.

Fonte: Participante FPP215 (2023, grifos nossos).

Além da parte teórica, dos textos, seminários e exames, temos a possibilidade de trabalhos dinâmicos, de experiências científicas, de aprendizados e de vivências que são ofertadas cotidianamente no *campus*.

Fonte: Participante FPP239 (2023, grifos nossos).

Excertos como: “*o curso forma teoricamente*”; “*estamos sendo preparados na teoria e a prática acontecerá nos Estágios*”; “*além da parte teórica, há outros momentos no curso*”; “*a prática é mais importante que a teoria na profissão docente*” pareciam confirmar um entendimento dicotômico de teoria e prática no percurso formativo, percebidas em pólos opostos, salientando que a prática quase inexistente no Curso, e que somente se efetiva em alguns momentos do percurso, como nos Estágios, o que a leva a um posicionamento em maior valoração que a dimensão teórica. Veiga-Neto (2015, p. 116, grifos nossos) nos ajuda a entender essas afirmações ao dizer que, para alguns,

[...] o estudo antecipado da Psicologia, História, Filosofia e Sociologia da Educação não iria além de um estudo livresco, desconectado com aquilo que se costuma chamar de realidade ou, até mesmo, de verdadeira realidade. Muitos deles chegam a afirmar que qualquer teoria só tem valor se é retirada a partir do concreto de nossas práticas imediatas. Para esses, **a prática precede a teoria**.

Naquele momento da pesquisa (primeira etapa), observou-se que aproximadamente 75% dos estudantes que responderam ao Questionário, diziam já ter cursado componentes curriculares pedagógicos sobre os quais há a possibilidade de discutir, reconhecer, identificar, analisar e compreender os saberes que circulam sobre o fazer docente, embora muitos estivessem matriculados nos primeiros semestres do percurso formativo, fato esse que contribui para essa forma de entendimento. Aponto isso, porque chama a atenção a afirmação exposta por um licenciando de terceiro semestre e, com isso, mobilizando um alerta quanto ao percurso formativo e a consequente constituição docente destes futuros professores:

[...] as disciplinas voltadas para as Licenciaturas são repetitivas e cansativas [...].

Fonte: Participante FPCB311 (2023).

Ademais, o fato dos conhecimentos (pedagógicos e específicos) serem valorados de forma diferente pelos licenciandos — alguns como práticos, outros como teóricos — parecia reverberar um entendimento dicotômico, dificultando a compreensão do fazer docente com caráter teórico-prático. Para nos ajudar a compreender essa complexidade e como ela se apresenta na contemporaneidade, Veiga-Neto (2015, p. 117) enfatiza que há um “problema teoria-prática” no campo da formação docente. O autor explica que ele “[...] desaparece se mudarmos as bases sobre as quais ele foi construído”. Dessa forma, salienta que sob as bases do entendimento grego, de realidade dual — que, mais tarde, foi chamada de doutrina dos dois mundos — dividida entre mundo inteligível e mundo sensível, a prática e a teoria foram colocadas como antagônicas e que

[...] segundo esse entendimento, quando os resultados obtidos na prática não se ajustam perfeitamente à teoria — e nunca acontece de fato um ajuste perfeito —, pensa-se logo que ou o problema está na teoria que seria incorreta ou pouco desenvolvida, ou o problema está no mau ou equivocado uso que estamos fazendo dela. Em qualquer caso, mantém-se tacitamente que existe mesmo um mundo da prática e um mundo das ideias, cabendo à boa Ciência fazer as melhores conexões entre esses dois mundos (Veiga-Neto, 2015, p. 124).

Cabe evidenciar que a problemática teoria-prática não é um assunto novo no campo da formação de professores, estando presente em diversos estudos nacionais e internacionais (Vieira, 2005; Nóvoa, 2007; Gatti, 2010; 2020; Trevisan, 2011; Boff, 2019; Lüdke; Ivenicki, 2022, entre outros) evidenciando-se também em algumas pesquisas encontradas na revisão de literatura (Marini, 2018; Silva, 2018; Oliveira, 2019; Boff; Bahia, 2021; Paniago; Nunes; Sarmiento; Silva, 2021; Silva; Casterá, 2021; Zabiela, 2021). Por isso, não tenho a pretensão de esgotar essa temática, visto que a amplitude dos estudos dá conta deste propósito. Porém, intenciono mostrar como esta problemática foi posta em movimento nos *experimentos* entre os encontros (de)formação e os desdobramentos provocados pelo LABDOC, pois ao constatar um borramento que sinalizava, de certo modo, um entendimento dicotômico entre as dimensões teórica e prática e compreender que este produz efeitos na constituição docente e, ademais, ao tentar interpretar as respostas procurando por fissuras, deslocamentos, brechas para outras condições de compreensão, senti-me mobilizada a aprofundar essa questão no LABDOC, a explorar o sentido de prática e teoria significado pelos estudantes.

Diante disso, embora as discussões sobre teoria e prática tenham atravessado todos os encontros do LABDOC Vacaria, em paralelo com outras questões do percurso formativo, foi

no encontro inicial (Quadro 11) que planejei dar ênfase a essa temática e, na perspectiva de uma pesquisa (de)formação, apresentar estudos, referenciais e outros materiais que pudessem ajudá-los a exercitar o pensamento em experiência coformativa.

Quadro 11 – Organização do primeiro encontro do LABDOC Vacaria

1º ENCONTRO - AGOSTO	
LCB - 21/08/2023	LP - 22/08/2023
Objetivos	Pauta
<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar a Pesquisa em andamento, explicitando as etapas de desenvolvimento, a metodologia e os conceitos principais; - formalizar o contrato pedagógico entre pesquisadora e participantes, por meio do TCLE; - apresentar e discutir os primeiros dados produzidos por meio da primeira etapa da pesquisa; - verificar as concepções sobre teoria e prática. 	<p>1º movimento: Acolhida e enlacs</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dinâmica inicial (Jogo dos Mudos) <ol style="list-style-type: none"> 1.1. Discussão sobre o Jogo. 2. Apresentação Geral - caracterização da Pesquisa - conceitos principais. <ol style="list-style-type: none"> 2.1. Contrato Pedagógico entre pesquisadora e participantes (formas de participação; TCLE; dinâmica dos encontros; tarefas no <i>moodle</i>, diários (de)formação). 2.2. Entrega dos TCLE aos que desejam participar da segunda etapa da pesquisa. 2.3. Apresentação dos primeiros dados da Pesquisa (caracterização dos estudantes participantes da primeira etapa da Pesquisa). <p>2º movimento: Experimento</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Análise de excertos (provenientes do Questionário <i>on-line</i>) e discussão em grupos (excertos sobre teoria e prática- registro escrito). <p>3º movimento: Experiência</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Registros nos Diários (de)formação: Impressões do primeiro encontro. <p>4º movimento: Afiando as ferramentas</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. Tarefa <i>moodle</i>: <ol style="list-style-type: none"> a. Ler o texto <i>Indissociabilidade teoria-prática</i> (Boff, 2022, p. 127-130). b. Escrever suas percepções e entendimentos sobre “indissociabilidade teoria-prática”.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A partir do primeiro *experimento*, percebi que as significações de prática, dadas pelos licenciandos, são as que se referem à prática docente, ao exercício da docência que, por sua vez, não se encontra em todos os momentos do Curso, conforme visualizamos no experimento. Nele apresento as respostas de alguns grupos registradas por escrito e por mim recolhidas que tratam da análise de uma determinada resposta do Questionário *on-line* (que indico como “excerto em análise pelo grupo”), nas quais se percebe que somente no decorrer do Curso a dita “prática” vai tomando forma, apontado especialmente pelos ingressantes, como vemos a seguir.

Excerto em análise pelo grupo: “[...] iniciei neste semestre, ainda estamos em fase de reflexão e apropriação de conceitos teóricos”.

Resposta do grupo: **Acreditamos que no primeiro semestre dos cursos de licenciatura, o conhecimento está centrado no embasamento de conceitos teóricos** para iniciar a visão da docência. **Ao longo do percurso, esses conceitos teóricos vão se tornando prática**, por isso essas reflexões e conceitos iniciais são de extrema importância para a prática docente, apesar de não termos essa noção de forma ampla no começo do curso.

Fonte: Estudantes de 3º semestre (2023, grifos nossos).

Excerto em análise pelo grupo: “O curso nos forma teoricamente, mas precisamos também da experiência, conhecimentos externos ao curso e nos tornamos preparados somente com o passar do tempo e nosso aprimoramento”

Resposta do grupo: “Concordamos, pois o curso apenas te habilita a exercer determinada área, entretanto, a bagagem do cotidiano é de grande importância, **grande parte do conhecimento virá da prática.**”

Fonte: Estudantes de 2º semestre (2023, grifos nossos).

Diante disso, esse distanciamento entre teoria e prática no percurso formativo, apontado pelos licenciandos, fortalece a percepção de que a teoria só será efetiva se operar-se na prática, alimentando um possível entendimento dicotômico. Dado este que se confirma também nas respostas dadas à tarefa do *moodle* do primeiro encontro.

Sabemos que em **algumas aulas teóricas são isoladas**, mas também depende da metodologia e planejamento de cada docente, na minha opinião **quando trata-se de uma aula somente na teoria**, o docente deveria usar um método diferenciado para que as aulas não fiquem cansativas, usar dinâmicas e aulas bem elaboradas envolvendo os estudantes.

Fonte: Participante P202181 (2023, grifos nossos).

A teoria é essencial para tomarmos ciência sobre os conhecimentos, concepções, linhas de pensamentos de forma hipotética e sintética. **E acoplada a teoria vem a prática, que pode ser vista como a realização após a construção do conhecimento**, de acordo com a realidade.

Fonte: Participante CB202291 (2023, grifos nossos).

Muitas vezes, **estamos em prática e depois precisamos da teoria** para ampliar nossa visão. Ou vice-versa, **primeiro analisamos a teoria e assim, colocamos em prática aquilo que lhe agrada** e ir de acordo com seus princípios e valores. **Nem sempre, o que está na prática vai concordar com a teoria.** É aquela famosa frase: “**Na teoria é fácil, mas na hora da prática...**”.

Fonte: Participante P202246 (2023, grifos nossos).

A teoria é essencial para compreender a realidade existente, **mas a compreensão ocorre mediante a prática em sala de aula**, onde o docente afirma como acontecem as relações de ensino na escola.

Fonte: Participante P202300 (2023, grifos nossos).

A docência envolve uma combinação de teoria e prática. **A dimensão teórica refere-se ao conhecimento adquirido por meio de estudos e preparação prévia, como teorias pedagógicas e conceitos educacionais. A dimensão prática é a aplicação desse conhecimento na sala de aula.**

Fonte: Participante CB202319 (2023, grifos nossos).

Ressalto que a concepção que sustenta minhas análises é o da indissociabilidade teoria-prática, que compreende um entendimento de que

[...] **não existe a face da teoria sem a face da prática, uma vez que toda teoria traz inscrita em si uma prática, e vice-versa.** Essa compreensão enriquece o ensino de qualquer conhecimento, integrando à dimensão em foco o significado da outra dimensão que o integra, mesmo em espaços já consagrados como sendo da “prática” ou da “teoria”. **Isso porque a divisão entre essas duas dimensões é uma invenção; não existe como totalidade: o que existe é o conhecimento em toda a sua**

complexidade e potência. Assim sendo, teoria e prática coexistem de modo que, mesmo quando uma dimensão parece estar esmaecida, ela potencializa e constitui a outra. **Esse entendimento desconstrói a ideia dicotômica de que algum conhecimento é somente teórico ou somente prático** e traz, a todas as áreas do conhecimento e, em especial, para a formação de professores, ganhos significativos quando exercido (Boff, 2022, p. 129, grifos nossos).

Ao apoiar-me pela concepção da Indissociabilidade Teoria-Prática (Boff, 2019) e, diante dos excertos, é possível dizer que apesar do *experimento* do primeiro encontro e sua análise, prevalecia um entendimento dicotômico, pois ao afirmarem que a prática é complemento da teoria, ou é “acoplada” a ela ou ainda que esta tem significado de “aplicação na sala de aula”, não visualizam a indissociabilidade.

Além disso, ao afirmarem “estar em prática e depois precisar da teoria” explicita uma constituição docente que parece indicar que primeiro se faz um teste da docência ou se operacionaliza a dimensão puramente técnica e, posteriormente sendo preciso, busca-se uma teoria que consiga resolver a sua necessidade (ou complexidade). Diante disso, é possível pensar com Veiga-Neto (2015, p. 136) ao advertir que

Pensar que “na prática a teoria é outra” e, com isso, achar que teoria e prática estão em mundos diferentes revela, não somente, um mau entendimento sobre ambas como, também, a adesão ao senso comum que em nada contribui para as ações educativas. Quem acredita nos slogans “a prática não interessa” ou “a teoria não interessa” não vai além do vazio desses lugares-comuns.

Do mesmo modo, para Gatti (2020), o entendimento de que a dimensão prática serve apenas para desenvolver e/ou aplicar a teoria aprendida, não tem sentido. Para a autora, é necessário “[...] mudar a concepção de prática como mera aplicação direta de teorias aprendidas ou mediadas por técnicas, ou como mero uso mecânico de receituário de técnicas”, mas compreendê-la como intencionalidade educativa, que “[...] demanda perspectivas filosóficas, didáticas, pedagógicas, curriculares, psicossociais e educacionais amplas” (Gatti, 2020, p. 17). Além disso, “[...] fica clara a impossibilidade de uma prática sem uma correspondente teoria que lhe dê sentido como prática” (Veiga-Neto, 2015, p. 132). Sendo assim, embora, algumas vezes, pareça que os estudantes compreendem que tudo interessa e tem importância (teoria e prática), os dois mundos não existem separados. Para Veiga-Neto (2015), temos que olhar as dimensões pela indissociabilidade e não pela teoria dos dois mundos.

Diante desse distanciamento entre teoria e prática no percurso formativo apontado principalmente entre os ingressantes, percebi que precisava, em abordagem formativa, entrelaçando com outros *experimentos*, aprofundar a questão da indissociabilidade teoria-prática, mas também visualizar como os demais futuros professores, especialmente os que já

cursaram mais da metade do percurso formativo compreendem a docência no que se refere às dimensões teoria e prática, para identificar os efeitos do percurso no decorrer de seu desenvolvimento, pois embora se evidencie, entre algumas narrativas, uma valorização da dimensão prática sobre a dimensão teórica, mostrando indícios de uma dicotomia, é possível observar que muitas narrativas parecem significar o termo “prática” como “prática docente”, reverberada na narrativa que abre esta seção, de que

Não tem como chegar na prática sem ter nenhuma teoria.

Fonte: Participante CB201894 (2023).

Portanto, na tentativa de melhor compreender o que se produz pelo percurso formativo, cabe-nos perguntar que sentidos os licenciandos atribuem ao termo “prática”, já que ela toma uma posição de ênfase, de importância no conhecimento para tornar-se professor. O que querem dizer quando afirmam que a teoria vai se tornando prática no decorrer do Curso? Ademais, o que se produz no percurso formativo para que os licenciandos não visualizem a dimensão prática nos conhecimentos ditos “teóricos” do Curso? Como as lentes da Matriz Formativa nos ajudam a enxergar estas discursividades?

Diante destes questionamentos, foquei novamente as análises sobre os PPC, no intuito de visualizar se nestes documentos haveria atravessamentos/consonâncias com as narrativas dos estudantes, e procurei olhar, pelas lentes da Matriz Formativa, como se manifestam os domínios da *qualificação* e *socialização* nos documentos em relação aos tensionamentos apresentados.

Antes disso, ressalto que no Documento Orientador para a organização dos Cursos de Licenciatura do IFRS, elaborado a partir do I Fórum das Licenciaturas, em 2016, a orientação direciona-se para uma “[...] ação teórico-prática: prática de ensino como ação transversal ao longo do curso” (IFRS, 2016, p. 2).

De acordo com a referida orientação, é possível dizer que os PPC de ambos os Cursos apresentam um esforço e uma preocupação na superação da dicotomia teoria e prática, o que se observa em várias passagens dos documentos. Por exemplo, no PPC atual da LCB (IFRS, 2022, p. 123, grifos nossos), há a indicação de que a metodologia do Curso deve condizer com uma “[...] **prática educativa orientada pelos princípios da superação da dicotomia entre teoria e prática**, da inovação pedagógica, do uso de novas tecnologias e do desenvolvimento de competências profissionais [...]”.

Quanto ao PPC da LP, ao justificar a criação do Curso, afirma que este apresenta-se como “[...] uma possibilidade de formar professores, cujo papel é comprometer-se com a sociedade, a democracia, a escola, a interdisciplinaridade, **a superação das dicotomias entre teoria e prática, além do conhecimento específico pedagógico** (IFRS, 2019, p. 21, grifos nossos).

Ainda, aponto que os Cursos, na organização de suas matrizes curriculares, preocuparam-se em alocar componentes curriculares os quais possam “articular” ou “relacionar” teoria e prática. Coloco entre aspas os termos “articular” e “relacionar” porque Boff (2019, p. 94) já mostrou em sua pesquisa que as expressões como articular/relacionar, quando se fala em teoria e prática na formação de professores, são as mais utilizadas e adequadas para “[...] fazer a conexão entre aquilo que é entendido como separado [...]”, no entanto, não resolve a dicotomia. Diz a autora,

[...] não vejo como necessária e importante tal separação. Minha lente toma sempre como indivisível teoria e prática, o que me faz não precisar relacionar nem articular essas dimensões. Então, ainda que essa prescritividade seja recorrente também na literatura que envolve a formação de professores, incluindo as legislações, não vejo a necessidade de dar potência à suposta relação existente entre teoria e prática, uma vez que junto com essa própria ideia de relação já fica implicado certo distanciamento, certa dicotomia, que não contribui para outras formas de qualificar essas dimensões na docência (Boff, 2019, p. 94).

Ademais, encontrei nos PPC uma referência ao termo “aplicação” de conhecimentos na área da Educação, que endossam a dicotomia teoria-prática. Ao tratarem da organização curricular da LCB, no chamado “Grupo da Prática Pedagógica”, e em LP, no “Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional”, citam que os componentes curriculares que os compõem

[...] oportunizam a investigação sobre os processos educativos e a **aplicação no campo da educação de contribuições e conhecimentos**, como o pedagógico, o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico e o cultural (IFRS, 2022, p. 35, grifos nossos).

Com isso, parece haver um indício de que os conhecimentos ali mencionados se posicionam num viés teórico e podem/devem ser aplicados na prática. Sobre isso, Marta Pozzobon, Boff e Gabriela Conrado (2024, p. 8) salientam que

Essas ideias de aplicação na realidade de prática escolar como espaço para aplicação do aprendido (da teoria), de ação prática, têm perpassado os PPCs, alinhando alguns modos de ensinar mais voltados ao concreto e ao cotidiano do aluno, vinculando-se,

também, com as perspectivas de (trans)formação e de mudança a partir da aplicação de fórmulas para resolver os problemas.

Apesar da presença do esforço/tentativa em superar a dicotomia teoria-prática em diversos excertos dos documentos, percebe-se que, em alguns momentos, as dimensões são dispostas efetivamente em posições antagônicas, o que observamos a seguir.

Além dos componentes curriculares **teóricos e práticos** obrigatórios, será ofertado componente optativo, atividades complementares/integradoras através dos Seminários, atividades de ensino a distância, trabalho de conclusão de curso e dois estágios curriculares supervisionados, com a finalidade de possibilitar uma formação sólida e abrangente do licenciado (IFRS, 2022, p. 8, grifos nossos).

Enxergo, no termo “teóricos e práticos” que as dimensões teoria e prática parecem existir e se manifestar em componentes distintos, pois ao dizer que existem componentes curriculares e atividades que se posicionam na dimensão teórica e outras na dimensão prática, esmaece a compreensão de que “[...] imanente a qualquer prática — existe sempre uma teorização, por mais obscura e indefinida que ela se apresente para os olhares menos acostumados com essas questões epistemológicas” (Veiga-Neto (2015, p. 118).

Por outro lado, diante de algumas outras narrativas, os licenciandos (em especial, os concluintes) apontam outras alternativas que fogem a um entendimento de “aplicação da teoria na prática”, que reforçam a importância do domínio da *socialização* em conexão com o domínio da *qualificação*. Ao observarmos parte da transcrição do primeiro encontro com os estudantes da LCB, no momento de apresentarem suas análises acerca dos excertos do Questionário *online*, conseguimos perceber que os concluintes compreendem, com mais efetividade, o caráter indissociável da teoria-prática na docência, conforme apresento no Quadro 12.

Quadro 12 – Primeiro encontro do LABDOC com os licenciandos da LCB

[...].

Pesquisadora: Então pessoal vamos lá! Quem é o primeiro grupo que quer começar?

CB201970: Quer que eu leia o excerto?

Pesquisadora: Sim.

CB201753: “Eu confesso que tinha expectativa para a parte prática da Biologia, a ciência em si, não pela licenciatura” (excerto em análise pelo grupo).

Pesquisadora: Então, gente? O que o grupo pensou?

CB201970: A gente colocou alguns comentários, porque quando ele coloca ali a “**parte prática da Biologia**”, **é uma coisa que acontece no Curso**. No semestre passado, a gente estava estudando a Zoologia de Vertebrados I. E tinha lá os peixes ósseos...enfim. O professor fez todo um trabalho teórico, explicou onde que estava cada parte dos peixes, como que funcionavam os peixes em si. Depois, tinha uma aula prática, a gente tinha que abrir os peixes que tinham no laboratório. Ele explicou o que a gente tinha que fazer, a gente foi lá sabendo o que tinha que saber, a gente tinha o embasamento teórico. Ele disse: abram o peixe de tal forma, que ficasse uma janelinha, que a gente pudesse abrir e fechar. Daí, quando a gente abriu o peixe no

meio, ficou um emaranhado de órgãos que a gente não sabia diferenciar. Então, a gente colocou que, **por mais que seja um Curso que seja bastante prático, tem uma teoria imensa por trás que tem que ser trabalhada.**

[...].

Pesquisadora: Depois vamos retomar as falas, ok? Próximo grupo.

CB201894: O nosso diz assim: “Ele, o curso no caso, nos dá a base, mas a prática é que vai realmente nos preparar para sermos bons professores” (excerto em análise pelo grupo).

Discutimos que **a prática é importante, mas não é só ela que forma um bom docente.** Pra ti chegar lá na prática, tem que andar em sinergia com toda a teoria e **também não tem como chegar na prática sem ter nenhuma teoria. Vai fazer o quê sem saber o porquê que você está lá [sala de aula]?** E a partir do momento que tu está na prática enquanto professora, há uma recorrência muito forte de voltar e reavaliar a tua prática e ver se, daqui a pouco, não tem que mudar alguma coisa e, para isso, precisa de teoria. **Então é algo que anda junto.** E também a gente acha que essa fala vem de uma pessoa muito incisiva sabe, de uma pessoa que é pouco flexível e que está lá somente trabalhando com a prática sem recorrer à teoria. E também ele passa a ideia de uma frase pronta. Que base é essa? A base para quê?

Pesquisadora: Olha o exercício do pensamento... vamos pensar sobre isso. Por conta do tempo, vamos deixar todos os grupos se apresentarem e depois retomamos. Próximo grupo?

[...].

CB201946: “Estamos sendo preparados na teoria, porém a prática será durante os estágios” (excerto em análise pelo grupo). **O grupo conclui que desde o início do Curso a teoria e a prática caminham juntos pois tivemos a oportunidade de realizar práticas pedagógicas.** Como exemplos temos apresentações e aplicações dos planos de aulas, ou seja, a sala de aula invertida às vezes. Isso na verdade acaba refletindo quando a gente chega lá na parte do estágio que a gente diz: “podia ter prestado atenção mais aqui, nessa matéria...”. A gente colocou também elaborar e construir e aplicar os jogos pedagógicos que a gente criou, os seminários, o PIBID, os projetos de monitoria. **Nas nossas aulas, tinha uma interação entre a parte teórica e a prática.** A gente fazia um plano de aula e executava. Então, assim, eu que fiz meu primeiro estágio... **o fracasso da prática se dá porque você não tem conhecimento suficiente.** Então, **você não pode ter na tua cabeça que a prática é tudo! Você precisa muito da teoria.**

[...].

CB201977: Mas eu acredito que a teoria precisa ser conhecida, se apropriar dela, porque por exemplo, o brincar heurístico, no PIBID, tem professores que veem como sujeira, como “vai dar trabalho”. Dá trabalho, claro. **Mas eu preciso saber o porquê daquele trabalho, o porquê estou fazendo aquilo com a criança. Se alguém vir te questionar, você deve saber o porquê daquele trabalho, tem que saber justificar.** Tenho certeza de que a teoria e a prática andam juntas. São complementares. Tem que estar apropriado daquele conteúdo, daquele estudo. E não ficar em dúvida.

[...].

Fonte: Transcrição do primeiro encontro do LABDOC com a LCB (2023, grifos nossos).

A partir destes entendimentos e concepções sobre as dimensões teórica e prática no exercício da docência, ressalto que esta problematização permeou os demais encontros, sob diferentes formas. Segundo Pozzobon, Boff e Conrado (2024, p. 4-5, grifos nossos),

[...] não há um sentido único (ou mais verdadeiro) para as palavras teoria e prática, sendo seus significados construídos na linguagem e visibilizados pela maneira com que são empregados. Assim, **compreender o significado de uma palavra implica entender o contexto em que ela é empregada, sendo seus usos estabelecidos em conformidade com as regras que são aceitas como verdade em determinados espaços e tempos.**

Além de abrir espaço para que as discursividades pudessem ser exploradas, sempre que havia uma abertura, entre uma fala e outra, ou entre uma atividade e outra, retomava com eles a indissociabilidade — como exemplifico no Quadro 13 —, pois algumas delas convocavam

uma intervenção de minha parte, considerando que a pesquisa também é formativa (Fabris; Lima, 2022).

Quadro 13 – Segundo encontro do LABDOC com os licenciandos da LCB

[...].

Pesquisadora: A próxima pergunta: é possível perceber pressupostos teóricos metodológicos nessa intencionalidade? Quais? **Quando eu digo pressupostos teóricos-metodológicos, eu estou falando de teoria-prática. Como é que vocês enxergam isso? Há indissociabilidade teoria-prática na aula deles?**

CB202042: **No momento que eles vão fazer a enxertia.**

Pesquisadora: **Só?**

CB201941: **Na parte do mapa mental, também.**

Pesquisadora: **Somente nestes dois momentos?**

[Os estudantes ficam em silêncio].

Pesquisadora: **Podemos dizer que na aula toda.** Eles começam com diagnóstico. Olha só. O professor não chega lá na aula e diz: “Hoje nós vamos trabalhar reprodução assexuada de vegetal. Reprodução assexuada de vegetal é isso, isso e isso...e agora copiem do quadro”. Ele não começa assim. E mesmo que começasse assim, haveria também outros pressupostos teórico-metodológicos. **É uma outra forma de entendimento, são outras concepções, um outro modo de ser docente, mas que traz consigo teoria e prática.** Seguindo... É possível identificar a função dos estudantes e do professor ou da professora nessa aula?

[...].

Fonte: Transcrição do segundo encontro do LABDOC com a LCB (2023, grifos nossos).

Ao colocarmos as lentes a partir da Matriz Formativa podemos perceber o jogo equilibrado entre os domínios da *qualificação* e *socialização*, quando os licenciandos indicam que a prática amplia a compreensão da teoria abordada no Curso de Licenciatura e, com isso, parecem reconhecer a importância das duas dimensões, mas quando veiculadas por meio de ações formativas que não somente pela participação em programas de docência, como o PIBID, por exemplo, ou na realização dos Estágios Curriculares Obrigatórios, embora ambas tenham sua relevância no percurso formativo. Ou seja, os domínios da *qualificação* e *socialização* postos em equilíbrio, em conexão, sobre os quais operacionalizam-se os conhecimentos e saberes em experimentação, em ações de *socialização* na cultura docente, ou ainda, conhecimentos específicos e pedagógicos em sintonia, em articulação, que ajudam a compreender a indissociabilidade teoria-prática, como podemos perceber nesta narrativa de um licenciando concluinte.

[...] Por mais que seja um Curso bastante prático, tem uma teoria imensa por trás que tem que ser trabalhada. Porque é importante para a formação dos professores, **não tem como a gente separar a licenciatura das Ciências Biológicas**, porque é um Curso que está formando professores. Por mais que a gente não vá trabalhar com a docência depois, e muitos colegas não querem, não têm afinidade, não têm vontade de ser professores...Mas a nossa formação vai ser licenciatura em Ciências Biológicas. O que chamou nossa atenção foi que ele colocou “a ciência em si”. Então, pelo que ele colocou, ele trata só a Biologia como uma ciência e esquece que a licenciatura em si também é uma forma de fazer ciência.

Fonte: Participante CB201970 (2023, grifos nossos).

É possível dizer que essa narrativa revela um equilíbrio entre os domínios da *qualificação*, *socialização* e *subjetivação*, apontado por Biesta (2012; 2018; 2021b), quando o futuro professor entende a cientificidade dos conhecimentos da Licenciatura, contemplando com isso também os conhecimentos pedagógicos, o que corrobora para que as dimensões teoria e prática sejam entendidas como indissociáveis. Mostra que as ações formativas que vivenciou no seu percurso formativo contemplou saberes e conhecimentos no âmbito da *qualificação*, mas também indica que ações de *socialização* na docência reverberaram esse entendimento, já que é um estudante concluinte, e que produzem efeitos no domínio da *subjetivação*, ao estar se formando um professor na área de Ciências Biológicas.

Conseguimos compreender que ao investigar o sentido do termo “prática” dado pelos licenciandos estão se referindo à prática docente, ao exercício da docência que de fato é fundamental para se tornar um professor. Sob essa análise, os estudantes afirmam que a teorização é fundamental para a prática [docente], algo que necessita ser apreendido primeiro, ou ainda, que a teoria vai se tornando prática no decorrer do Curso. É possível dizer que esse entendimento mostra indícios ou sentido de uma indissociabilidade, de uma docência que se efetiva não pela dimensão técnica apenas, de puro praticismo e trefismo docente, mas de concepções teórico-metodológicas que possam justificar as escolhas feitas.

Além disso, no percurso formativo, com a potencialização de um equilíbrio entre os domínios de *qualificação* (conhecimentos e saberes pertinentes a cada componente curricular e/ou práticas formativas) e *socialização* (saber-fazer), se oportuniza uma (de)formação na compreensão acerca das dimensões teórica e prática na constituição docente, produzindo efeitos no domínio da *subjetivação*, pois observa-se que os estudantes ingressam com uma percepção e, no decorrer do Curso, esta vai se transformando, ou seja, vão se apresentando outras discursividades sobre teoria e prática, o que podemos observar nos registros dos concluintes de ambos os Cursos, a partir da tarefa do *moodle* do primeiro encontro.

A Teoria e a Prática, para mim, sempre se apresentaram como duas conceituações distintas que se relacionavam apenas no ato da prática, e em certos momentos ainda pensava sobre como era possível ver abordar/perceber as teorias em determinadas situações. Recentemente em um componente curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia, **debateamos e refletimos** sobre o texto — Estágio e docência: diferentes concepções — escritos por Selma Garrido Pimenta e Maria Socorro Lucena Lima. Nesse texto, as autoras transitam justamente sobre o campo da separação instituída a teoria e a prática, mostrando as diversas concepções e abordagens aplicadas às práticas pedagógicas. **Atualmente, minha perspectiva em relação a Teoria/Prática, se apresenta da seguinte maneira, primeiramente como conceituações distintas, porém indissociáveis, já que, uma só existe devido a outra;** segundo, a práxis deve estar alinhada ao contexto do espaço em que será abordada; e a minha terceira e última perspectiva, é que, muitas estudantes saem das universidades sem perceber essa relação entre ambas, porque o currículo as apresenta de tal forma.

Fonte: Participante P201903 (2023, grifos nossos).

Temos uma certa leitura do mundo, temos uma certa compreensão das coisas, e usamos esse conhecimento para entender como os alunos aprendem, a melhor forma de ensinar algo a alguém, e geralmente aprendemos repetindo esses entendimentos. **Se pensarmos sobre a nossa formação, veremos que somos feitos de muitas afirmações que dão origem a dicotomias:** A teoria aprendemos na faculdade no ensino superior, e a prática aplicamos nas escolas de formação básica; A teoria existe no mundo conceitual na ordem dos pensamentos e a prática está na ação; dessa forma, acabamos separando os pensamentos das ações, como se a prática pudesse ser realizada sem pensamentos. **Mas não existe prática que seja percebida sem que haja uma teoria no interior da qual a prática faça parte.**

Fonte: Participante CB201971 (2023, grifos nossos).

Tinha uma visão equivocada sobre prática e teoria. Sempre achava que a prática era fundamental, e que tínhamos muita teoria para pouca prática. Hoje vejo o quanto estava errado, pois não existe prática sem a teoria. A teoria é fundamental para poder termos prática, **não existe como ir para prática sem ter teoria.** Através da teoria é que aprendemos técnicas e métodos para poder utilizar na prática.

Fonte: Participante CB202041 (2023, grifos nossos).

A partir dos estudos a respeito da relação teoria e prática nos últimos semestres, foi possível compreender que embora sejam distintas, caminham juntas no exercício da docência. A prática não se faz sem a teoria, e a teoria não rende discussões sem a ação/prática e vivência na docência.

Fonte: Participante P202118 (2023, grifos nossos).

Indissociável, **me lembro quando falava que só gostava da parte prática do estudo, sem entender que não há uma sem a outra, sempre estarão juntos no exercício da docência.**

Fonte: Participante P202127 (2023, grifos nossos).

Portanto, embora alguns licenciandos (especialmente, os ingressantes) afirmem que a teoria pode/deve ser aplicada na prática, evidenciando um sentido de dicotomia, por outro lado, percebe-se que no decorrer do percurso vai ganhando forma a preocupação com um exercício docente qualificado que necessita da dimensão teórica e da dimensão prática, já que pelo entendimento dos futuros professores, a teorização é fundamental para a prática [docente], pois, como afirma Veiga-Neto (2015, p. 132), “Não faz sentido — e nem mesmo é possível — pensar a prática sem uma teoria que a abrigue enquanto prática”. Ou seja, mesmo que se observe, em alguns momentos, que há um borramento no entendimento entre teoria e prática, dado especialmente pelo distanciamento entre as dimensões no percurso formativo, percebe-se uma preocupação desses futuros professores em não trabalhar a prática pela prática, mas uma prática docente qualificada, apoiada pela dimensão teórica.

Desse modo, entendo que ao afirmarem que “*Não tem como chegar na prática sem ter nenhuma teoria*”, os futuros professores indicam a necessidade de que os conhecimentos pedagógicos e específicos precisam estar alinhados, articulados, alinhavados no percurso formativo, sem nenhum tipo de barreira. Com experimentos da docência que colocam em ação ambos os conhecimentos, a indissociabilidade evidencia-se e visualiza-se mais efetivamente nas práticas docentes e na compreensão dos futuros professores, pois conforme Boff (2019,

p. 111), “[...] é preciso ter clareza que ambos [conhecimentos específicos e pedagógicos] possuem dimensões teórica e prática” e que compõem a prática docente.

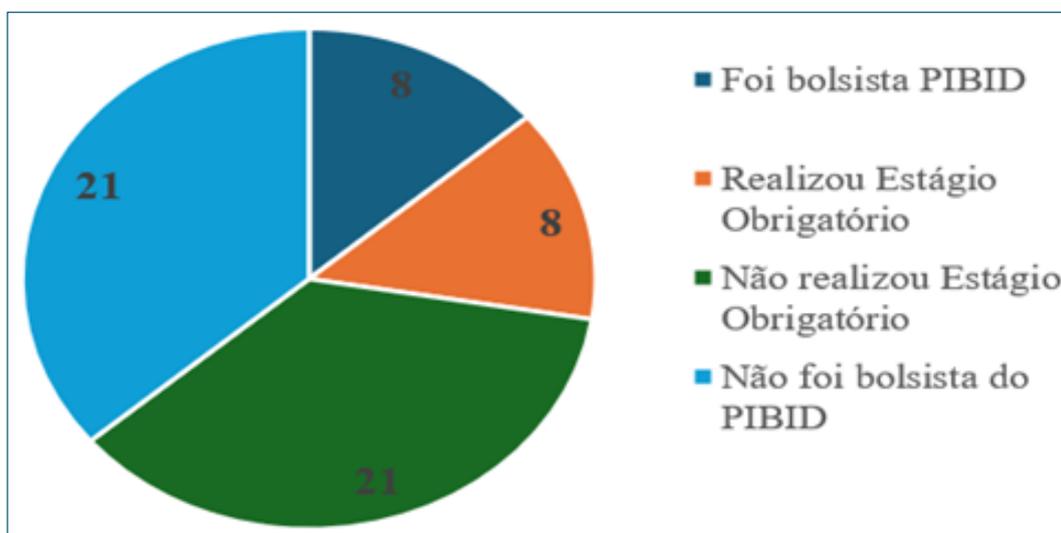
Com isso, observamos que as ações formativas que simulam a sala de aula e a docência contribuem para o entendimento da indissociabilidade (embora não utilizem este termo, mas atribuem sentido comum a ele). Práticas como seminários, projetos de monitoria, desenvolvimento de planos de aula, aprofundamento de leituras são alguns exemplos citados pelos estudantes que possibilitam um entendimento teórico-prático. Observa-se, a partir desses exemplos, que é um percurso que é vivido, experienciado. Porém, em muitos percursos formativos, a única possibilidade de experimentar a docência da Licenciatura, ou seja, a única prática de *socialização* na profissão se dá pela realização dos Estágios Supervisionados Obrigatórios. Quando desenvolvidos de forma efetiva, ao cumprir os requisitos mínimos para a formação em que o futuro professor desenvolve o ensaio da docência, experimenta possibilidades e coloca em ação os conhecimentos teórico-práticos aprendidos no Curso, há uma chance de compreender, visualizar e vivenciar a indissociabilidade no fazer docente. Por isso, em alguns casos, são os concluintes que conseguem perceber a indissociabilidade, ao experimentar a docência em ações formativas muitas vezes efetivadas somente no momento do Estágio.

5.1.4 “A partir do Estágio, consegui desromantizar muitas coisas que a graduação estava romantizando”: experimentação da docência para a produção de outros modos de subjetivação

Importante reforçar que esta pesquisa, como mencionei anteriormente, dedica-se a olhar o que se produz por todo o percurso formativo dos Cursos de Licenciatura, sem privilegiar etapas específicas da formação, como os Estágios Obrigatórios, por exemplo. Porém, no decorrer da pesquisa e, especialmente, nos encontros no LABDOC, percebi o quanto esta fase do percurso marca e produz efeitos na constituição docente. Assim, considero-os como parte constituinte de um percurso formativo que se entrelaça com outras etapas e responde aos domínios da Matriz Formativa, pois em momento de *socialização* na cultura e profissão docente, colocam-se em desenvolvimento conhecimentos específicos da área de formação e os conhecimentos pedagógicos (próprios do domínio da *qualificação*) que confluem para o domínio da *subjetivação*, quando os futuros professores mobilizam ferramentas para desenvolver sua docência e o que aprenderam no percurso formativo, como veremos adiante.

Ademais, esclareço que, na primeira etapa da pesquisa (Questionário *on-line*), antes do desenvolvimento dos encontros no LABDOC, considerei o domínio da *socialização*, pela Matriz Formativa, como constituído pelas práticas de socialização na profissão, como os Estágios Obrigatórios e/ou PIBID. Naquele momento, poucos licenciandos haviam realizado os Estágios, conforme o Gráfico 2, mostrando indícios de que essa era uma condição que reforçava o entendimento de que “*Estamos sendo preparados na teoria, porém a prática será durante os Estágios*” (Participante FPCB412, 2023, grifos nossos). Essa foi uma questão que mereceu ser aprofundada no LABDOC Vacaria.

Gráfico 2 – Situação dos licenciandos na primeira etapa da pesquisa sobre a socialização na profissão docente pelo percurso formativo do Curso de Licenciatura



Fonte: Questionário *on-line* (2022).

Pelo Regulamento dos Estágios Supervisionados dos Cursos de Licenciatura do IFRS *Campus Vacaria*, “Os Estágios de Docência têm por objetivo a inserção do discente dos Cursos de Licenciatura na prática docente, caracterizando-se como um espaço de formação profissional” (IFRS, 2019, p. 185; 2022, p. 168)⁹². A partir disso, percebi, na primeira etapa da pesquisa, pelas respostas dos licenciandos, mesmo os que ainda não haviam realizado os Estágios, que tanto o PIBID quanto o Estágio apresentam-se como oportunidades de estar mais

⁹² A carga horária total dos Estágios é de 400 horas. No entanto, cada Curso possui suas especificidades. No caso da LCB, o Estágio divide-se em quatro etapas: I, II, III e IV, com 100 horas cada uma e se estende do 5º ao 8º semestre. Os Estágios I e II referem-se às ações realizadas nos anos finais do Ensino Fundamental, na área de Ciências e os Estágios III e IV, referem-se às ações realizadas no Ensino Médio, na área de Biologia (IFRS, 2022). Na LP, são três etapas, com 120 horas cada uma, sendo: Estágio I (5º semestre) na Educação Infantil; Estágio II (7º semestre) nos anos iniciais do Ensino Fundamental; Estágio III (8º semestre) na Gestão Educacional (IFRS, 2019).

próximo da “realidade” escola e da prática docente. Pelo entendimento dos estudantes, seriam, nestes momentos do percurso formativo, a possibilidade de colocar “em prática” os conhecimentos aprendidos no Curso, como vemos abaixo.

Muito importante as discussões que são tratadas no programa [PIBID], onde podemos trocar ideias e **pensar em outras realidades.**

Fonte: Participante FPP316 (2023, grifos nossos).

O PIBID ajuda na prática em sala de aula.

Fonte: Participante FPCB412 (2023, grifos nossos).

No PIBID, podemos debater documentos importantes referentes à educação e **estar mais próximo da escola.**

Fonte: Participante FPP119 (2023, grifos nossos).

O PIBID é uma ferramenta importante para **integração entre futuros docentes e ambiente escolar.**

Fonte: Participante FPCB125 (2023, grifos nossos).

Além dos componentes que a licenciatura oferta, **o programa [PIBID] complementa ainda mais para a formação docente.**

Fonte: Participante FPP329 (2023, grifos nossos).

O fator determinante no **Estágio é relacionar e vivenciar a prática com a teoria.**

Fonte: Participante FPP114 (2023, grifos nossos).

Realizei o Estágio Curricular Supervisionado I - Educação infantil, que foi a **oportunidade de unir teoria e prática.**

Fonte: Participante FPP517 (2023, grifos nossos).

O Estágio vai ampliar meu olhar **frente às práticas** dentro da escola.

Fonte: Participante FPP119 (2023, grifos nossos).

Cabe ressaltar que, no período de desenvolvimento dos encontros (de)formação, muitos licenciandos da LP encontravam-se em processo de Estágio na docência e uma boa parte dos licenciandos em LCB já o haviam realizado, sendo um tema que esteve muito presente nas discussões, mostrando-se como um momento fundamental do percurso formativo para experimentar a docência e compreender a sua complexidade. O LABDOC foi importante para olhar também para este processo, sem perder de vista como os Cursos preparam para esta etapa formativa, que também participa do processo de constituição docente.

Quanto ao PIBID, esteve presente em algumas narrativas, especialmente no *experimento* do segundo encontro, pois alguns licenciandos apresentaram propostas já planejadas e/ou

realizadas durante o Programa. Porém, o que mais se evidenciou na segunda etapa da pesquisa foram os Estágios. Portanto, a discussão sobre este momento formativo atravessou os encontros, pois ao falarmos de teoria e prática, conhecimentos específicos e pedagógicos, planejamento de propostas de aula, intencionalidade pedagógica, artefatos e autoria docente, as experiências vividas nos Estágios eram fortemente referenciadas, já que para os licenciandos, eles proporcionam condições de possibilidade para compreender a indissociabilidade teoria-prática, bem como, a articulação entre conhecimentos específicos e pedagógicos e outras especificidades da função docente.

Além disso, observa-se que as práticas formativas mobilizadas pelo percurso formativo repercutem nos Estágios, ou seja, os futuros professores colocam em ação o que foi aprendido no Curso e seus efeitos desdobram-se nas ações do Estágio que evidenciam uma mobilização do domínio da *qualificação* em consonância com o domínio da *socialização*, como observamos nos excertos a seguir, oriundos de diferentes materiais da pesquisa, mas também a sinalização de algumas carências no percurso formativo que pela fala dos licenciandos não os prepara para algumas situações que encontraram ao realizar os Estágios.

Nós, da [turma] 2021, a gente entrou num consenso que **as disciplinas que tivemos de Abordagens foram significativas, porque grande parte das coisas que a gente teve nestas práticas, conseguimos aproveitar para o Estágio**. Ciências Humanas, Linguagem, estamos aproveitando muito.

Fonte: Participante P202280 (2023, grifos nossos).

Os Estágios ao longo do curso **nos permitem vivenciar a prática de ensino e aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos**.

Fonte: Participante P202399 (2023, grifos nossos).

Nesse momento em que estamos **nos preparando para realizar o segundo Estágio Supervisionado**, a única **palavra que soa mais forte é planejamento**. Impossível exercer essa prática sem planejar todo o período de regência, bastante desafiador.

Fonte: Participante P201905 (2023, grifos nossos).

Desde o início do curso a teoria e a prática caminham juntas, pois tivemos a oportunidade de realizar práticas pedagógicas. Como exemplos temos apresentações e aplicações dos planos de aulas. **Isso na verdade acaba refletindo quando a gente chega lá na parte do Estágio que a gente diz: “podia ter prestado atenção mais aqui, nessa matéria”**.

Fonte: Participante CB201946 (2023, grifos nossos).

Observamos também que **ao chegar nos Estágios, os planos de aula, jogos e aulas práticas construídas em sala de aula facilitaram na execução dos planos para aplicação**.

Fonte: Participante CB201975 (2023, grifos nossos).

Quando nós entramos, nós aplicávamos as aulas para nós mesmos. Nós fazíamos os planos de aula e aplicávamos para os colegas. A nossa parte pedagógica foi maravilhosa. A gente já teve o primeiro contato com nós mesmos e assim fica mais fácil. **E os planos de aula que nós elaboramos lá, usamos agora no Estágio. Muitos jogos pedagógicos que construímos, usamos agora no nosso Estágio.**

Fonte: Participante CB201971 (2023, grifos nossos).

E a gente **teve uma matéria extremamente precária**, onde hoje nós podemos falar de Vasconcelos, mas terminamos a matéria sem saber quem era Vasconcelos. **Daí, agora, no Estágio, precisamos daquela base e estamos com dificuldades**, porque na Educação Infantil, não é este autor que utilizamos, **não é esta estrutura de planejamento**, daí a gente já estava entrando na sala e tivemos que apanhar, sofrer para conseguir compreender como se fazia, como era este planejamento.

Fonte: Participante P201927 (2023, grifos nossos).

É no mínimo desafiador chegar em uma escola para realizar Estágio Supervisionado com anos iniciais, mesmo tendo passado por toda uma preparação e importante planejamento para isso, nos depararmos com crianças com níveis de aprendizagem diferentes em uma única turma, **dá uma certa frustração e insegurança pois, não estamos totalmente preparados para a inclusão.**

Fonte: Participante P201905 (2023, grifos nossos).

A conversa de hoje me fez chegar à preocupante conclusão que **estou completamente perdido nas questões referentes a assuntos pedagógicos**. Como foi discutido, se fosse pedido, **eu não conseguiria formular um plano de aula, o que me assusta pois gostaria de entregar o melhor durante o Estágio.**

Fonte: Participante CB202077 (2023, grifos nossos).

Da mesma forma, é possível observar o quanto os Estágios deixam marcas no processo de constituição docente. Para estes licenciandos, o percurso formativo possibilita visualizar a complexidade da docência, pois como afirma Gatti (2017, p. 726), há na contemporaneidade uma “[...] complexidade que transita do social para os espaços das escolas e das salas de aula, [...]” e que implicam no trabalho docente e, da mesma forma, o próprio processo de formação de professores que também é complexo. Como decorrência, os Estágios apresentam-se como um momento singular que permite visualizar e compreender estas complexidades, favorecendo duas condições: a possibilidade de criação, de artesanias e autoria docente e a oportunidade de se depararem com situações reais que, geralmente, demandam o enfrentamento de desafios e a busca de soluções passíveis de serem executadas naquele contexto e nas condições que se apresentam, dadas as complexidades existentes.

No início do Curso, eu tinha uma visão do que achava que era a Pedagogia, uma visão distorcida, levando em consideração que não tinha relação nenhuma com a área de Educação. No entanto, no decorrer dos semestres, e estando na reta final do curso, **vejo de maneira completamente diferente, principalmente depois de realizar os Estágios Supervisionados** na Educação Infantil, e depois nos anos iniciais. É incrível descobrir o encanto na sala de aula e o poder que um professor tem em suas mãos, no seu fazer pedagógico.

Fonte: Participante P201905 (2023, grifos nossos).

Que os Estágios nos proporcionam momentos únicos e maravilhosos, pois de fato lá nós nos pegamos em apuros, embora tudo observado e planejado, mas na prática e vivência é que de fato aprendemos. Uma questão minha foi ao querer trabalhar argila e não coloquei nada para forrar a mesa, e as atividades na fase do Pré tem que ter muito mais do que somente aquelas atividades conforme o planejamento e cronograma, pelo fato de perder o interesse nas atividades, mesmo sendo boas elas não conseguem ficar mais do que 10 minutos.

Fonte: Participante P202181 (2023, grifos nossos).

No decorrer do Curso a gente aprendeu, e também com as práticas, com as observações e, agora **com os Estágios, compreendemos que não tem como fazer a docência sem levar em consideração o contexto e, que as abordagens nem sempre...você vai pegar uma e levar para todos os contextos, porque dependendo do contexto, esta abordagem pode não funcionar.**

Fonte: Participante P201927 (2023, grifos nossos).

A partir desta etapa importante de *socialização* (Estágio como inserção/introdução dos futuros professores na cultura e profissão docente), ocorrem (de)formações, ou seja, este momento do percurso formativo apresenta-se como um elemento relevante para a constituição docente, no qual revelam-se muitas situações para as quais os futuros professores ainda não sentem-se preparados para enfrentá-las, mas que, mesmo diante disso, é um momento formativo que provoca exercício do pensamento e potencializa o saber-fazer da docência.

Por exemplo, ao nos depararmos com as narrativas apresentadas a seguir, conseguimos perceber que nelas manifestam-se os efeitos do percurso formativo na constituição docente, próprios do domínio da *subjetivação*.

[...] a partir do Estágio, consegui desromantizar muitas coisas que a graduação estava romantizando [...].

Fonte: Participante P202118 (2023).

[...] com os Estágios, compreendemos que não tem como fazer a docência sem levar em consideração o contexto e, que as abordagens nem sempre... você vai pegar uma e levar para todos os contextos [...].

Fonte: Participante P201927 (2023).

[...] vejo de maneira completamente diferente, principalmente depois de realizar os Estágios Supervisionados [...].

Fonte: Participante P201905 (2023).

A partir disso, e, olhando pela Matriz Formativa, ao estarem inseridos na prática docente, pelo domínio da *socialização*, efetivam-se não só os elementos constituintes do domínio da *qualificação*, em que se operacionalizam os conhecimentos pedagógicos e específicos, mas respondem ao domínio da *subjetivação*, por repercutir aos modos de ser/estar docente naquele momento de atuação, corroborando com o que afirma Biesta (2018, p. 24), de que o “‘jogo’ da qualificação não apenas impacta o que acontece e pode acontecer lá, mas ao mesmo tempo ‘faz’ algo nos ‘jogos’ da socialização e da subjetivação e vice-versa”.

No entanto, parece-nos que este modo de ser e agir que mobiliza a crítica e a (de)formação é possibilitado quase que exclusivamente pelos Estágios, quando os licenciandos têm a oportunidade de exercitar a docência em contextos educativos reais. Diante disso, seria possível ter outros momentos no percurso formativo que oportunizassem essa condição? Os Estágios são a única possibilidade de colocar em ação os conhecimentos inerentes à *qualificação* (específicos e pedagógicos)? O domínio da *socialização* fica restrito somente aos Estágios Supervisionados e/ou ao PIBID (considerando que nem todos os estudantes conseguem participar deste Programa)? Como e quando é possível problematizar a docência e mostrar sua complexidade além destes momentos?

Percebemos que outros momentos de *socialização* são esmaecidos no percurso formativo, sendo que o PIBID se torna a única alternativa de contato com as práticas pedagógicas anteriormente aos Estágios, conforme visualizamos nesta narrativa oriunda do primeiro encontro no LABDOC:

[...] o PIBID é o único que coloca a gente dentro da sala de aula e para a gente ter a prática lá antes do Estágio mesmo do Curso. Eu acho que se todo mundo pudesse fazer o PIBID, seria um pouco mais fácil [para o Estágio].

Fonte: Participante CB201946 (2023, grifos nossos).

Ou, em muitos casos, somente os Estágios possibilitam a *socialização* na profissão, como comprova-se neste excerto registrado em Diário (de)formação:

[...] Já estou em minha segunda Licenciatura e não tive nenhum contato com a sala de aula, além dos Estágios Obrigatórios.

Fonte: Participante P202187 (2023, grifos nossos).

Afinal, nem todos os estudantes das Licenciaturas conseguem ser bolsistas e/ou voluntários do PIBID, visto o número limitado de bolsas concedidas pela CAPES e/ou a impossibilidade dos estudantes em se envolver no Programa, quando estes são trabalhadores, uma vez que é necessário dedicação mínima de 10 horas semanais⁹³.

É importante mencionar que de acordo com a característica do percurso formativo dos Cursos de Licenciatura — de dar ênfase aos Estágios como momentos de *socialização* na profissão docente — os movimentos do LABDOC foram potentes para pensar sobre este momento formativo, já que muitos licenciandos encontravam-se nessa etapa do percurso e

⁹³ Disponível em: gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid. Acesso em: 14 dez. 2024.

assim evidenciou-se nas discussões, como podemos observar em parte da transcrição do terceiro encontro com os estudantes da LP, sobre o qual os licenciandos puderam trazer suas angústias e os desafios que, naquele momento, estavam enfrentando e como o Curso compreende esta etapa formativa, conforme apresento no Quadro 14.

Quadro 14 – Terceiro encontro do LABDOC com os licenciandos da LP

[...].

P201927: **Quando todos passarem pelo Estágio II, do Ensino Fundamental, vão entender o que a senhora está dizendo.**

Pesquisadora: Porque parece que a gente romantiza e que tudo é perfeito. Parece que todos os alunos devem ser ativos, a aula não deve ser tradicional, etc.

P201961: **Há uma romantização, sim.**

P202118: **É aquilo do planejamento que tem que ser perfeito. Não existe planejamento perfeito.**

P201927: **Planejamento não é perfeito. Ele está sempre em construção.**

[...].

P202129: Prof, eu quero dizer que talvez para alguns colegas isso não tenha sentido. Mas **para nós que estamos no Estágio, foi bom ouvir isso.** Foi um tipo de terapia. **Nós estávamos precisando disso.**

P201927: **Estava faltando alguém que dissesse assim: “é isso”.**

P201903: Prof, eu tenho uma pergunta. Até falei com a P201905 sobre isso e com o P201927 também. **Que da primeira semana para a segunda, dos planejamentos que a gente fez, a gente tem que modificar, todo dia, alguma coisa.**

Pesquisadora: Mas isso é normal. A aula não é algo estático, ela se modifica, se movimenta.

P201903: Porque eu percebo que o que eu fiz lá na segunda semana e o que eu fiz hoje, por exemplo, algo que eu fiz que acho que caiu bem, eu já estou pensando nisso mais pra frente. Isso é errado?

Pesquisadora: Não. Totalmente dentro do previsto. Planejamento não é algo engessado. O que é inadmissível? Ir para a aula sem planejamento. Isso não tem discussão e o planejamento tem que levar em consideração o que está acontecendo, é uma constante. Sempre relacionado à aula anterior, mesmo que entre em um conteúdo novo. Sempre retomando, relacionando...

P201903: E o que acontece na aula, por exemplo? Porque o nosso planejamento tem assim: primeiro momento: mobilização, construção e síntese. O que acontece? **Às vezes, eu estou conversando com os alunos, e está dentro do meu planejamento que eles vão escrever um texto, mas eu percebo que o que eu estou fazendo, eles estão mais envolvidos. Então eu continuo naquilo. O texto está lá, de lado. E aí eu fico pensando que não consigo cumprir o que planejei.** Acho que, de todos os planos que eu fiz, só o primeiro eu consegui cumprir ele inteiro. Os outros, como hoje, por exemplo, eu tinha que passar matemática e tinha que passar um texto ainda, de português e, na verdade, eu consegui trabalhar com eles somente a parte da África. Estudo das palavras africanas. Só isso. **E eles se envolveram um monte, mas aí eu fico pensando...meu Deus, não dei a matemática. E eu fico preocupada com isso.**

Pesquisadora: Mas olha só, eu vou falar de novo: o discurso sedutor do tempo produtivo que vínhamos problematizando antes. Se eles [os alunos] estão focados, é isso que nós queremos. Se eles estão envolvidos com a atividade, é isso que queremos com a aula. O problema seria se a atividade não os envolvesse. Eles estão concentrados, estão presentes nela. É isso que a escola deve fazer. Se não deu tempo de trabalhar a matemática hoje, vai trabalhar amanhã. Mas assim, não corta o foco, não corta a concentração, não corta o envolvimento. Claro, quando você perceber que aquilo não está mais fazendo sentido, pelo teu olhar de professora, aí você vai retomar, vai direcionar outra atividade.

P201903: **É, ontem eu fiz uma que eu vi que eles estavam se perdendo um pouco. Aí, eu parei na metade e fui fazer outra coisa.** Porque aí, eles estavam conversando de outras coisas... não estavam mais envolvidos.

Pesquisadora: Isso, porque aí aquilo pode não estar mais fazendo sentido. Porque é isso que nós queremos. Queremos foco, concentração, envolvimento e esforço. Queremos o alunar, como defende Biesta. E outra, você tem um relatório de Estágio. E o relatório serve para isso, para mostrar o que aconteceu e justificar isso. No relatório, pode-se colocar essa situação. Por exemplo: Não foi possível desenvolver a atividade de matemática, porque os alunos envolveram-se em tal atividade.

P201903: É, porque hoje eu vou chegar e vou mudar o plano de aula de amanhã.

Pesquisadora: Mas isso é completamente normal. Não é porque estão em Estágio que precisam seguir como se tudo fosse engessado, estático. **O Estágio serve justamente para isso, para experimentar, para usar ferramentas e ver quais dão certo, o que é possível de se fazer.**

P201903: **Eu mudei a aula da semana inteira.** Todo dia eu dou uma aula e no outro dia, eu vou lá e mudo. Até porque eu penso que posso mudar a abordagem em si.

Pesquisadora: Até porque não é uma turma que vocês conhecem muito. Vocês chegaram agora, também estão se adaptando aos alunos.

P201903: **Eu acho que isso nos deixa muito aflitos. Parece que tudo o que estou fazendo está errado.**

P201927: Eu também.

Pesquisadora: Não pensem assim. **O Estágio é um experimento também.** Ele precisa ser experimentado, experienciado. Então, não quer dizer que estão fazendo errado, pois vocês estão experimentando, vendo as possibilidades e as impossibilidades.

P201927: Eu retomo, Prof, sempre a cada aula. Já retomei três vezes a primeira aula e, na terceira vez, eu cheguei e perguntei quais eram os três povos indígenas que habitaram Vacaria. Eles falaram certinho. Perfeito, para mim, estou realizado. **Eles não sabem ler, hoje eu dei um texto e pedi que lessem, com a minha ajuda.**

Pesquisadora: Isso é ensinar.

P201927: **Eles dizem: “eu não sei ler”. Eu digo: “não tem problema, leia uma palavra, continua”. Daí, ele lê uma palavra e eu digo: “continua”, até que ele leu várias palavras.**

Pesquisadora: Isso! E você pode solicitar outras atividades que auxiliam na habilidade da leitura e escrita, por exemplo, eles podem sublinhar palavras que o professor pede, podem identificar as palavras com cores diferentes. Há várias atividades que podem ser feitas para isso, mas precisa de planejamento e um olhar atento do professor, **precisa dominar tanto o conhecimento específico quanto o pedagógico. Estão conseguindo visualizar essa articulação agora?**

[Alunos respondem positivamente].

[...].

Fonte: Transcrição do terceiro encontro com os estudantes da LP (2023, grifos nossos).

É possível verificar que as discussões acerca dos conhecimentos do Curso e como este ensina a tornar-se professor (objetivo do terceiro encontro) abriram espaço para trazer ao centro do LABDOC como estes conhecimentos se mostram quando os estudantes experimentam a docência em contextos reais de ensino, mostrando como operacionalizam suas docências e experimentam diferentes possibilidades, considerando o contexto e a situação que vivenciam. Portanto, o LABDOC possibilitou o movimento do expor e do expor-se que, para Masschelein (2014, p. 24), envolve uma postura experimental que “[...] significa ver, esclarecer, trazer à baila, penetrar, convidar, inspirar, experimentar [...]”.

Ao “trazer à baila” como os conhecimentos operacionalizam-se no Estágio, conseguem identificar as implicações do percurso formativo e romper com algumas verdades sobre a docência como, por exemplo, a romantização em torno dela, bem como a compreensão que o planejamento se altera, modifica-se e pode ser ressignificado, (de)formando-se neste processo de tornar-se professor. Sobre o planejamento, também percebe-se a preocupação dos licenciandos com o seu cumprimento, de acordo com o estabelecido, e como a aula é pensada dentro de uma lógica de tempo produtivo.

Porque o nosso planejamento tem assim: primeiro momento: mobilização, construção e síntese. O que acontece? Às vezes, eu estou conversando com os alunos, **e está dentro do meu planejamento que eles vão escrever um texto, mas eu percebo que o que eu estou fazendo, eles estão mais envolvidos. Então eu**

continuo naquilo. O texto está lá, de lado. E aí eu fico pensando que não consigo cumprir o que planejei. [...] E eles se envolveram um monte, mas aí eu fico pensando... meu Deus, não dei a Matemática. E eu fico preocupada com isso.

Fonte: Participante P201903 (2023, grifos nossos).

É importante mencionar que a racionalidade neoliberal, como já problematizada nas seções anteriores, emaranha-se com a docência e com a própria formação de professores, ao conceber o trabalho escolar imerso a um tempo produtivo, respondendo ao léxico empresarial que se atravessa na Educação. Ao mesmo tempo que desejamos a atenção dos estudantes, imbuída a muitos discursos docentes de falta de atenção ou de interesse das crianças nas atividades, “[...] as próprias práticas pedagógicas contribuem para essa dispersão quando se chega a realizar, por exemplo, mais de dez exercícios de leitura e de escrita em um turno” (Campeato; Schuler, 2019, p. 15), no entendimento de que a sala de aula é um espaço de multitarefas para captar a atenção dos estudantes.

Desse modo, conceber a tarefa educativa a partir de um princípio de formação opõe-se a uma lógica de produção e corrida (Biesta, 2020). E, por isso, “[...] o tempo escolar é o tempo tornado livre e não é tempo produtivo” (Masschelein; Simons, 2018, p. 33). Esse tempo livre deve permitir que a aula tenha espaço para a leitura e escrita transformadora, que contradiz às reduções e reproduções aligeiradas, mais comuns quando ela é captada como espaço de multitarefas.

Apesar dessa racionalidade do tempo produtivo escolar que produz efeitos nas docências e que foi observado em algumas narrativas, quando os licenciandos preocupam-se com o cumprimento de todas as tarefas planejadas para cada aula, a artesanaria docente fez-se presente no Estágio, como ferramenta de criação, de autoria, de engajamento, afirmando uma individualidade que confere o caráter próprio de um trabalho bem feito (Sennet, 2021), distanciando-se de uma ação meramente mecânica, de reprodução de modelos.

Ontem a gente estava apresentando o nosso Estágio nos anos iniciais e eu e mais **alguns colegas comentamos durante a apresentação que se a gente fosse para a sala de aula novamente e fosse propor as mesmas temáticas, a gente faria coisas diferentes**, porque **conforme ia passando os dias, a gente ia fazendo ajustes**. Todo dia a gente fazia essa troca, **sempre que a gente percebia que aquilo que eu estava planejando hoje, já não fazia mais sentido para amanhã**. Então eu acho que tem sim muita relação com a questão artesanal, pois quando você vai fazer algo e percebe que daquela forma talvez não fique tão bom, ou não é tão legal, ou não vai chegar no potencial que você pretende, você volta e tenta refazer e propõe diferente, faz diferente.

Fonte: Participante P201903 (2023, grifos nossos).

Como professor, no ano passado, estava fazendo meu Estágio, **eu fiz uma caixa de perguntas e dúvidas que os alunos escreveram**. Muitas coisas que eu, como professor, não tinha visto. E eles eram em 30 e **foram me trazendo apontamentos até para eu melhorar como pessoa e como professor**.

Fonte: Participante CB201970 (2023, grifos nossos).

No meu Estágio, montamos um terrário. Trabalhei, até chegar em ecossistema, todos os biomas. Depois, cada grupo caracterizou um bioma dentro do terrário. Depois, eles observavam o desenvolvimento do terrário, por exemplo, o bioma do Pantanal. **Daí, tinha uma ficha para registro.**

Fonte: Participante CB201894 (2023, grifos nossos).

Embora consigamos perceber os efeitos do percurso formativo para este momento da formação dos futuros professores, sobre os quais respondem ao domínio da *subjetivação*, seja rompendo e questionando verdades que circulam entre os discursos, explicitando uma artesanaria e autoria docente, ou utilizando/experimentando/recriando práticas veiculadas nos Cursos em suas docências nos Estágios, ainda assim é possível questionar se as experimentações no percurso formativo auxiliam para compreender a complexidade da docência. Em diferentes narrativas, principalmente dos concluintes, percebemos algumas implicações, quando dizem que atividades de experimentação, como planejamento, desenvolvimento e análise de propostas de aula, construção de materiais didáticos, aulas práticas em laboratório, atividades de monitoria, entre outras, contribuíram efetivamente para as aulas de Estágio, como verificamos no decorrer das análises desta seção.

No entanto, há uma sinalização de que mais práticas de *socialização* e não somente em momentos de Estágio precisam ocorrer, desde o início do percurso formativo, inclusive o contato com as escolas de Educação Básica. Pelos movimentos do LABDOC, a *socialização* na docência mostrou-se como potencializadora da compreensão da indissociabilidade teoria-prática, visto que os estudantes concluintes conseguem percebê-la com mais facilidade, diferente dos estudantes iniciantes e, da mesma forma, a articulação entre os conhecimentos específicos e pedagógicos, como podemos observar a seguir.

Ainda acho que poderia ocorrer uma mudança gradual **do acadêmico com o mundo da sala de aula de forma mais cedo, talvez iniciando com a observação de professores mais cedo**, a partir da metade do segundo ano de licenciatura.

Fonte: Participante CB202041 (2023, grifos nossos).

Acreditamos que a teoria e prática deveriam ser trabalhadas nas mesmas proporções. **Ressaltamos como em cursos como Medicina uma quantidade elevada de práticas, diferente dos cursos de licenciatura.** Isso mostra uma desvalorização do Curso.

Fonte: Participante CB2020771 (2023, grifos nossos).

Prática e teoria têm que caminhar sempre juntas, desde o começo do curso. **Ainda acho que está faltando aulas práticas no Curso, ou melhor dizendo, práticas em sala de aula**, pois falta convivência com ambientes escolar.

Fonte: Participante CB202041 (2023, grifos nossos).

Acho que para entender a indissociabilidade teoria e prática, as aulas práticas, apresentação de seminários, componentes curriculares que dispõe de carga horária prática, atividades manuais desenvolvidas em sala de aula, **a meu ver também são relevantes para a formação docente, desde o começo da graduação.**

Fonte: Participante P202225 (2023, grifos nossos).

A teoria é a base, o fundamento da aplicação da prática, que é o momento em que se coloca em jogo tudo que foi aprendido anteriormente e se adquire muitas experiências, saberes e vivências que a teoria não pode prever. Por exemplo, na faculdade aprendemos diversos métodos de ensino e aprendizagem, variadas formas de orientar os alunos, aulas sobre inclusão, entre outros, mas a **Instituição não nos prepara para enfrentar os desafios em sala de aula, no cotidiano. Precisamos observar as realidades, para aprender na prática.**

Fonte: Participante P202337 (2023, grifos nossos).

Importante mencionar que em ambos os PPC dos Cursos de Licenciatura encontram-se menções às ações de *socialização* em contextos educacionais, em articulação com os componentes curriculares. Na LCB, por exemplo, no chamado Grupo II de Conhecimentos, que se refere à Aprendizagem e Domínio Pedagógico dos Componentes da Área Específica, seus estudos dizem compreender

[...] V. Resolução de problemas, engajamento em processos investigativos de aprendizagem, atividades de mediação e **intervenção na realidade, realização de projetos e trabalhos coletivos, e adoção de outras estratégias que propiciem o contato prático com o mundo da educação e da escola** [...] (IFRS, 2022, p. 34, grifos nossos).

Na LP, no que se refere ao grupo de conhecimentos de Formação Geral, menciona-se que estes estudos devem articular-se com “[...] Observação, análise, planejamento, desenvolvimento e avaliação de processos educativos e **de experiências educacionais em instituições educativas** [...]” (IFRS, 2019, p. 34, grifos nossos).

Então, por que ainda os estudantes solicitam mais momentos de *socialização* na profissão docente, e não somente em etapas formativas como os Estágios Obrigatórios? Talvez a existência de experimentos, desde o início do Curso, que potencializem a articulação entre os conhecimentos específicos e pedagógicos e a indissociabilidade teoria-prática seja uma possibilidade: aulas como laboratório, de experimentação, de ensaios, de análises, de exposição, de (de)formação.

São estes alguns dos efeitos e sentidos que emergem do percurso formativo imerso a uma cultura formativa própria dos Cursos, que também confluem para as concepções sobre docência e implicam no domínio da *subjetivação* no processo de constituição docente. Uma cultura formativa que, como disse anteriormente, não está dada, mas é construída por diferentes práticas discursivas no campo da formação de professores.

Portanto, no próximo subcapítulo, apresento as múltiplas faces da docência, algumas envolvidas por uma racionalidade neoliberal que se evidenciaram nas narrativas dos licenciandos as quais entendo como discursividades que adentram o campo da formação de professores, pois, conforme Díaz (1998, p. 19), “[...] o professor é um complexo jogo de relações discursivas”, “[...] a subjetividade já não é a relação particular de um sujeito com um discurso, mas sim a relação de um sujeito com uma pluralidade de discursos” (Díaz, 1998, p. 26). Tenho por intenção também, mostrar como a problematização sobre a docência atravessou os encontros no LABDOC, evidenciando um processo de (de)formação ao (re)pensarem outros modos de docência.

5.2 MÚLTIPLAS FACES DA DOCÊNCIA: EFEITOS DO PERCURSO FORMATIVO E DA PESQUISA (DE)FORMAÇÃO

Compreender e analisar o processo de constituição docente implica pensar, problematizar e tensionar a definição e o significado de docência no contemporâneo. Para Fabris (2018b), o que se produz na contemporaneidade entre discursos pedagógicos e políticas públicas interferem na constituição docente.

Muitos estudiosos da Educação contribuem para a definição de docência. Gatti (2017, p. 727), por exemplo, a ressalta como profissão e, nesta condição, “[...] contempla a atribuição de executar um trabalho específico, com uma base de conhecimentos teóricos e práticos apropriada”.

Corazza (2011, p. 13-14) defende a docência como pesquisa. Para ela, há algo na Educação que já existe como fabricado ou inventado, por isso, a docência não se caracteriza em “dar algo”, mas procurar e, nesse caminho, encontrá-lo ou não. Com isso, enfatiza que a docência está

[...] em nossa potência, em nossa força, em nossa vontade de educar; naquela energia, feita de velocidades e lentidões, que nos leva a permanecer educando, apesar de tantos fatores adversos e desanimadores. É essa condição que abre o canal de uma docência que procura; logo, que cria; e que é o canal da pesquisa.

Nóvoa (2022, p. 49) caminha na mesma direção, afirmando que “[...] a docência organiza-se a partir daquilo que procuramos e não daquilo que sabemos”. Para Boff e Lima (2022, p. 77), a docência é uma ação individual, é exercício e ferramenta do professor para o seu fazer pedagógico. Para as autoras, “[...] compete à docência a tarefa de ensinar e de conduzir

pedagogicamente a aprendizagem dos conhecimentos construídos historicamente, e daqueles produzidos pela/na escola no contemporâneo”.

No entanto, ressalto que a concepção de docência que sustenta esta Tese é a apresentada por Fabris e Dal’Igna (2017, n.p, grifos nossos), ao dizerem que

A docência é uma condição exercida pelo professor, comprometido com o processo de ensino e com as possíveis aprendizagens promovidas a partir dele. Aqui, nos posicionamos absolutamente contrárias a qualquer moda educacional que fragilize os saberes docentes e secundarize a função de ensinar, primordial para um exercício qualificado da docência.

Para as autoras, a docência ocorre uma vez que o professor deve estar em relação com aluno em uma ação pedagógica, em um processo educativo intencional. A função docente materializa-se na intencionalidade do encontro pedagógico e no compromisso com o processo de ensino.

Da mesma forma, é importante ressaltar que no Grupo de Pesquisa do qual faço parte, temos observado uma complexidade na definição do conceito de docência, pois ao concebê-la como exercício plural, assume diferentes dimensões que se constituem nas suas especificidades. As pesquisas do GIPEDI têm identificado muitos tipos de docência, entre elas, a docência inovadora (Fabris; Dal’Igna, 2013), a docência redentora (Brodbeck, 2015), a docência virtuosa (Oliveira, 2015), a docência *design* (Horn, 2017, grifo da autora), a docência terapêutica (Silva; Tomasel, 2018), a docência engajada (Bahia, 2020), a docência acolhedora (Ribeiro, 2021). Por isso, é difícil afirmar uma única definição de docência, por considerarmos as multiplicidades de contextos e as diferentes condições sob as quais as docências acontecem, além das especificidades e autoria de quem as desenvolve.

Assim, o uso do termo no plural — *docências* —, porque não se repetem, são únicas nos diferentes contextos, pelas quais podemos usar ferramentas para as desenvolver criativamente a outros ambientes, mas nunca serão cópias fiéis. Por isso, a docência é um exercício plural, já que ela acontece sob diferentes condições, reinventando-se diante dos desafios do contemporâneo (Boff; Lima, 2022).

Dadas as especificidades, também compreende-se que a docência é artesanal, única, autoral e encarnada (Fabris; Sebastiany, 2022). Entendo que podemos relacionar o exercício docente ao exercício do artífice, quando Sennett (2021) afirma que ele precisa ter a arte e a capacidade de fazer bem as coisas. Para o autor, “O artífice explora essas dimensões de habilidade, empenho e avaliação de um jeito específico. Focaliza a relação íntima entre a mão e a cabeça. Todo bom artífice sustenta um diálogo entre práticas concretas e ideias [...]”

(Sennett, 2021, p. 20). Percebe-se assim que há intencionalidade e engajamento no fazer, um envolvimento na ação. Fabris, Oliveira e Lima (2020, p. 2) descrevem que

[...] esse “como fazer” não é apenas metodológico — a metodologia e a técnica virão de modo imanente da concepção. Essa é a artesanaria com a qual o professor precisa trabalhar, criando práticas e fazendo escolhas (concepções, metodologias, técnicas, novas ou que já compõem o repertório pedagógico). O importante é que o professor as realize com intencionalidade pedagógica, sabendo justificar suas escolhas.

Nesse movimento, encontra-se a individualidade e a autoria, que confere um caráter próprio ao trabalho (Sennett, 2021), pois “Pode haver dois programas de ensino iguais, mas não duas formas iguais de dar as aulas” (Nóvoa, 2022, p. 49).

Ao identificar e compreender como os licenciandos significam e concebem a docência a partir dos efeitos do percurso formativo, percebi diferentes faces da docência, concebida pelos princípios de mediação, facilitação, construção do conhecimento, inovação e flexibilidade que parecem sustentar-se pelos discursos engendrados pela racionalidade neoliberal que adentra o campo da Educação e, que por sua vez, produz efeitos no percurso formativo dos cursos de formação de professores. Por outro lado, observa-se uma concepção de docência amorosa, comprometida, autoral, percebida no decorrer da pesquisa (de)formação, mostrando que as formas de pensar e de querer assumir um certo modo de ser professor, afasta-se das práticas da racionalidade neoliberal que regulam os modos de ser docente na contemporaneidade.

5.2.1 “*Docência é a ação de mediar, incentivar, facilitar a construção de conhecimentos*”: alinhavos com a racionalidade neoliberal

Ao apresentar e descrever sobre a crítica de Biesta (2018; 2020; 2021a) à ênfase a uma linguagem da aprendizagem presente no contemporâneo, mostrei como as ideias de construção do conhecimento e aprendizagem ativa emergiram na esfera educativa, em resposta às abordagens tradicionais de ensino (Walkerdine, 1998). É possível dizer que essa linguagem, contemporaneamente embebida de uma lógica neoliberal de Educação, produz outros sentidos que não mais para “salvar” o ensino de uma perspectiva controladora e de dominação, mas colabora para posicionar o professor sob outras funções (como facilitador, colaborador, mediador, apoiador), produzindo um esmaecimento do seu trabalho, quando o entendimento é de deslocamento da sua função como de referência ao processo de Ensino (Biesta, 2020) ou de seu compromisso formativo (Dalbosco, 2019).

Para Nóvoa (2023), são as próprias tendências tradicionalistas de Educação que não consideram os professores como possuidores de saberes e por isso os concebem como aplicadores de conhecimentos alheios, com caráter de simples mediadores. Em defesa do conhecimento profissional docente, afirma que, há mais de meio século, discute-se a pertinência de considerar a docência um conceito de profissão e que as expressões “[...] cada vez mais correntes, **que tratam os professores como colaboradores, facilitadores ou mediadores [...]**” (Nóvoa, 2023, p. 75, grifos nossos) contribuem para a posição de rebaixamento da docência como profissão e impactam na formação de professores, “[...] em que pouco se trabalha ou se reflete sobre a profissão docente e o trabalho pedagógico” (Nóvoa, 2023, p. 76).

Além destes pressupostos é possível afirmar que há na esfera educacional um engendramento da racionalidade neoliberal. Racionalidade entendida como uma tecnologia que opera e orienta a conduta humana (Foucault, 2006c) e que produz efeitos, tanto nas políticas educacionais e na gestão educacional, quanto na docência. Diferentes estudos, nacionais e internacionais, ajudam-nos a pensar nesta racionalidade na produção de subjetividades docentes (Ball, 2005; Ball *et al.*, 2013; Veiga-Neto, 2013; Dardot; Laval, 2016; Aquino, 2017; Dalbosco, 2019; Laval, 2019; Alves; Klaus; Loureiro, 2021; Almeida, 2024; Velasques; Weinheimer; Wanderer, 2024).

De acordo com Veiga-Neto (2013, p. 157), “[...] muito mais do que uma ideologia ou um conjunto de preceitos econômicos, o neoliberalismo deve ser entendido tanto como uma forma de vida quanto como uma tecnologia de governo e governmentação sobre a vida”, adaptando-se e reconfigurando-se aos cenários em que se situa. O autor explica que

[...] o neoliberalismo surgiu como uma modificação da governamentalidade liberal que, pelos meados do século XX não conseguia mais responder nem às novas configurações políticas nacionais e internacionais após a Segunda Guerra Mundial e nem aos novos rumos que vinha tomando o capitalismo (Veiga-Neto, 2013, p. 158).

Em complemento, Pierre Dardot e Christian Laval (2016, p. 39) explicam que “[...] a doutrina do livre mercado não conseguia incorporar os novos dados do capitalismo tal como este se desenvolveu durante a longa fase de industrialização e urbanização [...]”, sendo que

[...] o triunfo liberal de meados do século XIX não durou. Os capitalismo norte-americano e alemão, as duas potências emergentes da segunda metade do século XIX, demonstravam que o modelo atomístico de agentes econômicos independentes, isolados, guiados pela preocupação com seus próprios interesses, é claro, e cujas decisões eram coordenadas pelo mercado concorrencial quase não correspondia mais às estruturas e às práticas do sistema industrial e financeiro realmente existente.

Nesse sentido, os autores dizem que o neoliberalismo não se trata somente de uma ideologia ou crença, mas é um sistema de normas que se inscrevem nas práticas governamentais e nas políticas institucionais, o qual “[...] estende a lógica do mercado muito além das fronteiras estritas do mercado, em especial produzindo uma subjetividade ‘contábil’ pela criação de concorrência sistemática entre os indivíduos” (Dardot; Laval, 2016, p. 29), desdobrando-se, inclusive, nas políticas educacionais.

Nesta seara, novas regras do jogo são postas, entendendo que a concorrência é concebida como natural, um motor do progresso das sociedades (Dardot; Laval, 2016). “O neoliberalismo, portanto, não é o herdeiro natural do primeiro liberalismo, assim como não é seu extravio nem sua traição [...], mas, sim, sobre como fazer do mercado tanto o princípio do governo dos homens como o do governo de si” (Dardot; Laval, 2016, p. 33). Ou como afirma Claudio Dalbosco (2019, p. 6), “Como o mercado regula as amplas forças sociais, deve controlar também o Estado, as instituições formais de ensino, o modo de ser do professor e, em sentido mais amplo, a própria vida dos indivíduos”.

Sobre esses pressupostos, Laval (2019) esclarece que as formas neoliberais na esfera educativa não emergiram de um momento para outro, mas configura-se como uma tendência ativa há muito tempo, porque desde o século XVI vem-se afirmando uma concepção utilitarista da Educação. Nessa tendência, ganham força os princípios do imperativo da eficiência e de uma pedagogia não-diretiva.

Portanto, uma escola e uma pedagogia que antes “[...] se destinava, acima de tudo, à formação do cidadão [...]” (Laval, 2019, p. 25), contemporaneamente, pela lógica neoliberal considera os estudantes como usuários, clientes ou consumidores que necessitam satisfazer suas necessidades. “A escola teria de passar, portanto, de uma lógica dos conhecimentos para uma lógica da competência” (Laval, 2019, p. 90).

A partir dessa lógica, discursos cada vez mais enredados nesta racionalidade, adentram o campo da Educação e, conseqüentemente, das políticas para a formação de professores. Laval (2019, p. 90), por exemplo, apresenta um trecho dos discursos de especialistas da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) que, para o autor, “[...] alia a lógica gerencial à nova pedagogia”.

[...] Capacidade de adaptação, comunicação, trabalho em equipe e iniciativa — essas e outras competências “genéricas” — são fundamentais hoje em dia para assegurar a competitividade das empresas. Ora, **essa tendência corresponde à evolução pela qual a pedagogia está passando. Muitos professores preferem abandonar o ensino tradicional, que consiste principalmente em transmitir conhecimentos**, e ensinar os alunos a refletir e aprender sozinhos. Felizmente para esses professores e alunos, **deixar as crianças tomarem iniciativas e decisões em classe é uma**

excelente preparação para o mundo do trabalho moderno. [...]” (Laval, 2019, p. 91, grifos nossos).

Compreendo a necessidade de olharmos para as docências contemporâneas e seus modos de constituição considerando o que se produz por essa via do neoliberalismo e dos modelos gerencialistas de Educação, pois como afirma Dalbosco (2019, p. 4), em defesa do caráter formativo do professor, “[...] na sociedade neoliberal contemporânea, a educação diluiu-se [...] em diferentes formas de aprendizagem, e a própria escola transformou-se [...] em empresa, seguindo os princípios da governança empresarial”. O autor explica que, sob essa premissa, as noções de aprendizagem baseiam-se em critérios de competição e eficácia, reduzindo-se à finalidade do tempo produtivo. E, neste contexto, a função do professor ganha novos sentidos, afastando-se da tarefa de provocar os estudantes

[...] a pensar sobre sua própria experiência existencial e sua posição na ordem das coisas. Na contramão disso, ele torna-se um *expert*, **assumindo o papel de mediador da aquisição de conhecimentos e informações** considerados indispensáveis para que os alunos desenvolvam novas competências e habilidades úteis às necessidades mercadológicas da economia neoliberal (Dalbosco, 2019, p. 4, grifos nossos).

A partir desse entendimento — desde os estudos de Biesta (2018; 2020; 2021a) que vinha aprofundando, ainda para o projeto desta Tese, da crítica à ênfase de uma linguagem da aprendizagem na Educação (que se apresenta como uma mudança progressista na contemporaneidade, em resposta a um ensino visto como conservador e autoritário), e da valorização do professor como aquele responsável pelo ensino e pela tarefa educativa, além de estudos de alguns autores que problematizam o léxico empresarial na Educação, até conhecer novos trabalhos que aprofundei sobre neoliberalismo na Educação — comecei a colocar sob suspeita alguns termos que os licenciandos apresentavam em suas narrativas sobre a docência que, para mim, se aproximam da lógica neoliberal de Educação.

Por exemplo, observei na primeira etapa da pesquisa, o caráter mediador da docência, corroborado pelo entendimento de que o professor deve inovar suas aulas, facilitar o aprendizado, respondendo às exigências de aprendizagem dos estudantes, num viés de flexibilidade e adaptação às suas necessidades, como vemos a seguir.

Eu aprendi que o professor tem que ter ética, responsabilidade e ser crítico e dedicado ser **ativo e mediador**. [...].
Para o professor ter um desenvolvimento, ele precisa ser **ativo, crítico e mediador**.

Fonte: Participante FPP505 (2023, grifos nossos).

Aprendi que o **professor é um mediador entre ensino-aprendizagem-aluno**.
[...].
[Docência] é a possibilidade do professor de criar estratégias **para que o aluno possa construir o conhecimento**.

Fonte: Participante FPCB208 (2023, grifos nossos).

[Docência] é a **ação mediadora de aprendizagem**.
[...].
Sobre ser professor(a), aprendi que nunca deve desvincular-se da prática da pesquisa. Pois, para **instigar a curiosidade no educando**, é preciso estar provocando a própria, e com isso **mediando** e descobrindo possibilidades **para o aprendizado do estudante ser mais significativo**.

Fonte: Participante FPP323 (2023, grifos nossos).

Ser professor é ser ativo, compreensivo, atento, bom ouvinte, **inovador**.

Fonte: Participante FPP104 (2023, grifos nossos).

[Docência] é a práxis de **mediar saberes** e construir e desconstruir conceitos.
[...].
Além da docência somos sujeitos que **mediam aprendizagens** e buscam a formação integral do aluno.

Fonte: Participante FPP114 (2023, grifos nossos).

Ser professor é ser um pesquisador, **mediador** e amigo. É o responsável de apresentar o conhecimento para os seres humanos e **fazer a mediação** entre ambos, **construindo momentos de experiência entre alunos e o objeto**, para assim se realizar a aprendizagem.

Fonte: Participante FPP527 (2023, grifos nossos).

No processo de ensino e aprendizagem, o conhecimento não pode ser fragmentado, tem que contemplar o todo, **para além da docência, somos sujeitos que mediam aprendizagens** e buscam a formação integral do aluno.

Fonte: Participante FPP313 (2023, grifos nossos).

Professor é aquele que **possibilita ao aluno a construção do conhecimento**. **Esse conhecimento não é transmitido e muito menos depositado**.

Fonte: Participante FPP329 (2023, grifos nossos).

Aprendi que é necessário que o professor esteja em constante aprendizado, quer seja, formações, se aperfeiçoando enfim, até porque, os alunos atualmente têm uma certa tendência ao mundo digital e necessitam de **aulas cada vez mais atrativas**.

Fonte: Participante FPP509 (2023, grifos nossos).

Para que o professor consiga desenvolver o processo formativo de ensino e aprendizagem junto aos alunos, **ele precisa estar disposto a abandonar velhos hábitos**. O mundo mudou e a **maneira como se transmite conhecimento precisa mudar junto**.

Fonte: Participante FPCB311 (2023, grifos nossos).

O professor deve saber ouvir os alunos e **adaptar suas aulas de acordo com as diferentes necessidades de seus alunos**.

Fonte: Participante FPCB412 (2023, grifos nossos).

O professor deve usar recursos **para chamar a atenção do aluno**, e usar a ludicidade com as crianças.

Fonte: Participante FPP126 (2023, grifos nossos).

Foi possível perceber que os licenciandos convergiam a mediação docente com outras ações, por exemplo, a construção do conhecimento, na qual se faz necessário um professor ativo, criativo e inovador, a fim de tornar as aulas mais atrativas ou adaptadas às necessidades dos alunos, como forma de incentivar ou instigar a curiosidade e a atenção,

[...] disposto a abandonar velhos hábitos.

Fonte: Participante FPCB311 (2023).

Foram essas premissas que me fizeram explorar no LABDOC o que os licenciandos entendiam por estes conceitos, especialmente, o caráter mediador da docência, para compreender se o que se manifestava nas respostas dos licenciandos reproduzia a linguagem da aprendizagem e se refletia as discursividades que circulam contemporaneamente no campo da Educação, pela lógica da racionalidade neoliberal.

Antes de partir para a descrição dos *experimentos* e seus movimentos acerca do que queria observar, de como os licenciandos significam as marcas de suas docências, esclareço que não estou fazendo uma crítica às matrizes conceituais do termo *mediação*, tampouco à epistemologia que provém dos estudos da Psicologia Histórico-Cultural, a partir de Vygotsky, além da Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani (Ribeiro; Novais, 2022, p. 71), que advogam pela “[...] percepção integral do sujeito, em que o homem, ao mesmo tempo, ser biológico e social, humaniza-se pela interação social, histórico e cultural e assume duplamente a função de mediação do meio e do indivíduo e entre os indivíduos por meio da educação”.

Ainda, sabe-se que a proveniência do caráter mediador da pedagogia tem suas raízes na Antiguidade, pois “Desde a etimologia, na Grécia Clássica, constata-se que o termo é composto por *paidós* (criança) e *agogé* (condução), com sentido daquele que conduz o jovem até o mestre” (Ribeiro; Novais, 2022, p. 66).

Com isso, quero reforçar que tenho consciência do quanto os estudos acima mencionados são fundamentais no campo da Educação, especialmente aqueles oriundos da Pedagogia Histórico-Crítica que enfatizam o compromisso político da Educação, pela mediação da competência técnica que, para Saviani (2011), significa o domínio do conhecimento e o saber-fazer docente. Para o autor, é pela mediação da escola que se passa do saber espontâneo ao sistematizado e da cultura popular à cultura erudita.

Porém, o termo mediação aqui problematizado nada tem a ver com as perspectivas epistemológicas da Pedagogia Histórico-Crítica ou com os pressupostos teórico-metodológicos da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, mas tensionado, porque considerado como uma discursividade que angaria outros sentidos na lógica contemporânea de ênfase na linguagem da aprendizagem, com vistas a um exercício docente que esmaece a posição do professor como responsável pelo ensino e pelo compromisso com a formação, restringindo a docência às funções de organização dos tempos e espaços e acompanhamento das aprendizagens. E, por isso, outros termos ganham força nesta lógica, como facilitação da aprendizagem, adaptação aos contextos e aos interesses do estudante, inovação, entre outros.

A partir das narrativas evidenciadas na primeira etapa da pesquisa, organizei *experimentos* e modos de análise que possibilitassem emergir estes termos e suas concepções, bem como, compreender como os domínios de *qualificação* e *socialização* se engendram nessas discursividades e implicam na *subjetivação* dos futuros professores. Desse modo, no segundo encontro, que tinha como objetivos identificar: (1) como se operacionalizam os conhecimentos pedagógicos e específicos do Curso, na elaboração de um planejamento de aula e; (2) as marcas constitutivas das docências dos futuros professores, lancei questões específicas sobre as docências que poderiam ser visualizadas nas propostas de aula elaboradas. Foi então, que os termos “mediação”, “facilitação da aprendizagem”, “construção do conhecimento” emergiram com maior ênfase e, a partir disso, procurei explorar os significados e sentidos dados a estes termos, pelos licenciandos, como podemos observar no Quadro 15.

Quadro 15 – Segundo encontro do LABDOC com os licenciandos da LP

[...].

Pesquisadora: E se vocês pudessem dizer que **tipo de docência** se assume nesta proposta...

P201927: **Mediadora.**

Pesquisadora: Por quê? O que é mediar?

P202280: **Auxiliar na construção do conhecimento.**

Pesquisadora: E o conhecimento tem que ser construído? Estou lançando perguntas para vocês pensarem...

P202318: Ele pode também ser desconstruído.

P202280: Ou assimilado.

P201927: Mediador também é bem questionador, **vai trazer mais perguntas que respostas**, para poder se construir aquele conhecimento junto com o aluno. **Não é aquele professor que leva pronto, que o aluno vai ficar sentado ali, e daí o professor vai explicar, vai ler...** Ele não vai mediar, ele vai estar passando. Aqui mediar...vamos supor...você verificar... o aluno vai falar uma coisa... **você verificar se ele está com dificuldade, se ele está conseguindo resolver o problema.** É mediar para que ele consiga aprender. **Você vai fazer a pergunta correta, para fazer ele pensar no caminho para chegar naquela solução, em vez de você dar somente o resultado.** Você vai levar um material, um recurso, fazer perguntas, a ponto do aluno se aproximar da resposta. Eu vejo assim a mediação.

Pesquisadora: Quem mais quer falar sobre a mediação?

P201961: Ao mesmo tempo que o professor está como mediador, ele também pode estar aprendendo com esse aluno, porque, daqui a pouco, ele tem a aula dele, o planejamento dele pronto e de repente ser surpreendido

por um aluno. Ele pode chegar ao mesmo resultado de uma forma diferente. Então assim, **como o professor é mediador, ele também pode aprender a aumentar o seu conhecimento junto com o aluno.**

Pesquisadora: Ok, entendi a concepção de vocês sobre mediação, porque às vezes, ela pode ser compreendida de outra forma. Existe, na contemporaneidade, uma ênfase à linguagem da aprendizagem, do léxico empresarial que adentra a Educação, algumas perspectivas que conferem ao professor um papel de mediação, de facilitação. Esses conceitos carregam um problema, porque o professor assume uma responsabilidade pelo ensino, pela formação, que não é só mediação, ele assume uma posição de ensinar. Então vamos ter um pouquinho de cuidado com essa palavra, o que vocês entendem e significam com essa palavra.
[...].

Fonte: Transcrição do segundo encontro com os estudantes da LP (2023, grifos nossos).

A partir do breve trecho da transcrição do segundo encontro, percebe-se um outro sentido para o conceito de mediação da docência, que não se relaciona a um caráter de “aplicação” de conhecimento apenas, ou como facilitação e adaptação às necessidades dos estudantes, mas uma docência questionadora, comprometida, sobre a qual o professor tem conhecimentos para saber fazer as perguntas certas, para exercitar o pensamento do estudante, o que problematizarei na próxima seção.

Embora tenha, pelo pressuposto da pesquisa (de)formação, assumido o viés formativo do LABDOC e, com isso, discutido com os licenciandos a problemática do entendimentos desses conceitos para a docência na contemporaneidade, não só neste encontro, mas nos demais, não obstante encontrei em inúmeros registros, na tarefa do *moodle*, complementar ao segundo encontro, o reforço das narrativas presentes na primeira etapa que confirmam uma constituição docente apoiada na mediação, na inovação, na facilitação da aprendizagem, na adaptação do ensino às necessidades dos estudantes, especialmente entre as narrativas dos iniciantes, como podemos visualizar.

Como futura professora acho que me vejo como alguém que sempre buscará **maneiras inovadoras** de transmitir conhecimento, **adaptando-me às necessidades e estilos de aprendizagem dos alunos**. Valorizaria a criação de um ambiente de aprendizagem inclusivo e estimulante, onde o diálogo e a curiosidade são incentivados.

Fonte: Participante CB202058 (2023, grifos nossos).

Como futura professora, posso me ver como uma **ajudante do aprendizado**, buscando criar **ambientes educacionais envolventes e estimulantes para os alunos**, comprometida com a atualização constante dos meus conhecimentos, **incorporando inovações pedagógicas**, consciente do impacto que posso ter na formação de cidadãos críticos, éticos e socialmente responsáveis.

Fonte: Participante P202129 (2023, grifos nossos).

[Quero] **ser uma professora inovadora**, mostrar e incentivar a usar as novas tecnologias de um modo correto, pretendo me conectar com o aluno para saber suas dificuldades cotidianas e saber como posso ajudá-lo.

Fonte: Participante P202328 (2023, grifos nossos).

Futuramente eu me enxergo como uma professora que atua como mediadora, até mesmo como incentivadora. Sempre buscando trazer para a sala de aula os **assuntos que partam da realidade dos educandos, mas também transformando em atrativos assuntos que parecem não ser tão atrativos**, mas que são de grande valia para a formação de todos.

Fonte: Participante P201984 (2023, grifos nossos).

[Me vejo como] um profissional capacitado para **ensinar de forma inovadora**.

Fonte: Participante P202348 (2023, grifos nossos).

A docência envolve a interação entre professores e alunos, **bem como a facilitação da aprendizagem por meio de métodos, estratégias e abordagens educacionais**.

Fonte: Participante CB202355 (2023, grifos nossos).

Os educadores precisam criar ambientes que inspirem a curiosidade e autonomia dos alunos, incentivando-os a explorar e aprender de forma independente.

Fonte: Participante CB202319 (2023, grifos nossos).

Diante das narrativas observadas e, com a ajuda da Matriz Formativa, cabem alguns questionamentos: como os domínios da *qualificação* e da *socialização* contribuem para esses entendimentos e para a *subjetivação* na constituição docente? Por que os licenciandos reafirmam as narrativas observadas pelo Questionário e, mais ainda, após termos exercitado o pensamento sobre eles a partir do *experimento* do segundo encontro?

Sustentando-me nos estudos citados anteriormente, percebe-se que está presente na concepção dos licenciandos sobre a docência, as discursividades decorrentes do léxico empresarial na Educação, os quais podem atravessar tanto o domínios da *qualificação* quanto o da *socialização*, quando não se abrem ou se ampliam espaços para discutir sobre a complexidade da docência ou a responsabilidade formativa do professor, do seu compromisso ao ensinar, que não significa uma ação instrumental ou de apenas “facilitar” ou “mediar” a aprendizagem, muito menos, a ênfase em questões práticas apenas. Para Nóvoa (2023, p. 171), a incompreensão sobre o conhecimento profissional docente e a complexidade da docência, conseqüentemente, alimenta “[...] ambigüidades e de linguagem que traduzem visões e ideologias perniciosas para o futuro da profissão docente”.

Isso se manifesta quando os estudantes apontam a necessidade do professor ser ativo, inovador e criativo no fazer docente, tornando as aulas mais atrativas que instiguem a curiosidade, a autonomia e o interesse dos alunos. Com isso, é possível que o entendam como um professor flexível, um facilitador das aprendizagens, pois “[...] a flexibilidade na Contemporaneidade passou a ser uma das estratégias de regulação da vida e [...] de regulação do currículo e do trabalho docente” (Scherer, 2015, p. 104). Do mesmo modo, o perfil de

professor delineado pela racionalidade neoliberal vai de encontro ao seu papel formativo e descaracteriza as condições éticas e políticas de sua profissão (Dalbosco, 2019).

Para Julio Aquino (2017, p. 682, grifos nossos), na seara das chamadas novas pedagogias contemporâneas que se rendem ao ideário das competências e não mais da formação,

O perfil docente, amplamente renovado, **resume-se à secundarização de sua intervenção**, sempre pontual e parcimoniosa, no cenário das trocas com os estudantes. **Ora um mentor, ora um tutor, ora ainda um mediador**, o professor vê-se relegado, não sem sua anuência, à condição de coadjuvante na cena pedagógica, já que **não mais se devota a ensinar** — se o faz, é somente a pedidos —, **mas a estimular o outro a gerir a própria aprendizagem**, recolhendo os efeitos positivos *a posteriori*. Tudo se resumirá, então, a estar ao lado dos alunos, não à sua frente. A docência como *coaching*, em suma.

Olhando pela Matriz Formativa, conseguimos perceber as evidências de que o percurso formativo, de certo modo, ensina a tornar-se professor apoiado nessas concepções, confirmada por meio do seguinte excerto:

Através do Curso de Licenciatura, aprendi a importância de adaptar meu ensino às necessidades dos alunos, promover um ambiente de aprendizado inclusivo e estar em constante aprimoramento para melhor atender às demandas educacionais em constante evolução.

Fonte: Participante CB202319 (2023, grifos nossos).

Ao olhar para os PPC, aponto que não há recorrências destes termos ou pressupostos nas propostas formativas, o que nos leva a compreender que a racionalidade neoliberal está engendrada nas discursividades, implicando nos modos como nos constituímos sujeitos, pois o neoliberalismo é uma forma de vida e um governo sobre a vida, como afirma Veiga-Neto (2013). Para o autor,

[...] ainda que se use a palavra [neoliberalismo] no singular, sempre convém pensá-la no plural. Nunca será demais adjetivarmos o neoliberalismo, de modo a circunscrevê-lo em suas especificidades, caracterizá-lo em seus pressupostos, endereçá-lo em função dos efeitos que ele produz. Mas seja como for [...], **há invariantes e elementos centrais do neoliberalismo que são gerais e estão claramente presentes entre nós e pautando nosso cotidiano** (Veiga-Neto, 2013, p. 155, grifos nossos).

Aponto isso porque, em outras investigações pertencentes ao meu Grupo de Pesquisa, verifica-se o entendimento de diferentes docências engendradas à racionalidade neoliberal, entre elas, uma docência *designer* que atua na estetização da infância (Horn, 2017), uma docência interventora que esmaece as possibilidades de criação e que estão encarnadas na linguagem da aprendizagem (Oliveira, 2015), uma docência redentora, imersa ao imperativo da

inovação que tem como intuito salvar a escola de seu fracasso (Brodbeck, 2015) e uma docência que se mobiliza pelo interesse e pelo desejo dos estudantes, que esmaece a tarefa do ensinar (Neves, 2020). E, portanto, o que se apresenta em minha pesquisa não são discursividades novas, mas reafirmam e corroboram a racionalidade neoliberal que adentra os espaços da formação de professores, evidenciando que esta linguagem da aprendizagem engendrada nessa racionalidade precisa ser discutida, bem como, a necessidade de criação de espaços que possam problematizá-la, tanto no domínio da *qualificação* quanto da *socialização*.

No domínio da *qualificação*, por exemplo, ao estudar os conteúdos/conhecimentos da área de formação, mas também ao aprender sobre os conhecimentos pedagógicos, oportunizando o saber ensinar os conteúdos de sua área. No domínio da *socialização*, quando os futuros professores têm a possibilidade de experimentar a docência e, assim, mobilizar o exercício do pensamento acerca dos seus modos, que possam entender a inovação fora do imperativo da linguagem da aprendizagem e das metodologias ativas, mas como

[...] o conjunto de práticas que fomentam o tensionamento de certos conhecimentos, valores e normas, visando à qualificação dos modos de ser e de viver. [...]. Pode-se dizer que **um professor inovador repensa constantemente as suas práticas docentes**, situando-as no contexto social, cultural, econômico e político mais amplo. Isso nos possibilita **descolar o conceito de inovação do “novo” e o conceito de tradição do “velho”**. As pedagogias formam-se a partir de uma complexa mistura de pedagogias tradicionais e inovadoras. **Podemos nos valer da tradição, reinventá-la ou promover inovações, contanto que, enquanto docentes, saibamos sempre justificar nossas escolhas pedagógicas** (Dal’Igna; Fabris, 2022, p. 15, grifos nossos).

Portanto, a partir dos domínios da *qualificação* e *socialização*, a necessidade de pautar discussões e experimentos que compreendam que a inovação nem sempre significa abdicar do ensino ou da tradição pedagógica, ao contrário, pode indicar uma busca de pensar e trabalhar o conhecimento escolar de outras formas a partir de diferentes pedagogias (Dal’Igna; Fabris, 2022).

Do mesmo modo, embora eu compreenda que a concepção de práticas mediadoras e inovadoras possa estar pautada e acionada em uma racionalidade neoliberal que produz discursos na formação docente, alicerçados em um sentido de flexibilização docente, de inovação para o alcance das aprendizagens, a partir dos interesses e necessidades dos alunos, é importante ressaltar que,

[...] considerar tanto as necessidades quanto os interesses dos alunos é importante para um planejamento pedagógico comprometido com os sujeitos. [...] As ações [ensino e aprendizagem] podem ser intercambiadas, mas a responsabilidade pedagógica é função do professor (Fabris; Oliveira; Lima, 2020, p. 5-6).

Diante disso, mesmo que se apresentem discursividades que, contemporaneamente, ganham força na lógica de uma racionalidade neoliberal e do léxico empresarial na Educação, também esteve em evidência, na concepção dos licenciandos, uma compreensão de docência comprometida com a responsabilidade pedagógica, no processo de ensino e aprendizagem, ou inovadora no sentido de reinvenção e criação, e não de flexibilização, elementos que descrevo e apresento na próxima seção. Aponto como o percurso formativo provoca deslocamentos sobre seus entendimentos, potencializando transformações sobre os modos de conceber a docência que foram exploradas pelos *experimentos* do LABDOC.

5.2.2 “Docência é o ato de ensinar exercida por um professor comprometido neste processo”: compromisso e responsabilidade pedagógica

Embora pudemos observar discursividades que, contemporaneamente, ganham força no campo da Educação e da formação de professores, engendradas na lógica de uma racionalidade neoliberal e do léxico empresarial, no LABDOC, foi possível explorá-las e, concomitante a isso, potencializar a formação como (de)formação, viabilizada pelo deslocamento de “[...] posições já assumidas, como verdades anteriores à participação na pesquisa” (Oliveira; Bahia; Neves, 2022, p. 884).

Ao apresentarem suas propostas de aula (*experimento*) no decorrer do segundo encontro (de)formação, conseguimos perceber a dimensão do Ensino implicada nas suas docências. Ensino entendido fora da simples linguagem da aprendizagem, pois “[...] ensinar *não* implica aprender” (Biesta, 2020, p. 64, grifo do autor), quando o ensino é concebido como tarefa apenas.

[...] a palavra “ensinar” pode ser usada corretamente sem a necessidade de o ensino resultar em aprendizagem. [...]. Os professores que passam uma hora com seus alunos podem estar envolvidos no empreendimento de ensinar, mas nem tudo o que eles fazem (por exemplo, distribuir folhas de trabalho, alinhar os seus alunos, mostrar um vídeo-clip) pode contar como um ato de ensinar (Biesta, 2020, p. 63).

O ato de ensinar envolve “[...] um gesto pedagógico — que abre a possibilidade de a criança ou adulto aparecer como sujeito” (Biesta, 2020, p. 165), confluindo para a sua *subjetivação*.

A partir desse pressuposto, conseguimos perceber, a partir do *experimento* do LABDOC, o Ensino entendido como compromisso pedagógico, que aciona autoria, criação e engajamento docente, distanciando-se de uma ideia de mediação ou facilitação da aprendizagem, mas que se manifesta por via de uma responsabilidade pedagógica, ao

compartilhar as coisas do mundo com os estudantes, sem “[...] mirar diretamente nas necessidades da criança ou o aluno, mas nas coisas e na sua relação com as coisas, [...]” (Masschelein; Simons, 2018, p. 102), como podemos observar no Quadro 16.

Quadro 16 – Segundo encontro do LABDOC com os licenciandos da LP

[...].

P202280: Pode ser nós, Prof. Nossa proposta é para o terceiro ano. O objetivo geral é **explorar as diferentes maneiras de manusear a tabuada**, materiais manipulativos e material dourado. Realizar a contração da história onde estão as multiplicações, de Luiza Faraco. Essa história é uma história em quadrinhos, **que a gente já vai trabalhar gênero textual**. Então, numa aula anterior podia ser enviado para casa, para a criança para fazer uma leitura prévia e, **na sala de aula, a gente ia tomar essa leitura**. É um livrinho bem pequenininho, assim tipo cinco páginas, em formato de história em quadrinhos. Nessa história fala das crianças, que elas foram até uma feira, e nessa feira elas tinham de encontrar onde estava as multiplicações, porque a professora contou para elas que, em todo lugar havia multiplicação e eles tinham uma tarefa de encontrar essas multiplicações. Então cada multiplicação que eles iam achando, eles iam fazendo anotação e, através disso, eles aprenderam muito. Então, após a contração dessa história, seria feita uma interpretação sobre gênero textual, sobre como eles conseguiram encontrar, se eles conseguiram encontrar essas multiplicações e, **para trabalhar multiplicação, seria utilizado o material dourado**. Eu estava comentando com as meninas que, no meu Estágio, a gente fez, eu e minha professora titular, a tábua de Pitágoras, mas era um paninho, o paninho da tabuada. Ali tinham pontinhos, na vertical e horizontal, numerados de 1 a 10. Por exemplo, 2×3 , para encontrar o resultado, o aluno tinha que dobrar essa toalhinha, esse paninho, de um lado até o 2 e, de outra forma, até o 3, e contar quantos pontinhos tinham ali para descobrir o resultado. Então essa foi uma forma bem fácil, digamos assim, que eles conseguiram aprender a tabuada, **porque eles não tiveram que memorizar, que decorar nada. Então eles adoravam matemática por conta disso**.

Pesquisadora: **E todos liam nesta turma?**

P202280: Tinham dois ou três que não eram alfabetizados e eles conseguiam realizar as atividades por conta do paninho.

Pesquisadora: **E como você trabalhou a história com eles?**

P202280: No caso deles, eu entregava os textos xerocados e **eu lia com eles e ia retirando umas palavras do texto, e trabalhava através de alfabeto móvel. Eles montavam as letrinhas com feijão ... eu usava, tentava usar diferentes materiais, até pedia para eles pintarem, circularem essas palavras, para ver se eles identificavam a palavra**.

Pesquisadora: Muito bom. O objetivo é trabalhar a tabuada, utilizando-se de um material potente que é a história, tanto pela leitura prévia que eles iam fazer em casa. E viram que a professora não deixa separados os alunos que não estão alfabetizados. Ela os inclui na proposta, com outra atividade, claro, mas os inclui. Cria outras atividades para que avancem na alfabetização, mas considera o mesmo texto que os demais estão trabalhando. É uma alfabetização pelo texto...olhem como aparecem a teoria e prática nesse exercício docente... **sobre conhecimentos específicos e pedagógicos, vocês conseguem perceber onde eles estão?** Porque alguns estudantes acham que na Pedagogia não há conhecimento específico.

[...].

Pesquisadora: Podemos seguir para outro grupo?

P201903: Mudamos bastante o ano, o público-alvo, porque às vezes, **achamos que seria um tema muito complexo para determinado ano**, mas enfim, decidimos deixar para o 4º ano. A nossa proposta é relacionada à cultura, especificamente, a cultura indígena. Então, **vamos trabalhar, história, português e arte**. Nós não escrevemos o objetivo geral, mas mesmo assim a gente foi pensando tanto na questão da mobilização, da construção, que o objetivo foi ficando. Enquanto eles começaram a falar, nós pensamos no objetivo.

Pesquisadora: Vocês não chegaram a registrar, mas me parece que, ao construir a proposta, ele estava junto. Vocês pensaram na intencionalidade.

P201903: Então iniciaria com uma roda de conversa com os alunos. **A gente questionaria sobre o que eles conhecem da cultura indígena**. E nessa roda de conversa oportunizar para que cada um possa falar...o que que conhecem sobre cultura indígena, se eles já foram em alguma tribo, se conhece alguém...nesse sentido. **E em seguida, perguntaríamos o que eles pensam da língua que os indígenas falam**. Enfim, serão questões norteadoras para o que a gente vai abordar depois.

Pesquisadora: Isso é interessante. As questões são direcionadas.

P201903: Isso. Perguntaríamos: será que falamos a mesma língua? Em seguida, iríamos mostrar um livro, do Claudio Fragata. **A ideia é mostrar a capa e perguntar pra eles, o que eles acham que o livro fala.** Como é um quarto ano, e eles já sabem ler, certamente lerão o título: “O Tupi que você fala”, **mas começar a questionar, a partir dos próprios desenhos, eles podem expor a opinião deles.** E seria uma leitura, em que daria para o professor ir lendo, porque ele é um livro que tem umas letras grandes, e ir mostrando para eles. E ir questionando: Vocês já sabiam que essas palavras são de origem indígena? Então eles poderiam conversar. Depois disso, cada aluno irá receber três fichas, e em cada ficha, **eles vão escrever uma palavra do livro... a que eles gostaram, acharam interessante.** E depois eles iam colocar essa ficha no centro da sala. Essas palavras seriam viradas, misturadas e, um por um, iria pegar três palavras... três fichas e, a partir destas três palavras, **eles poderiam construir uma história.** E essa história, depois, poderia ser lida pelos colegas. Por exemplo, construir uma história a partir das palavras abacaxi, tamanduá... e por último, a gente colocou a arte, caso sobre tempo, **de fazer uma intervenção artística com argila, que eles pudessem montar alguns itens, algumas palavras do livro.** Por exemplo, um caju. E, no fim, algo que eu acho muito interessante, que a gente viu em matemática, que é fazer um registro no caderno, da aula. O que você aprendeu? Você gostou? Essa é a nossa proposta.

Pesquisadora: E aí, pessoal? Sobre esta proposta...que pressupostos teórico-metodológicos vimos nesta aula?
P202318: Eu vou chutar...

Pesquisadora: Estamos em laboratório...

P202318: Então, a questão assim, cultural. A linguagem... como a nossa língua se originou da língua deles, questão histórica, como um trabalho interdisciplinar.

Pesquisadora: Tem esse ponto positivo para os professores dos anos iniciais, que o currículo envolve todas as áreas do conhecimento e conseguimos fazer um trabalho interdisciplinar de forma muito fácil. Olhem quantas coisas, conteúdos e áreas do conhecimento podem ser desenvolvidas em uma proposta. Aqui, entra a história, a língua portuguesa, a arte. E poderia entrar geografia, matemática... **que tipo de docência vocês conseguem ver nesta aula?**

P201927: **O professor vai construir junto com os alunos.** Ele vai junto com a turma construindo aquilo e não vai ficar somente dentro de um único material, **vai trazer aportes teóricos.**

P201903: **Acho que é partir e valorizar aquilo que o aluno sabe,** porque às vezes, a gente acha que eles não sabem, mas eles sabem muita coisa.

Pesquisadora: E, assim, valorizar e considerar o que eles não sabem...porque, com as perguntas disparadoras, você quer fazer um diagnóstico, quer saber o que eles sabem e o que eles não sabem e, a partir daí, então, tu podes desenvolver a aula. Você pode aprofundar o que eles já sabem ou, ainda, se eles ainda estão no conhecimento comum, ou ter um conhecimento equivocado, e aí, o papel de ensinar. Mas não é dizer “você não sabe”, é mostrar através do ensino, qual é o conhecimento.

Fonte: Transcrição do segundo encontro com os estudantes da LP (2023, grifos nossos).

A partir da transcrição, é possível afirmar que nas propostas planejadas pelos licenciandos, o professor assume a responsabilidade pedagógica e um compromisso com a formação dos estudantes, que se vincula à possibilidade das crianças aparecerem como sujeitos (Biesta, 2020), quando se valoriza aquilo que sabem ou que pensam, quando há possibilidade de potencializar as suas capacidades, ao escrever, ao ler ou ao trabalhar com arte, sem imposição ou qualquer tipo de controle como dominação, mas como potência para aparecer sua liberdade como sujeito e, em todo este processo, um professor à frente do trabalho pedagógico, responsável e comprometido com a sua intencionalidade pedagógica. Um professor que questiona, mostra, acompanha, direciona, na posição de alguém que ensina. Para Dalbosco (2019), ao considerar a dimensão formativa da profissão docente, respeita-se o tempo, renunciando à sua aceleração como produtividade.

Seguindo esse viés, apresento, no Quadro 17, o mesmo *experimento* com os estudantes da LCB que reverbera a autoria docente e se mostra a partir de diferentes elementos, desde a

escolha dos recursos e estratégias didáticas, até a intencionalidade pedagógica com a aula e o compromisso de apresentar o conhecimento científico, assumindo um ensino que “[...] é crítico do senso comum, da opinião geral e das ilusões ideológicas [...]” (Laval; Vergne, 2023, p. 48).

Quadro 17 – Segundo encontro do LABDOC com os licenciandos da LCB

[...].

CB202348: Nosso conteúdo é reprodução assexuada para um oitavo ano. Dois períodos de aula. A gente ia perguntar pra eles o que eles entendem por reprodução assexuada e a gente **ia montando um mapa conceitual no quadro, colocando todas as ideias que tem a ver com o assunto.**

Pesquisadora: A partir do entendimento dos alunos, no caso?

CB202348: **Isso. Mapa conceitual a partir do que eles forem trazendo.**

Pesquisadora: Um diagnóstico do que eles sabem, isso? Acho que então vocês querem dizer mapa mental, isso?

CB201971: Sim. Mapa mental. Daí, **depois entramos no conhecimento do que realmente é a teoria.**

Pesquisadora: De que forma vocês iriam fazer isso?

CB201971: **Usando o mapa mental e desenvolvendo, no caso, o que eles comentaram ser correto, né? Usando que eles colocaram como conhecimento e complementando com a teoria.**

Pesquisadora: No caso, o professor explicando?

CB201971: Isso. Uma aula expositiva e dialogada. O terceiro momento seria uma aula prática de enxertia para entenderem a reprodução assexuada. Um exercício.

Pesquisadora: E essa enxertia? Com que material?

CB201971: O professor leva...é uma enxertia com alecrim.

Pesquisadora: Tá, deixa eu fazer umas perguntas: essa enxertia, os alunos irão levar para casa?

CB201971: Não. **Vai ficar na escola para que eles façam as observações no decorrer das aulas.**

Pesquisadora: Ok, agora a gente vai fazer o trabalho de análise. Trouxe algumas perguntas aqui. Quem vai responder são os colegas. O exercício de pensamento. Primeira pergunta: É possível identificar, na proposta que eles nos apresentam, uma intencionalidade pedagógica?

[Alguns alunos dizem que sim].

Pesquisadora: De que forma?

CB201894: **Eles têm a intencionalidade de chegar lá no final e fazer com que os alunos entendam e compreendam a enxertia. Para isso, eles trazem uma aula com vários recursos.**

Pesquisadora: Vocês conseguem entender o que é uma intencionalidade pedagógica?

CB202042: **Quando se quer alcançar um objetivo.** Que os alunos aprendam um determinado conteúdo.

CB201971: Direcionado com aquele conteúdo. Objetivo a aprender aquilo.

CB201894: É o famoso “O aluno, ao final da aula, deverá ser capaz de”.

CB201971: É isso.

Pesquisadora: A intencionalidade com aquela aula. O que eu quero com aquela aula? Eu quero retomar algo? Talvez naquela aula eu não consiga trabalhar um conteúdo novo, talvez eu tenha que retomar o conteúdo anterior, esclarecer. Talvez, nessa aula, vocês não consigam trabalhar enxertia, por conta de vários fatores. Talvez este último momento não dê tempo de vocês fazerem. Então pode ser que, na próxima aula, vocês terão que retomar isso aqui [pesquisadora aponta a aula no quadro]. Então, a intencionalidade vai ser outra, entenderam? A próxima pergunta: é possível perceber pressupostos teóricos metodológicos nessa intencionalidade? Quais? Quando eu digo pressupostos teóricos-metodológicos, eu tô falando de teoria-prática. Como é que vocês enxergam isso? Há indissociabilidade teoria-prática na aula deles?

[Alguns alunos respondem afirmativamente].

[...].

Pesquisadora: E vocês conseguem identificar que os alunos têm uma parte que é deles? Que não é só professor, quando eles têm que dizer o que eles sabem, quando eles têm que escutar, tem que ouvir aula, quando eles têm que participar daquilo que o professor tá propondo, e quando eles têm que participar dessa atividade, aqui no final. Então eles têm uma posição, têm uma função. E agora uma pergunta: que tipo de docência vocês acham que esse professor assume nessa aula? No começo desse encontro, eu pedi para vocês registrarem uma palavra, um conceito, algo que definisse a docência de vocês. Nessa aula que eles nos apresentam aqui, que tipo de docência se assume?

CB202042: **Uma docência responsável.**

[...].

CB202087: Nós decidimos trabalhar com o conteúdo Evolução, dentro de 90 minutos, com uma turma de nono ano. Seguimos com a metodologia de ensino por investigação, partindo da questão: Como surge a diversidade? E como os seres evoluem? **Nós vamos registrar as hipóteses dos alunos.** Nós vamos usar um aplicativo [inaudível] para mostrar a diversidade que existe e partir do ponto onde nós estamos e ter essa dimensão de diversidade. **Como o livro didático tem bem colocado esse conteúdo, a gente vai usar ele como base e aí, vamos dividir os alunos em grupos** e colocar questões para os grupos responderem. **A ideia é construir uma linha do tempo** com as ideias de Lamarck e Darwin e da geração espontânea, a Lei do uso e desuso.

Pesquisadora: Imaginando que eles já estudaram sobre isso?

CB202087: Não. É só uma introdução. E depois eles vão fazer a apresentação desse conteúdo.

Pesquisadora: Espera aí, cada um vai apresentar a sua linha do tempo?

CB201941: Não. **Será montado a linha do tempo com eles**, Prof. Em conjunto.

Pesquisadora: E depois?

CB202087: Eles vão compartilhar os conhecimentos que eles construíram.

Pesquisadora: De que forma?

CB202087: A gente vai montar um círculo e eles vão expor as ideias deles, tipo um debate, uma roda de conversa.

[...].

CB202041: Então...nosso tema é sobre Plantas, para um sétimo ano. Vai ser de dois períodos. No primeiro momento, nós vamos ver os conhecimentos prévios dos alunos, **a partir de questionamentos feitos pelo professor, porque eu quero direcionar o que eu quero trabalhar, de acordo com o objetivo da aula.** Segundo momento, vamos partir para a **velha e boa aula expositiva dialogada.** Nós vamos utilizar um texto feito pelo professor, **porque eles estão muito acostumados a trabalhar só com o livro didático**, então a gente vai mudar um pouco. E a partir do texto, a gente vai desenvolver vários conteúdos. primeiro, a gente vai trabalhar sobre as características das plantas. E vamos levar umas plantas para eles verem todas as características, porque além de copiar o texto e dialogar com eles, eles poderão ver, pegar, fazer a parte prática da aula. E, já preparando para a próxima aula, vai servir como tarefa, que **eles pesquisem sobre a importância da fotossíntese, para iniciar o conteúdo da próxima aula.**

[...].

Fonte: Transcrição do segundo encontro com os estudantes da LCB (2023, grifos nossos).

Na análise do *experimento*, ao apresentarem suas propostas de aula, percebemos que, ao escolherem as estratégias para pôr em ação suas docências, os futuros professores conseguem justificá-las, por exemplo, quando afirmam:

[...] **Como o livro didático tem bem colocado esse conteúdo, a gente vai usar ele como base e aí, vamos dividir os alunos em grupos.**

Fonte: Participante CB202087 (2023, grifos nossos).

[...] a partir de questionamentos feitos pelo professor, **porque eu quero direcionar o que eu quero trabalhar, de acordo com o objetivo da aula.** [...] Nós vamos utilizar **um texto feito pelo professor, porque eles estão muito acostumados a trabalhar só com o livro didático**, então a gente vai mudar um pouco.

Fonte: Participante CB202041 (2023, grifos nossos).

Da mesma forma, conseguem colocar em movimento o que Biesta (2020) chama de *alunar* que, para o autor, difere-se do aprender, pois na lógica da linguagem da aprendizagem, abrange uma ideia “[...] ligada às noções de ensino como intervenção, à aprendizagem como resultado e a compreensões mecanicistas das complexidades da educação [...]” (Biesta, 2020, p. 61). Fora da linguagem da aprendizagem, o *alunar* é concebido como a responsabilidade do estudante na tarefa educativa, a partir das instruções do professor sobre o conteúdo. No

experimento, também se observa que os futuros professores valorizam o que Dalbosco (2019, p. 16) chama de condição educativa inicial dos estudantes, demonstrando assim uma compreensão ética, “[...] pois exige do professor a postura de abertura para levar criticamente em consideração o ponto de vista do aluno”.

Para Biesta (2021a, p. 48, grifo do autor), essa atitude é uma das responsabilidades educacionais, de criar espaços que permitam aos estudantes dar suas respostas, diferente de uma ideia de aprendizagem como aquisição. Por isso, a importância “[...] de propiciar oportunidades para que os indivíduos venham ao mundo [...], permitindo que respondam de acordo com suas próprias e únicas maneiras”. Mas importante destacar que, “[...] *não* significa, entretanto, que qualquer resposta bastará e deve ser simplesmente aceita”. Nesse sentido, podemos observar que os futuros professores, ao valorizarem o saber dos estudantes, também preocupam-se em acionar o saber científico, para que tenham uma compreensão adequada do conhecimento, como podemos observar a partir dessas narrativas:

Usando o mapa mental e **desenvolvendo, no caso, o que eles comentaram ser correto [...]. Usando que eles colocaram como conhecimento e complementando com a teoria.**

Fonte: Participante CB201971 (2023, grifos nossos).

Nós vamos **registrar as hipóteses dos alunos**, [...]. A ideia é construir uma linha do tempo **com as ideias de Lamarck e Darwin e da geração espontânea, a Lei do uso e desuso.**

Fonte: Participante CB202087 (2023, grifos nossos).

O professor vai construir junto com os alunos. Ele vai junto com a turma construindo aquilo e não vai ficar somente dentro de um único material, **vai trazer aportes teóricos.**

Fonte: Participante P201927 (2023, grifos nossos).

É possível afirmar que essa atitude dos licenciandos, no desenvolvimento de suas docências, vem ao encontro de uma “ética do saber-fazer” (Fabris; Oliveira; Lima, 2020) na docência, em que o

[...] “como fazer” não advém de metodologias soltas, nem de atividades pinçadas nos livros ou na internet sobre como planejar boas aulas, nem dos manuais de “boas práticas”. Nada mais traiçoeiro, pois, muitas vezes, isso nos faz assumir a representação de um professor performático, que desenvolve práticas “da moda”, mas não sabe justificar suas escolhas. [...] esse “como fazer” não é apenas metodológico — a metodologia e a técnica virão de modo imanente da concepção. Essa é a artesanaria com a qual o professor precisa trabalhar, criando práticas e fazendo escolhas (concepções, metodologias, técnicas, novas ou que já compõem o repertório pedagógico) (Fabris; Oliveira; Lima, 2020, p. 2).

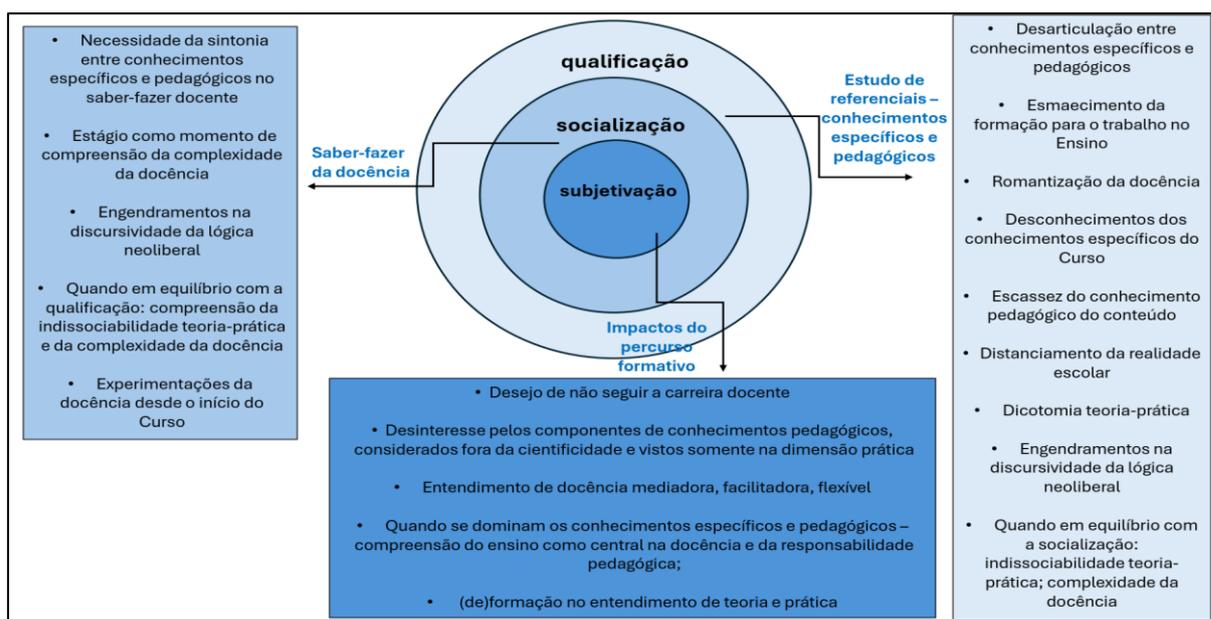
O *experimento* do segundo encontro do LABDOC parece mostrar o entendimento da dimensão do Ensino fora da linguagem da aprendizagem, distanciando-se de uma performance docente que busca o interesse do aluno ou age a partir das suas necessidades, no intuito de facilitar a aprendizagem, ao apresentarem suas propostas de aula. Mesmo que, termos como “mediação” e “construção do conhecimento” tenham sido citados na análise do *experimento*, conseguimos observar que as propostas atribuem à docência outro sentido, um sentido de ensino e de compromisso pedagógico, tanto ao abordar o conteúdo quanto ao considerar os estudantes no processo educativo.

Como mencionei anteriormente, a maioria das propostas apresentadas foram planejadas e/ou desenvolvidas em momentos de *socialização* do percurso formativo, ou por meio dos Estágios, ou por meio do PIBID. Sendo assim, é possível que algumas estratégias tenham sido reorganizadas, replanejadas, repensadas conforme o seu desenvolvimento, naquele momento formativo. No entanto, é possível dizer que, mesmo que isso tenha acontecido, percebe-se que o saber-fazer (*socialização*) e o domínio do conhecimento específico e pedagógico (*qualificação*), em relação de equilíbrio, produz uma *subjetivação* docente que compreende o Ensino como central na docência e a responsabilidade pedagógica, que não significa facilitar, mas questionar, desafiar, provocar o *alunar* (Biesta, 2020) e trazer as coisas do mundo (Masschelein; Simons, 2018), que é diferente do simples ato de mediar conhecimentos e informações (Dalbosco, 2019). Nessas propostas, o professor assume sua presença que, para Masschelein e Simons (2018, p. 81), é um professor que “[...] pode pedir a seus alunos para praticarem, se prepararem, tentarem se engajar. Pode dar instruções, estabelecer regras, exigir estudo, prática, perseverança e dedicação de seus alunos”.

Nesse sentido, a responsabilidade pedagógica se define pela “[...] forma de um professor lidar com, dar forma concreta a, e incorporar coisas e práticas é o que mostra o que é valioso e ‘autorizado’ para ele [...] comunicar e compartilhar o mundo de uma maneira tal que as crianças e os jovens se tornem interessados e engajados [...]” (Masschelein; Simons, 2018, p. 102). Portanto, uma responsabilidade com o Ensino e um entendimento da importância do professor que não é aquele que tem por função desenhar “[...] ambientes de aprendizagem para os alunos, de forma a facilitar a sua aprendizagem [...]” (Biesta, 2020, p. 101), mas aquele que possibilita, segundo Fabris (2020, p. 17), que os estudantes criem “[...] suas respostas pelo dissenso, e não pela resposta decorada; [...]”. Nessa perspectiva, “[...] o professor não é um provedor, nem o aluno é um cliente. O professor lança perguntas, e o aluno vai dar as suas respostas, mas dentro de um entendimento social, de entrada em um *ethos* social” (Fabris, 2020, p. 17).

Contudo e após esse movimento de análise, mesmo que tenha descrito e problematizado, ao longo das seções, os efeitos e sentidos produzidos pelo percurso formativo dos Cursos de Licenciatura do IFRS *Campus* Vacaria e como eles respondem aos domínios da *qualificação*, *socialização* e *subjetivação*, opto por mostrar e sintetizar, na Figura 7, como ficam retratados pelas lentes da Matriz Formativa.

Figura 7 - Matriz Formativa a partir dos efeitos e sentidos do percurso formativo



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Embora pelas lentes da Matriz Formativa tenhamos observado diferentes fragilidades do percurso formativo, tanto do domínio da *qualificação* quanto da *socialização*, que impactam no processo de constituição docente dos licenciandos, no domínio da *subjetivação*, pode-se afirmar que existe uma potencialidade do percurso formativo e também da pesquisa (de)formação, na medida em que o equilíbrio entre os domínios de *qualificação* e *socialização* contribui para o “fazer-se sujeito” na docência. Esse processo forma um futuro docente que cria e assume sua própria autoria, transcendendo as práticas da racionalidade neoliberal que regulam os modos de ser docente na Contemporaneidade.

No próximo capítulo, apresento as implicações e os efeitos do LABDOC Vacaria para o exercício do pensamento sobre o percurso formativo e o processo de (de)formar-se em experiência coformativa, possibilitando, aos licenciandos, pensar e conceber a docência de outros modos, questionando e suspeitando de seus próprios entendimentos, constituindo o que estou chamando de um *ethos* formativo para um “fazer-se sujeito” na docência.

6 FORMAÇÃO COMO (DE)FORMAÇÃO: POSSIBILIDADE DE UM *ETHOS* FORMATIVO PARA UM “FAZER-SE SUJEITO” NA DOCÊNCIA

Iniciei a escrita das análises pela problematização de uma cultura formativa que perpassa e alimenta o percurso formativo dos Cursos de Licenciatura do IFRS *Campus* Vacaria que, por sua vez, produz efeitos e sentidos no processo de constituição docente de futuros professores. A partir da problematização apresentada até aqui, seria possível concebermos uma outra cultura formativa? Não no sentido de destruí-la ou eliminá-la, pois potencialidades do percurso formativo foram observadas na pesquisa. Mas falo de outras possibilidades, de outros tempos/espços que façam emergir os tensionamentos a partir de experimentos e experiências, para escrutiná-los, questioná-los, colocá-los sob suspeita, em processo de (de)formação.

Venho mostrando, desde o início, os movimentos provocados pelo LABDOC Vacaria, considerando a pesquisa (de)formação como uma estratégia teórico-metodológica (Fabris, 2024b), evidenciando a potência deste espaço, não só para a produção da pesquisa, mas principalmente, para o exercício do pensamento como um modo de questionamento, de abertura ao expor-se, de viver a experiência formativa como (de)formação. Descrevo, ao longo das análises, como o percurso formativo foi tensionado a partir das provocações do LABDOC pelos *experimentos*, pelas ferramentas e pelos materiais de apoio, sob o princípio da pesquisa (de)formação, a partir do pressuposto de que a formação é “[...] tomada no sentido de deformar, de conduzir de outros modos, de desconstruir, ver e pensar de outras formas, é uma forma de chamar atenção para o sentido atribuído à formação” (Fabris, 2024b, p. 13-14).

Com isso, aponto a possibilidade da constituição de um *ethos* formativo ao conceber a formação como (de)formação, corroborando com Masschelein (2014, p. 22) de que

Um laboratório, então, é o habitat ou espaço (incluindo equipamentos, aparelhos, produtos, formas de vida ou de trabalho, etc.) que oferece condições para o desenvolvimento de um *ethos* filosófico como um *ethos* atento e experimental e, em certo sentido, para captura do que está acontecendo hoje.

Esta atitude atenta e experimental, a que Masschelein (2014) refere-se, foi observada desde o início dos encontros (de)formação, como podemos perceber nos primeiros registros nos Diários (de)formação dos licenciandos, os quais apontam a necessidade de discussão e exercício do pensamento no decorrer do percurso formativo, potencializando uma formação como (de)formação, para fazer “[...] ver e pensar de outras formas [...]” (Fabris, 2024b, p. 14).

Gostei da deformação de hoje, **desde o início da noite foi possível refletir sobre muitos assuntos**. Inclusive é importante ressaltar que **foi possível relacionar as falas e as conversas com componentes curriculares que estamos cursando e com autores citados em aula**, como Pimenta e Lima que trazem a concepção de que o Estágio não é teoria ou prática, e sim teoria e prática. foi possível refletir e compartilhar reflexões com todos de uma forma leve e significativa.

Fonte: Participante P201984 (2023, grifos nossos).

As discussões foram muito produtivas, pois a problematização com relação à prática/teoria nos deu **uma nova visão sobre o tema**.

Fonte: Participante CB202077 (2023, grifos nossos).

O **encontro me causou diversos desconfortos**, fazendo-me **repensar alguns conceitos que já tinha formado**, bem como, **repensar o tipo de profissional que objetivo me tornar**. A palavra que fica desse dia é (des)construção.

Fonte: Participante CB201970 (2023, grifos nossos).

Neste encontro foi possível **despertar a vontade de conhecer mais o mundo da Licenciatura** e pensar em me permitir superar os desafios que encontrarei pela frente e como enfrentar os medos.

Fonte: Participante CB202291 (2023, grifos nossos).

Reflexões proveitosas; **reforçou ideias e concepções sobre o Curso**, trabalho e ações que devem ser desenvolvidas ao longo da trajetória. Atividade de pesquisa excelente para a formação docente e **reflexões do andamento do curso. Discussão sobre educação** que sempre se faz necessária.

Fonte: Participante P202225 (2023, grifos nossos).

Hoje fica à **vontade de continuar... Precisamos pensar mais...** Dialogar.

Fonte: Participante P202381 (2023, grifos nossos).

O processo de (de)formação provocado pelo LABDOC esteve presente nas narrativas dos licenciandos, nos seus registros e na forma como apresentaram as marcas constitutivas de suas docências, em que constatee algumas transformações, principalmente acerca do significado de docência que foi tomando outros sentidos e significações, a partir do entendimento dos aspectos que a constituem, como a indissociabilidade teoria-prática, a articulação entre conhecimentos específicos e pedagógicos, além da autoria, a criação e a artesanania no fazer docente, uma (de)formação que produz outras formas de compreender e viver a docência.

Tinha uma visão totalmente diferente sobre teoria e prática, pois eu achava que somente a prática era importante, **agora compreendo que elas andam juntas. Foi possível pensar sobre a docência, tudo começou a mudar**, pois eu tive conhecimentos que tinha dúvidas ou incertezas e que o LABDOC esclareceu, **me proporcionando uma visão da docência que eu não tinha ideia e hoje eu consigo pensar e ver a docência com uma visão mais significativa**.

Fonte: Participante P202328 (2023, grifos nossos).

A (de)formação proporcionada sobre a docência, **na qual eu mais questioneei foi sobre o professor mediador, pois era uma verdade cristalizada.** No decorrer do LABDOC entendi que o professor tem saberes e ao mesmo tempo não precisa esquecer da interação, resignificou meu olhar para a profissão Professor, pois é através desse olhar que podemos e vamos conquistar o nosso espaço na busca do respeito, **com embasamento teórico, formação e muito cuidado com os discursos prontos. O comprometimento com o processo de ensino precisa, requer essa incomodação e questionamentos.** Não tem como não repensar a docência e o Curso de Licenciatura, no momento que me encontro com a sensação "de quanto mais eu aprendo parece que menos sei", e isso não é algo negativo, significa que o objetivo do LABDOC foi concluído. **Estou saindo com sede e fome de conhecimento.**

Fonte: Participante P202366 (2023, grifos nossos).

O LABDOC nos deixou mais à vontade para fazer as discussões e os diálogos, e proporcionou momentos de desconstrução de uma visão estereotipada sobre a docência. O espaço do LABDOC me fez refletir mais ainda que tipo de docente eu quero ser, qual caminho percorrer.

Fonte: Participante P201930 (2023, grifos nossos).

Pensei em muitas coisas, por exemplo, **na teoria e prática juntas, que para mim eram dois conceitos separados. Não sabia o que eram os conhecimentos pedagógicos e os específicos do Curso. Comecei a pensar na docência como algo artesanal** e refleti muito sobre os vídeos e as obras trazidas. **Não tinha ideia de como fazer um plano de aula e tive a oportunidade de conhecer por meio de colegas de Curso de outros semestres.** Sobre a docência e o Curso de Licenciatura, os encontros me fizeram pensar em como devo me portar hoje na minha graduação, sempre buscando por mais conhecimento para no futuro exercer minha docência com amor e dedicação entendendo a realidade de cada aluno e colaborando na sua formação como indivíduo pensante.

Fonte: Participante P202337 (2023, grifos nossos).

Poder relacionar a docência com a artesanaria foi interessante para que eu pudesse compreender mais sobre docência e em como é tão complexo e individual esse termo, dado que cada indivíduo é o único e entende/compreende as coisas com base em tudo aquilo que conhece do mundo. **Compreender um pouco mais sobre o que é docência e artesanaria fez-me retomar e revisar tudo que me constitui até esse momento.** Nesse sentido, pensar em um curso de licenciatura hoje, faz com que eu veja a importância e o peso que as licenciaturas têm, em dar aos profissionais acesso ao "prisma" que muitas outras áreas não conseguem visualizar.

Fonte: Participante CB201970 (2023, grifos nossos).

[No LABDOC] vi o **quanto é necessário caminhar junto o conhecimento específico com o pedagógico. Não existe um sem o outro dentro de uma sala de aula.** Não existe ir para uma sala de aula sabendo um determinado conteúdo e não saber desenvolvê-lo, do mesmo modo que não adianta saber montar plano de aula e não saber o conteúdo que vai ser ensinado.

Fonte: Participante CB202041 (2023, grifos nossos).

No encontro de hoje debatemos sobre a realidade de cada turma (semestre), falando sobre as diferentes fases de aprendizado no decorrer do Curso, dificuldades e facilidades de cada um, mas não só sobre o Curso dentro do IF, e sim fora, lá nas escolas, com os Estágios e nossos futuros educandos. Precisamos saber aplicar a nossa bagagem teórica, **sabendo dosar o antigo com o novo,** na intenção de formar indivíduos educados. Em outras palavras, **esse encontro "explodiu" minha cabeça, desconstruindo ideias errôneas sobre o tema mediador e transmitir conhecimento.**

Fonte: Participante P202320 (2023, grifos nossos).

Compreendo que os *experimentos e experiências* do LABDOC puderam *afiar as ferramentas* que vão precisar no exercício de suas docências e especialmente, um novo objetivo para a finalização do percurso formativo, é o que percebi quando li essa narrativa:

Estou saindo com sede e fome de conhecimento.

Fonte: Participante P202366 (2023).

Por exemplo, no último encontro (Quadro 18), ao apresentarem suas criações/inspirações, abriu-se a possibilidade de refletir sobre as ferramentas que operam na sua constituição docente. Embora entenda que as criações/inspirações evidenciam as marcas do percurso formativo, pode-se dizer que, ao longo do LABDOC, as ferramentas foram sendo afiadas, num processo de (de)formação, pois elas possibilitaram o “repensar”, o “(de)formar” conceitos e posicionamentos já consolidados em relação à docência ou ao Curso de Licenciatura. Isso inclui os deslocamentos na compreensão da docência, como vimos acima, mas também as formas como colocaram sob suspeita as verdades cristalizadas, tanto as que emergem nas discursividades do percurso formativo, quanto as que se engendram na formação de professores, o que penso ter mostrado até aqui por meio das (de)formações que observamos pelos materiais produzidos, que confluem para o domínio da *subjetivação*, não como algo fixo, já determinado, mas entendido como em movimento, sendo constituído pelos efeitos e/ou condições de possibilidade mobilizados pelo percurso formativo.

Quadro 18 – Organização do quarto encontro do LABDOC Vacaria

4º ENCONTRO – NOVEMBRO/DEZEMBRO	
LCB - 20/11/2023	LP - 01/12/2023
Objetivo	Pauta
- reconhecer e compreender as marcas constitutivas das docências dos futuros professores.	<p>1º movimento: Acolhida e enlacs</p> <p>1. Apresentação de imagem da obra <i>Love</i>, de Alexander Milov (2015) (instagram.com/alexandermilov/).</p> <p>1.1. Fala dos estudantes sobre a imagem, a partir das seguintes questões: o que ela nos faz pensar? É possível dizer que há alguma relação da obra com nossos encontros do LABDOC? Em que sentido?</p> <p>1.2. Pesquisadora apresenta os detalhes sobre a obra e lê falas do artista sobre ela.</p> <p>2º movimento: Afiando as ferramentas</p> <p>2. Retomar o conceito de artesanania, de Sennett (2021) e lançar a pergunta: A docência pode ser considerada um trabalho artesanal?</p> <p>2.1. Retomar o conceito de formação como (de)formação e lançar a pergunta: Quais foram as (de)formações que o espaço do LABDOC proporcionou sobre a docência?</p> <p>2.2. Retomar conceito de coformação e lançar a pergunta: Foi possível desenvolver a coformação nos encontros do LABDOC Vacaria?</p> <p>Observação: as questões lançadas pela pesquisadora serão respondidas oralmente pelos estudantes.</p> <p>3º movimento: Experimento/experiência</p> <p>3. Apresentação das obras pelos estudantes - Cada um/a deverá apresentar o que criou (artesanania) ou sua inspiração, justificando a sua construção ou escolha que significam as marcas constitutivas de suas docências.</p> <p>4º movimento: Experiência</p> <p>4. Registro no Diário (de) formação:</p> <p>a. O que os encontros do LABDOC me fizeram pensar sobre a docência?</p> <p>b. O que os encontros do LABDOC me fizeram pensar sobre meu Curso de Licenciatura?</p>

	c. Aprendi algo novo? Quais foram as (de)formações que o espaço do LABDOC proporcionou sobre a docência? 5. Encerramento geral do LABDOC.
--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Biesta (2021b) ressalta que o processo educativo (neste caso, estou considerando o processo formativo dos Cursos de Licenciatura) sempre causa um impacto no sujeito que nele está inserido, potencializando ou restringindo suas capacidades. O autor denomina esse impacto de *subjetivação*. A Educação como *subjetivação* é uma provocação ao estudante a “fazer-se pessoa”, “fazer-se sujeito”. Esse fazer-se sujeito implica uma liberdade qualificada, que não significa fazer o que se quer, mas uma existência no e com o mundo. Biesta (2021a) coloca em jogo a posição do sujeito autor de sua própria existência, sempre considerando a rede complexa da relação com os outros. Diz o autor que “Nos tornamos presença por meio de nossas relações com os outros que não são como nós” (Biesta, 2021a, p. 56).

Para Biesta (2021b, p. 85, tradução nossa), a subjetivação sempre implica “[...] a nossa liberdade como seres humanos e, mais especificamente, a nossa liberdade de agir ou abster-se de agir”⁹⁴. A liberdade, desse modo, “[...] é uma questão que se joga sempre na primeira pessoa. Em última análise, trata-se de como vivo como sujeito da minha própria vida, e não como objeto daquilo que as outras pessoas querem de mim” (Biesta, 2021b, p. 85). Por isso, a *subjetivação*, para Biesta (2021b), direciona-se para um fazer-se sujeito, ou, ainda, conforme Foucault (1984; 1985; 2010) como um constituir-se sujeito.

Com isso, observei nas criações e inspirações dos licenciandos, ao apresentarem as marcas constitutivas de suas docências, um desejo, um querer ser docente de outros modos, criando as suas possibilidades de fazer docente, um “fazer-se sujeito”, que pode fazer escolhas a partir do que o percurso proporciona, mas sempre escolhas justificadas, constituindo-se professor de outros modos e criando outras possibilidades para a docência.

Vou começar falar brevemente como eu cheguei aqui na Pedagogia, enquanto eu vou tecendo alguma coisa aqui [foi tricotando, tecendo com agulhas e linha, enquanto falava]. Eu sempre me identifiquei com a figura do professor, desde o Ensino Fundamental, Médio. **Quando eu terminei meu Ensino Médio, eu queria ser professora de História**, mas a família não incentivou por causa dos baixos salários. Diziam que eu iria passar fome e que aquilo não era vida. Então, não iniciei nenhum outro curso na época...estava entre Jornalismo e Moda, mas pensei bem, Jornalismo eu achava muito genérico para minha personalidade, ainda mais que eu queria ser professora de História, fui deixando esse sonho para depois. Sonho, enfim...naquela época era um sonho. **Eu queria ter feito Magistério, mas me colocaram na Fundação Bradesco, mas eu sempre estava ali, às voltas com a docência**. Apesar que hoje estou na Pedagogia e ainda não sei se quero dar aula, porque meu único contato como professora foi ensinando justamente artesanatos em projetos sociais, em oficinas

⁹⁴ [...] nuestra libertad como seres humanos y, más concretamente, nuestra libertad para actuar o abstenernos de actuar”. “[...] es un asunto que se juega siempre en primera persona. Se trata, en definitiva, de cómo vivo en tanto que sujeto de mi propia vida, y no como un objeto de lo que otras personas quieren de mí” (Biesta, 2021b, p. 85).

livres, eventos esporádicos. Então...enfim, eu tenho transtorno afetivo bipolar, que é uma condição também que dificultou a chegada até a decisão de começar a fazer uma licenciatura, mas seguindo a minha psicóloga na época, eu comecei a fazer Licenciatura em Artes Visuais. Eu tenho formação, mas ainda não consegui atuar, mesmo nem fazer o Estágio em sala de aula, porque ele caiu bem na época da pandemia. Então, meu namorado cursava Sistemas de Informação aqui e eu vi que tinha um Curso de Pedagogia e eu gosto de estudar, sempre gostei. E eu saí da Licenciatura em Artes Visuais me sentindo sem embasamento suficiente, sem condições de ir para uma sala de aula, com medo de encarar uma sala de aula. Então, **eu resolvi iniciar Pedagogia aqui e, como a maioria dos colegas dos outros anos falaram que não sabem bem o que esperar do Curso, eu também não sabia. Mas para minha surpresa, já logo no primeiro semestre, vi muitas possibilidades, uma delas que mais me chamou a atenção e que me interessa no momento é a pesquisa na área da Educação, mas também estou me encantando mais pela possibilidade de talvez atuar com as crianças, com os anos iniciais...** nos anos finais, como eu já tenho uma licenciatura e estou cursando a pós em Educação Básica aqui no Instituto. Então, está indo...está indo, da mesma maneira que está esse artesanato aqui. Eu comecei sem saber muito bem o que vai acontecer, talvez eu ache que tem algum ponto meio torto, desmancha, começa de novo, desmancha só até um certo ponto, continua...

Fonte: Participante P202187 (2023, grifos nossos).

Bem...poderia trazer trabalhos artísticos ou não. Ou de algum artista. Então, eu trouxe de um artista do meu Estágio [mostra uma tela pintada com tinta guache], porque quando eu penso em docência e isso vem se desconstruindo. O Estágio foi sofrido e eu deixei isso bem claro na minha apresentação [se refere à Mostra de Estágio ocorrida no dia anterior]. As palavras que representam esse momento foram a insuficiência, a decepção. Foi uma experiência única no contexto em que eu estava inserida. De fato, foi um trabalho marcante que eu tentei fazer e eu acho que eu consegui, mas a questão do sistema daquele contexto me sufocou bastante. Eu me senti bastante oprimida. Então, **eu trouxe essa pintura de uma criança**, porque a primeira coisa quando eu cheguei na escola, observei um pouco a turma e eu não tinha percebido o quanto era deficiente o uso de tintas, ou fazer desenhos próprios. Eles não suportavam desenhar. Eles queriam sempre algo pronto. **No primeiro dia de observação eu percebi que eles estavam pintando as formas geométricas, e eles poderiam fazer de outra forma. Eu pensei em inúmeras maneiras de trabalhar as formas geométricas depois.** Enfim, essa semana eu trabalhei arte contemporânea com eles, porque é algo que, **no meu processo como docente, eu estou tentando trazer...como artista também, eu estou tentando me introduzir muito mais nessa questão de sair da superfície, do óbvio, e começar a trazer as coisas do mundo para nosso contexto.** Aí a gente percebe que as crianças não gostam de pintar, não gostam de desenhar, **mas o trabalho de proporcionar essa experiência é da professora.** Se elas não gostam de pintar é porque elas não estão tendo essa experiência, não está sendo proporcionado esse direito a elas. **Então, durante meu Estágio eu evitei o máximo possível de levar coisas que elas já utilizavam.** Então, aqui a gente trabalhou o Hélio Oiticica, Parangolés. Foi um trabalho que eu pensei que não iria conseguir fazer, por conta do próprio sistema da escola, de não querer sujeira. Só que fugiu do controle, eles começaram a pintar e logo estavam assim...perceberam que o T.N.T. fazia carimbos nas mesas. Então, eles começaram a carimbar tudo. **A primeira coisa que eu pensei foi em não interromper isso, porque seria uma forma de violência. Eles estavam descobrindo, estavam explorando, estavam vivenciando algo do mundo ali. E seria muita violência se eu fosse interromper.** Enfim, uma coisa que eu fiz muito, e não é comum na escola que eu estava, por conta da não sujar a escola...tudo o que fizesse já tinha que limpar pra não ter problemas. **Então, eu quis trazer essa questão da arte contemporânea para eles, porque eu estou tentando introduzir comigo, como artista, na docência, a questão de sair daquilo que é imposto.** Aquele carimbo para eles foi uma descoberta, foi artístico. Foi algo do mundo, da condição do momento. E que a gente não deve ter o controle de tudo. Nosso trabalho ali, naquele contexto da Educação Infantil, era proporcionar aquele momento, **de acordo com o que eu estudei, eu tive a certeza que aquele momento poderia acontecer e de não intervir.** Uma fala que eu fiquei pensando que às vezes a gente diz: “eu fiz isso com eles”, mas na verdade é “eles fizeram isso comigo”. Quanto mais trouxermos as coisas do mundo, a realidade, será melhor, para não romantizar também essa questão da docência, porque é muito desgastante, é uma energia que a gente gasta.

Fonte: Participante P202118 (2023, grifos nossos).

É possível dizer que a formação como (de)formação contribui para o equilíbrio entre os domínios da *qualificação* e *socialização*, produzindo outros efeitos no domínio da *subjetivação*, no processo de constituição docente, pois se amplia a compreensão de muitos elementos que

venho problematizando no decorrer desta Tese, desde o entendimento da complexidade da docência, que se estabelece por um gesto pedagógico e no comprometimento com o Ensino (Biesta, 2020), contribuindo para a constituição de um *ethos* formativo.

Foucault (2010) explica-nos o significado de *ethos* no sentido grego do termo, pois “[...] o *éthos* para os gregos é um modo de ser do sujeito que se traduz em seus costumes, seu aspecto, sua maneira de caminhar, a calma com que se enfrenta os acontecimentos da vida” (Castro, 2009, p. 154). Portanto, o *ethos* é uma maneira de ser, de agir e conduzir-se (Foucault, 2010).

Diante disso, considerar uma formação como (de)formação possibilita a constituição de um *ethos* formativo capaz de mobilizar a atitude experimental, o exercício do pensamento e a experiência coformativa, como modo de ser e conduzir o percurso formativo. Um *ethos* que pode ser assumido pelos cursos de licenciatura no processo de constituição docente dos futuros professores. Um *ethos* formativo que viabilize *experimentos* e *experiências* desde o início do curso, potencializando uma formação em que os futuros professores possam dominar o conhecimento específico e saibam ensiná-los, ou seja, que saibam fazer escolhas e consigam justificá-las, “fazendo-se sujeitos” na docência, ao mobilizar criação e autoria.

Se tomarmos os movimentos do LABDOC como potentes para o desenvolvimento do exercício do pensamento e da atitude experimental, podemos dizer que, a partir e com ele, viabiliza-se a possibilidade de constituir um *ethos* de formação que oportuniza “[...] uma outra via de formação” (Dal’Igna; Fabris, 2015, p. 81), o que intenciono mostrar a seguir. Primeiro, pela potencialidade da experiência coformativa, ao considerar a aula como laboratório e, segundo, pela possibilidade de (re)pensar a escolha da docência como profissão, ou ainda, novos sentidos e significados sobre a docência, que perpassa pelos três domínios da Matriz Formativa, desde a apropriação dos conhecimentos (*qualificação*), passando pelo saber-fazer da profissão docente (*socialização*), confluindo para os modos de ser/fazer-se sujeito (*subjetivação*).

6.1 “O LABDOC DEVERIA SER UM COMPONENTE CURRICULAR!”: AULA COMO LABORATÓRIO

Para Nóvoa (2022, p. 45), “No laboratório, trabalha-se, em conjunto, estuda-se a realidade, resolvem-se problemas”. Seriam estes os sentidos atribuídos a um laboratório, mas não só, especialmente, se tomarmos os modos em que a pesquisa (de)formação opera, considerando a participação, a colaboração, a criação, a experimentação e, concomitantemente, o compromisso com a formação dos participantes.

Desse modo, o laboratório mobiliza a *experiência*, tanto de forma individual quanto coletiva, a coformação, esta a qual chamamos de experiência coformativa. A experiência aqui entendida a partir de Larrosa (2002), de que ela necessita de um gesto de interrupção. Viver a experiência, nesse sentido,

[...] requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro [...] (Larrosa, 2002, p. 24).

A partir dessa premissa, quero trazer à discussão novamente o *experimento* do segundo encontro, quando os licenciandos foram mobilizados a elaborar uma proposta de aula. Embora a coformação tenha sido mobilizada em todos os encontros, pois os *experimentos* foram desenvolvidos e analisados em conjunto, proporcionando um modo de pensar coletivo, este *experimento* em questão foi o que mobilizou mais fortemente a experiência coformativa, como podemos observar nos registros em Diários (de)formação e também de algumas narrativas do último encontro, que mostram a mobilização de conhecimentos, trocas, emoções e novas ideias a partir da coformação e da partilha.

Foi uma experiência bem significativa ter a oportunidade de elaborar a proposta com os colegas, pois nesse momento **compartilhamos nossos conhecimentos e aprendemos com eles.**

[...].

Poder debater e conversar com colegas e professora **fez com que esse processo se tornasse mais significativo, pois compartilhamos com os colegas, participando da formação dos colegas, assim como eles também participam da minha formação.**

Fonte: Participante P201984 (2023, grifos nossos).

Fez muito sentido trabalhar com colegas de outros anos, pois houve muitas trocas, e as **experiências delas conversaram muito comigo, no sentido de abranger ainda mais o meu repertório** nesse desafio que é elaborar uma aula.

Fonte: Participante P202318 (2023, grifos nossos).

Ao construir uma proposta pedagógica com colegas da Licenciatura em Pedagogia, relacionamos os conhecimentos prévios de cada um. **O momento foi proveitoso e muito significativo, mesmo em níveis diferentes ou de articulação entre os participantes.**

Fonte: Participante P202177 (2023, grifos nossos).

Nossos encontros nos mostraram que **unidos somos melhores**, claro que cada um tem seu jeito para dar uma aula, apresentar algum trabalho, mas unidos somos melhores. **Na aula em que fizemos os grupos para apresentar um plano de aula nos mostrou isso.**

Fonte: Participante CB201944 (2023, grifos nossos).

Achei incrível, pois foi uma troca de ideias entre pares e pontos de vistas diferentes que **agregam conhecimento de cada um**. A construção da proposta se tornou rica e criativa, pois se fundiram as perspectivas, pontos de vista e concepção de docência entre os participantes, realizando de forma indireta uma reflexão e **(de)formação de nossas ideias**.

Fonte: Participante P201927 (2023, grifos nossos).

O desafio de realizar uma proposta com colegas em semestres diferentes foi muito satisfatório, **sentir-se útil para agregar e poder ver outras perspectivas**. Cada um com sua bagagem de conhecimento. Interação proveitosa.

Fonte: Participante P202366 (2023, grifos nossos).

Acho que foi interessante, porque juntou todas as turmas. Então, **tiveram pessoas que eu nunca tive a oportunidade de trocar, de escutar a experiência deles**. Naquele trabalho que tivemos que fazer um planejamento, conheci uma colega que a gente conversou bastante, trocou. **É bem interessante conhecer pessoas que fazem o mesmo Curso e que têm o mesmo objetivo**.

Fonte: Participante CB202094 (2023, grifos nossos).

Pelos registros acima, é possível apontar as potencialidades do percurso formativo, quanto aos domínios da *qualificação* e *socialização*, pois percebe-se, especialmente pelos registros dos ingressantes, que houve uma oportunidade de aprendizagem com os colegas mais experientes (concluintes) e, ainda, o compartilhamento de conhecimento entre eles, o que reafirma a importância da coformação. Portanto, são saberes que perpassam os conhecimentos pedagógicos e específicos dos Cursos ao elaborar uma proposta de aula ou qualquer outro material, como um projeto interdisciplinar, por exemplo, que pode romper com a cultura formativa de desarticulação entre conhecimentos específicos e pedagógicos, como vimos na seção 5.1.2.

Ainda que se aponte a potencialidade da coformação e da partilha no percurso formativo, evidenciado por meio do *experimento* do segundo encontro, resalto a insegurança dos licenciandos iniciantes em participar da elaboração de uma proposta de aula, pois eles afirmam que ainda não têm conhecimento suficiente para tal atividade (abaixo), mesmo que já tenham cursado componentes pedagógicos, os quais, além de se constituírem por disciplinas “[...] de raiz psicológica, sobre o conhecimento das crianças e dos jovens, a cognição e as aprendizagens; as relacionadas com os contextos sociais, a história e as políticas educativas; [...]”, também se referem “[...] às metodologias e/ou às didáticas” (Nóvoa, 2022, p. 83).

Na construção do planejamento e na proposta de aula, foi tudo novo e um tanto assustador, não pude contribuir tanto como gostaria **por não saber como fazer**. Prestei muita atenção em cada detalhe, dei algumas opiniões, mas preferi aprender e observar mais.

Fonte: Participante P202310 (2023, grifos nossos).

Ouvir outros colegas de outras turmas é de muito aprendizado. **Os colegas que já estão há mais tempo no Curso nos trazem e nos apresentam problemas que nós ainda não tínhamos discutido.** É muito interessante a construção de conhecimento.

Fonte: Participante P202291 (2023, grifos nossos).

Consegui obter um pouco de conhecimento com meus colegas de outros semestres, pois **estou no primeiro semestre e não tenho muito conhecimento sobre o que é um plano ou proposta de aula.**

Fonte: Participante P202348 (2023, grifos nossos).

O conhecimento adquirido foi de grande valia no trabalho em grupo, pois como estou no primeiro semestre **não tinha ainda a noção de propor um plano de aula.**

Fonte: Participante P202355 (2023, grifos nossos).

Corroborando com Nóvoa (2017, p. 1121) de que, na formação inicial de professores, “Precisamos de um acompanhamento, de uma reflexão sobre a profissão, desde o primeiro dia de aulas na universidade [...]” e, a partir do que constatamos sobre a insuficiência de saberes para desenvolver uma proposta de aula, cabe questionar: em que condições o percurso formativo, no âmbito dos domínios da *qualificação e socialização*, articulam e movimentam os estudos sobre a docência e sua complexidade, desde o início do Curso? O entendimento, pelos licenciandos, de que alguns componentes curriculares estão na ordem das práticas e outros na dimensão teórica, como vimos anteriormente, pode contribuir para essa “insegurança” ao propor uma aula?

A partir desses questionamentos, é possível dizer que conceber a aula como laboratório oportuniza aos licenciandos, desde o começo do percurso formativo, um conhecimento da docência e o desenvolvimento de uma atitude experimental, de expor-se no coletivo, contribuindo para o rompimento de uma possível insegurança, por colocá-los em uma posição de experimentação, de ensaio da docência, de exercício de pensamento, de observações em escolas, de artesanias do saber-fazer, de operacionalização da articulação entre os conhecimentos específicos e pedagógicos e da indissociabilidade teoria-prática.

Digo isso porque, para Larrosa (2019, p. 188), a aula é “[...] o espaço-tempo do exercício, da leitura e da escrita, da conversação, do pensamento e, finalmente, do estudo”. Para Masschelein e Simons (2018, p. 41, grifo dos autores), a aula é o lugar que se deve “[...] lidar com *alguma coisa*, estar presente para *alguma coisa*”. Por isso, a partir dos autores, é possível dizer que, no LABDOC, os encontros (de)formação se assemelharam a aulas, pois mobilizaram-se diferentes ferramentas: a leitura, a escrita, a conversação, o exercício do pensamento e a atenção. Aulas como laboratório também favorecem a coformação, uma outra ferramenta importante para o processo formativo. Essa ferramenta, como explicado anteriormente (na

seção metodológica), acontece pela participação de todos os envolvidos, em comprometimento com a formação de forma colaborativa.

Podemos dizer que a ação de experimentar e experienciar a docência, considerando a sala de aula como um laboratório, evoca um encontro com o real, com o que está em jogo na materialidade do mundo (Biesta, 2021b). É confrontar os próprios desejos com o real, o que requer tempo. Por isso, o Curso de Licenciatura não se configura como corrida, mas como formação que deve “[...] dar tempo para que os alunos possam conhecer o mundo, encontrar-se em relação ao mundo e ter tempo para trabalhar em tudo isso”⁹⁵ (Biesta, 2021b, p. 92, tradução nossa). Respeitar as implicações do tempo, mas considerando as experimentações da docência desde o início do percurso formativo, cria condições para um “fazer-se sujeito” no processo de constituição docente.

Um outro ponto que destaco sobre as (de)formações em Laboratório foi a potencialidade deste espaço para repensar a escolha da docência como profissão. Problematizei, ao falar dos efeitos e sentidos do percurso formativo, a questão do não desejo de alguns licenciandos em seguir a profissão docente. No entanto, percebi que a partir dos encontros (de)formação, até mesmo aqueles que não pretendiam seguir a carreira docente puderam (de)formar-se, vislumbrando a docência como uma possibilidade de atuação.

Por outro lado, os licenciandos que reafirmam o não desejo de ser professor, apontam a importância de uma docência comprometida, responsável e ética nos Estágios, já que estes são obrigatórios no percurso. Aqui também podemos afirmar que está em constituição um “fazer-sujeito” na profissão, mesmo que o egresso não assuma a docência como carreira. Além disso, o LABDOC proporcionou uma conexão com o Curso de Licenciatura, destacando a importância dessa formação profissional, mesmo para aqueles que não desejam seguir na docência.

O LABDOC proporcionou reflexão sobre docência, talvez ser professor é o que realmente sei fazer. Despertou para o papel que teremos como docente e que essa prática é autoral. Acredito sim que esses encontros nos fizeram mais professores e aproximaram os alunos a ter vínculo carinhoso com a Licenciatura, mesmo os alunos que não pretendem atuar como professores expressaram memórias, criaram relações que enriquecem a Licenciatura.

Fonte: Participante CB202087 (2023, grifos nossos).

Todos os encontros foram de grande importância. Por estar no primeiro semestre, **tinha uma visão completamente diferente da Pedagogia e, com os encontros, consegui pensar outras coisas e construir novos conhecimentos.**

Fonte: Participante P202301 (2023, grifos nossos).

⁹⁵ “[...] dar tiempo para que los estudiantes puedan encontrarse con el mundo, encontrarse a sí mismos en relación con el mundo, y tener tiempo para poder trabajar todo esto” (Biesta, 2021b, p. 92).

Apesar de ter participado apenas dos dois últimos encontros, as vivências possibilitaram a deformação de conceitos muito presentes no dia a dia do curso, como práxis, por exemplo. Houve a desromatização da própria prática docente enquanto algo vocacional. Houve a elucidação da diferenciação entre os componentes pedagógicos e específicos, informação que escapou da compreensão da maioria de minha turma. **Os encontros me surpreenderam positivamente, tendo inclusive deformado minha compreensão de que momentos formativos costumam ser enfadonhos e que em sua maioria pouco tem a oferecer para a constituição do profissional professor.** Ter ouvido relatos tão potentes, principalmente hoje, e ter notado ideais de educação tão semelhantes aos meus na fala dos meus colegas de Curso representaram **uma valiosa oportunidade de fazer as pazes com o Curso. De aceitar o caminho da docência** mesmo com todas as dificuldades e limitações, de formação inicial, dentre tantas outras. Lamento não ter participado dos encontros anteriores e estar tão desmotivada no final do ano passado e não ter respondido o questionário da pesquisa. **Naquele momento eu estava detestando o Curso.**

Fonte: Participante P202187 (2023, grifos nossos).

Após o fim dessa (de)formação tive a convicção de que quero seguir a carreira docente.

Fonte: Participante CB202041 (2023, grifos nossos).

O LABDOC me fez pensar mais na forma de minha docência futuramente, me fazendo refletir em qual tipo de professora eu quero me tornar, mesmo não tendo como objetivo me tornar professora futuramente, mas acredito que mesmo não levando a docência para além da faculdade, quero ser uma boa professora nos meus Estágios, empática e fazendo que meus alunos se sintam incluídos e ouvidos sempre. Quero levar os conhecimentos que o LABDOC me proporcionou na minha formação como educadora e bióloga. Acredito que o LABDOC abriu minha mente para uma visão mais ampla da licenciatura dentro das Ciências Biológicas, **me fazendo pensar em que tipo de profissional quero me tornar. O LABDOC foi muito importante, pois acredito que muitos que cursam Biologia não pensam em ser professores, mas com essa experiência, esse pensamento pode ser repensado.**

Fonte: Participante CB202058 (2023, grifos nossos).

Sempre fui muito sincero sobre meu avesso à docência e meu sonho de me tornar um entomólogo famoso, porém os encontros me fizeram realmente deformar minha reta, constante no caminho do biólogo, não o suficiente para descarrilar do meu filho biológico. Mas trouxe curvas para minha ex reta perfeita, essas curvas que representam o será e o talvez, pois então, quem sabe, talvez as vivências dos colegas, nesse último encontro, foram muito relevantes, pois pela primeira vez encontrei sentido no termo coformação. Me sinto inspirado a levar o melhor mesmo que só durante o Estágio, espero ter significado para meus alunos e deixar vestígios da minha docência.

Fonte: Participante CB202077 (2023, grifos nossos).

O exercício de pensar e refletir sobre a docência, a minha trajetória acadêmica e a professora que almejo ser. Pensar na docência como um trabalho artesanal se encaixa perfeitamente com o que eu acreditava, mas não encontrava uma definição. Entender isso, para mim, foi algo libertador, já que muitas vezes os professores se comparam, como se existisse o certo e o errado na sua docência. **Cada encontro causou uma reflexão diferente, despertou uma nova ideia e potencializou algumas. Os encontros me fizeram pensar na autoria do professor,** nas marcas que ele deixa, no seu processo de artesanaria, e principalmente na docência, uma palavra com tantos significados, que se torna difícil atribuir apenas uma definição.

Fonte: Participante CB202257 (2023, grifos nossos).

Eu me sinto ainda muito perdida nas matérias, pois eu achei que a Licenciatura em Pedagogia era uma coisa e é outra, o que não é fácil. A formação é diferente do que eu pensava. A experiência do primeiro dia na pesquisa, coformação, apresentações dos colegas foi importante para pensar sobre isso. Cada um tem sua experiência, cada um tem sua história. **Os encontros me mostraram outro jeito de pensar a Licenciatura em Pedagogia, sobre a docência, me fez querer fazer os Estágios ser diferente.**

Fonte: Participante P202375 (2023, grifos nossos).

Muitas certezas e incertezas sobre se realmente a docência é algo que quero para minha vida. Mas o LABDOC foi um espaço aberto para que nós pudéssemos falar tudo que pensávamos. A docência é algo que vem do coração, não adianta chegar e dizer que vai trabalhar em sala de aula se não for com amor, pois cada aluno, atividade, dia e turno são diferentes, e a diferença de cada um é o que transforma. Sobre meu Curso ainda tenho muito a aprender, são muitas áreas de conhecimento, muitas oportunidades de áreas para atuar, mas no momento, **o LABDOC abriu mais meus olhos em relação à docência** e também todos os encontros foram de extrema importância. **Ainda não sei se quero seguir na área, mas enquanto estudante quero dar o meu melhor para os alunos nos Estágios.**

Fonte: Participante CB201964 (2023, grifos nossos).

A partir dos registros acima, é possível apontar a potência do LABDOC, especialmente para os ingressantes, ao proporcionar o conhecimento das especificidades e objetivos do Curso e compreender os objetivos de um curso de licenciatura, principalmente como pensam e visualizam a docência, pois conforme Oliveira (2015), no processo de tornar-se professor na formação inicial, as memórias da vivência como estudantes da Educação Básica também participam deste processo, mas também das práticas formativas do curso de licenciatura, pois para Silva e Casterá (2021), as experiências de ensino que acontecem na formação inicial são essenciais para o processo de tornar-se professor.

No entanto, pelo LABDOC, percebi que começaram a enxergar e conceber a docência de outros modos, reafirmados por outros registros encontrados nos Diários (de)formação (abaixo) reforçando que os estudantes passaram a compreender as especificidades do percurso formativo de seus Cursos de Licenciatura.

Ademais, evidenciam o quanto foi importante entender a docência como autoral e como processo de artesanaria, não se moldando aos discursos sedutores que adentram a formação de professores, ou a partir de autores que romantizam a docência, enfraquecendo a discussão sobre sua complexidade.

Ficou claro para mim os conhecimentos pedagógicos e conhecimentos específicos, pois achava que só existia o conhecimento pedagógico. Tinha uma visão totalmente diferente sobre teoria e prática, pois eu achava que somente a prática era importante, agora compreendo que elas andam juntas. **Foi possível pensar sobre a docência, tudo começou a mudar, pois eu tive conhecimentos que tinha dúvidas ou incertezas e que o LABDOC esclareceu, me proporcionando uma visão da docência que eu não tinha ideia** e hoje eu consigo pensar e ver a docência com uma visão mais significativa.

Fonte: Participante P202328 (2023, grifos nossos).

O LABDOC nos deixou mais à vontade para fazer as discussões e os diálogos, **e proporcionou momentos de desconstrução de uma visão estereotipada sobre a docência.** O espaço do LABDOC me fez refletir mais ainda que tipo de docente eu quero ser, qual caminho percorrer.

Fonte: Participante P201930 (2023, grifos nossos).

Com o LABDOC, passei a ver a docência com outros olhos, refletindo sobre a prática e a teoria dando ênfase na artesanaria, um termo de grande importância, mas que não era conhecido dentro da prática educativa.

Fonte: Participante P202280 (2023, grifos nossos).

Entendi principalmente a questão da teoria e prática, a visão do que é e como se conceitua. Não pensava tão diferente, foi uma forma de consolidar esse conhecimento por compreendê-lo melhor. **Mas o ápice da deformação foi compreender que a docência não deve ser a relação do professor e aluno da forma que a sociedade impõe, ou da forma que muitos autores romantizam, mas algo artesanal e que deve ter momentos de compreensão, silêncio, atenção e aprendizado.** Me fizeram pensar sobre como quero me ver como professor, sobre a maneira que quero ministrar minhas aulas e, o mais importante, qual a linha de pesquisa vou aderir na formação continuada, pois o laboratório me proporcionou uma (de)formação incrível e aguçou minha visão para os problemas que a educação possui para serem desvendados, estudados e trabalhados. Além desses pontos, o laboratório me fez pensar sobre o meu curso e como o vejo, fazendo-me dar mais valor e reforçar a força para levantar a bandeira da licenciatura.

Fonte: Participante P201927 (2023, grifos nossos).

O encontro de hoje me fez perceber mais ainda **o quão complexo é ensinar. Docência não é apenas dom, vocação, o dito "dar aula", engloba muitas outras variantes.** É artesanania, luta, persistência, reconhecer os erros, em prol de uma Educação de qualidade, transformadora e acolhedora.

Fonte: Participante CB201870 (2023, grifos nossos).

Aprendi que um professor só pode exercer a docência em certa condição e a escola é o tempo de pensar. **Professor não é mediador, professor tem saber e formação,** por isso cuidar dos discursos que falamos. A escola educa pelo ensino, a escola comprometida com processo de ensino. **Grande choque de realidade. Momento incrível! Levarei para toda a minha formação o aprendizado de hoje.**

Fonte: Participante P202366 (2023, grifos nossos).

A aula de hoje me fez repensar a maneira como eu via o ensino de forma geral. **Percebia o ensino como que o professor tivesse que ter "vocação" para executar a atividade. Portanto, a vocação não é suficiente para continuar ou ingressar nessa profissão. É preciso formação.**

Fonte: Participante CB202379 (2023, grifos nossos).

Além disso, ressalto que o entendimento de docência autoral só foi possível a partir de todos os *experimentos e experiências* desenvolvidas no LABDOC, as quais oportunizaram um (re)pensar sobre os saberes docentes e a importância do professor no processo de ensino. Pelos registros acima, parece ser possível dizer que, a partir deste espaço, houve uma (de)formação, pois passam a compreender a autoria e a artesanania na docência no sentido de não copiar modelos ou repetir propostas prontas, mas na orientação de uma ética do saber-fazer (Fabris; Oliveira; Lima, 2020).

Professor precisa ter formação, pois **aula não é repetição**, não conseguimos recuperar a aula, **mas podemos retomá-la e ressignificá-la.**

Fonte: Participante P202348 (2023, grifos nossos).

Quando os licenciandos mencionam que: *"O Labdoc deveria ser um componente curricular!"* (Participante P202261, 2023), revela o quanto a sua metodologia pode inspirar a organização das aulas como laboratório, que produz novas formas de questionamento, de exercício do pensamento, de colocar sob tensão e suspeita entendimentos e verdades cristalizadas sobre a docência e seus modos de constituição, mesmo para aqueles que se

encontram no início do percurso formativo, colocando em movimento todos os domínios da Matriz Formativa para constituir a caixa de ferramentas de cada licenciando para que exerçam a sua docência autoral. Uma caixa de ferramentas que seja um repertório potente “[...] que cada um leva da formação, como recurso teórico-metodológico para criar e experienciar outros modos de agir, podendo acioná-las em suas docências, de acordo com as especificidades de cada contexto e condições” (Sebastiany; Piva; Paim, 2024, p. 4).

As aulas como o espaço de exploração, de experimentação, de aprofundamento e (de)formação, pode orientar o licenciando para um “fazer-se sujeito”, para compreender qual a sua relação consigo e com o outro no processo de constituição docente. Uma formação como (de)formação, que significa um deslocamento, um pensar de outros modos, ver sob outros ângulos e perspectivas (Fabris, 2017), que impacta na *subjetivação*, no processo de constituição docente. É possível dizer que se coloca em evidência o que Dal’Igna e Fabris (2015, p. 81, grifos nossos) chamam de *ethos*, que “[...] envolve uma escolha e um pertencimento, mas também **uma atitude crítica**, a qual pode **funcionar como princípio de transformação**”.

Contudo, penso ter argumentado como o LABDOC Vacaria tornou-se um espaço potente para problematizar e explorar os diferentes efeitos e sentidos produzidos pelo percurso formativo. Um espaço potencializador para o exercício do pensamento sobre o processo de constituição docente e para desnaturalizar e questionar os discursos sedutores em torno da docência, que impactam no domínio da *subjetivação*. Enfim, um espaço para escutar, experimentar, suspeitar, questionar, analisar, prestar atenção, refazer, repensar e desacomodar, pelo princípio de uma formação como (de)formação e de um percurso formativo que possibilita movimentar os três domínios da Educação: *qualificação*, *socialização* e *subjetivação*.

7 CONSIDERAÇÕES PARA TECER OUTRAS COSTURAS

Ao escrever as considerações após concluir essa investigação, não posso deixar de mencionar os desafios que atravessaram este processo de constituir-me pesquisadora. Primeiro, a adaptação às aulas remotas síncronas, aos encontros de orientação e estudos do GIPEDI de forma *on-line*, ao longo do primeiro ano do Curso de Doutorado, devido à necessidade de isolamento social por conta da pandemia de covid-19. Foi somente a partir do segundo ano que conseguimos organizar alguns encontros do Grupo de Pesquisa de forma presencial, bem como participar de algumas aulas neste formato. Certamente, um curso vivido totalmente na presencialidade teria produzido outros efeitos na constituição e nos modos de fazer pesquisa. No entanto, os modos de estudo e pesquisa de forma síncrona demonstraram sua relevância durante a pandemia, e sua permanência no período pós-pandêmico reflete a consolidação de novas dinâmicas acadêmicas.

Ao iniciar o Curso de Doutorado acreditava que quatro anos seriam suficientes para desenvolver uma pesquisa completa e abrangente, capaz de explorar e responder plenamente às questões centrais do estudo. No entanto, ao aproximar-me da conclusão, percebi que apesar dos avanços significativos e das contribuições alcançadas, ainda permanecem lacunas. Estas, fruto da complexidade do tema evidenciam que o processo de pesquisa é contínuo e dinâmico, abrindo caminhos para futuras investigações e discussões. Esse reconhecimento não diminui o valor da pesquisa realizada, mas reforça a natureza inacabada e contínua do conhecimento científico.

Um outro desafio que menciono ao desenvolver a investigação foi assumir a posição de pesquisadora frente aos estudantes dos Cursos onde atuo como professora. Embora eu me encontrasse em afastamento das atividades profissionais, foi preciso uma outra relação, sendo necessário um distanciamento da posição de docente, mesmo que eu não conseguisse deixar de ser aquilo que sou, uma professora. Ademais, a realização dos encontros no LABDOC que não se configuravam como partes de um “Curso”, mas como espaço de investigação e experimentação, necessitava deixar fluir as falas dos estudantes, encontrando, nessa condição, uma maneira de me portar, de coordenar as atividades, adotar uma postura que não interrompesse ou atravessasse suas intervenções escritas e orais. O que também exigia a minha responsabilidade de problematizar e aprofundar os conceitos, organizando os materiais de apoio e a devida exploração de seus conteúdos, condição assumida pela pesquisa (de)formação. Diria mais, possibilitar que cada um dos estudantes, futuros professores, sentissem-se comprometidos com o processo formativo e que ao explorar os domínios da *qualificação, socialização e*

subjetivação, pudessem inseri-los em um movimento de transformação, tendo em vista que a *subjetivação* é o processo em que eles não apenas recebem, mas também se transformam pelo que assumem em seus percursos formativos. Foi desafiador observar como agiam ao exercitar o pensamento e a partir disso articular os *experimentos* levando em conta minha análise como pesquisadora. Então, essa posição não foi de uma pesquisadora neutra, mas de alguém que junto com os futuros professores também participou de um processo de (de)formação, pela possibilidade de explorar e olhar com outras lentes para o percurso formativo dos Cursos em que atuo como professora, apoiada pelos referenciais apresentados nesta Tese.

Por isso, considero que as escolhas teórico-metodológicas que orientaram o desenvolvimento desta pesquisa foram construindo, de maneira cuidadosa e progressiva, os argumentos que sustentam as análises realizadas. Esse processo de tecer argumentos não foi linear, mas marcado por reflexões, ajustes e reelaborações, sempre em diálogo com as questões centrais do estudo e com os aportes teórico-metodológicos escolhidos. Assim, ao retomá-los nesta etapa final, procuro apresentá-los de forma sistematizada, em resposta à problemática de pesquisa, reafirmando aqui o que construí nesta investigação:

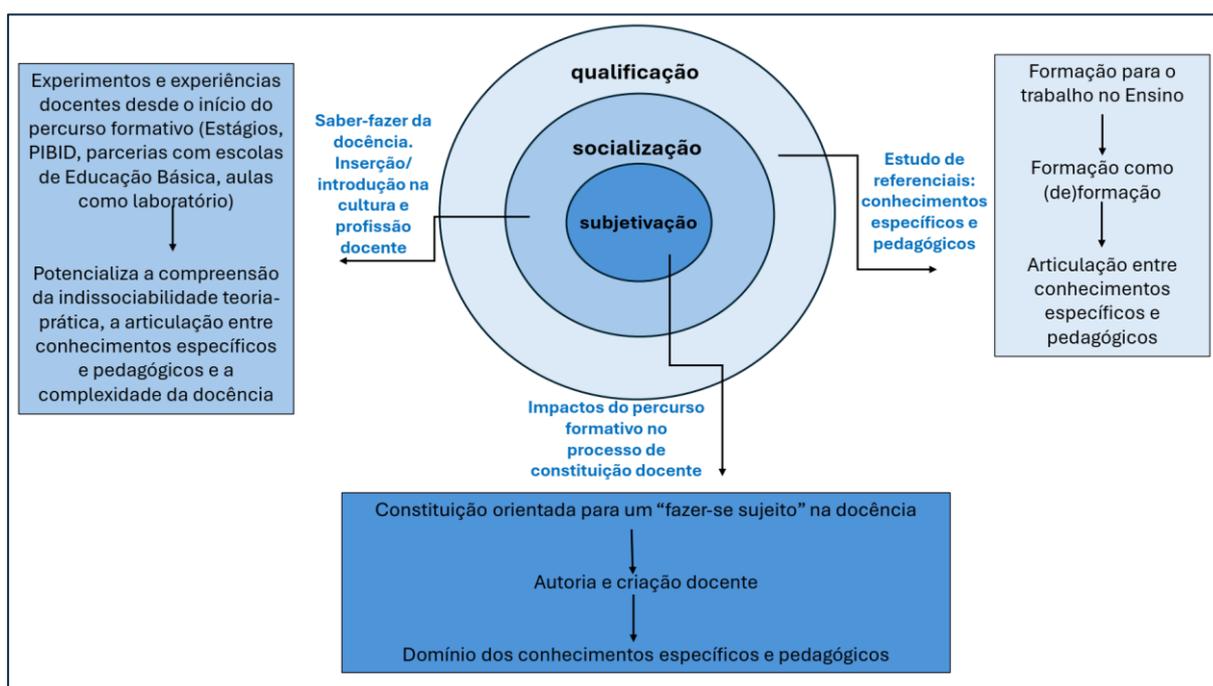
(1) A necessidade do fortalecimento da formação para a docência e para o trabalho no Ensino no percurso formativo dos Cursos de Licenciatura, produzida na articulação dos conhecimentos específicos e pedagógicos, considerando as especificidades de cada área formativa.

(2) O desenvolvimento de experimentos e experiências docentes desde o início do percurso formativo (além dos momentos de Estágio Obrigatório) potencializa o equilíbrio entre os domínios da Matriz Formativa, viabilizando a compreensão da indissociabilidade teoria-prática na docência e da articulação entre os conhecimentos específicos e pedagógicos da área formativa. Dessa forma, a docência ganha outros sentidos que fogem às discursividades de romantização ou dos engendramentos dos modelos gerencialistas em Educação e da linguagem da aprendizagem, quando, desde o início do percurso formativo, os licenciandos são desafiados a criar e experimentar uma docência autoral.

(3) Considerar a formação como (de)formação, no percurso de um curso de licenciatura, constitui a possibilidade de criar e cultivar um *ethos* formativo que oriente um “fazer-se sujeito”. Ao escolher exercer a docência, que os futuros professores saibam justificar suas escolhas ao dominar tanto o conhecimento específico de sua área de formação quanto o conhecimento pedagógico no desenvolvimento do ensino. Todo esse processo precisa ancorar-se em outra cultura formativa, diferente da que temos exercido até esse momento.

Diante disso, opto por apresentar tais argumentos na Matriz Formativa, mostrando uma possibilidade de equilíbrio entre os três domínios, utilizando-me das análises produzidas pela pesquisa como uma inspiração para orientar os percursos formativos das licenciaturas, ao considerar uma cultura formativa comum a estes cursos no processo de constituição docente de futuros professores, conforme apresento na Figura 8.

Figura 8 - Matriz Formativa com os domínios em possível equilíbrio: uma inspiração para orientar os percursos formativos das licenciaturas



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

No entanto, ao considerar esses pressupostos observei efeitos e sentidos do percurso que apresentam algumas fragilidades e tensionamentos e que por sua vez atuam no processo de constituição docente dos futuros professores. Dentre eles, um discurso do desejo de não seguir a carreira docente, que não se revela apenas por uma escolha anterior à entrada no Curso de Licenciatura, mas que se produz a partir de acontecimentos da própria trajetória, como um efeito da desarticulação entre conhecimentos específicos e pedagógicos do percurso formativo, próprios do domínio da *qualificação* e uma fragilidade do domínio da *socialização* na profissão e cultura docente e, que conseqüentemente, favorecem um distanciamento da teoria e prática no percurso formativo que alimenta um entendimento dicotômico entre as dimensões.

Junto a isso evidencia-se a presença de um discurso de romantização da docência, que mostra o esmaecimento das discussões sobre a sua complexidade, sinalizando uma outra

fragilidade no domínio da *qualificação*. Da mesma forma, observam-se narrativas e entendimentos de uma docência mediadora e facilitadora de aprendizagens que engendradas nas discursividades da lógica gerencialista de Educação e da linguagem da aprendizagem, adentra os espaços de formação de professores e vai ganhando força como verdade, mesmo que os licenciandos tenham mostrado, a partir dos *experimentos* no LABDOC, uma outra docência com responsabilidade pedagógica e comprometimento com o Ensino, potencializada a partir de ações de *socialização* no percurso formativo.

Por isso, quando os estudantes realizam ações de *socialização* no percurso formativo, nos Estágios Obrigatórios e programas de iniciação à docência, por exemplo, e, além destes, experimentos da docência que ocorrem desde o início do percurso formativo, essa começa a ganhar outros sentidos e entendimentos.

Sobre isso, reafirmo entender que os licenciandos egressos não são obrigados a seguir a carreira docente, visto as possibilidades de atuação para além da docência, mas penso que em um Curso de Licenciatura a formação para o trabalho no Ensino não pode ser considerada um apêndice do percurso formativo. Ao contrário, defendo que essa formação seja o pilar de um Curso de Licenciatura que visa à formação de professores para a atuação na Educação Básica. Não quero dizer com isso que o domínio dos conhecimentos específicos não seja fundamental nesse percurso. Dominar o conhecimento específico da área formativa é essencial para a atuação profissional, independentemente do contexto de atuação. Mas diferentemente do que observamos nas análises, os conhecimentos pedagógicos precisam também ser entendidos como científicos e posicionados nas duas dimensões, teórica e prática, sempre em articulação com os conhecimentos específicos da área de formação, quando estivermos tratando de cursos de formação de professores.

Por isso, a possibilidade de organização de aulas em formato de laboratório, mobilizadas pela experiência coformativa entre os pares e entre os licenciandos e seus professores, coloca os estudantes em uma posição de experimentação, ensaio, exercício do pensamento e artesanaria desde o início do percurso formativo, sob o princípio de uma formação como (de)formação, com o objetivo de produzir outras formas de ver, pensar, tomar decisões, compreender e viver a docência.

Uma formação como (de)formação que considere o exercício de pensamento, que significa não só receber a formação, mas questionar e questionar-se, expor e expor-se, experimentar, problematizar, colocar sob suspeita, explorar, aprofundar conceitos e teorizações sempre a partir dos referenciais do percurso formativo. Importante reforçar que a (de)formação

não significa uma má-formação⁹⁶, nem mesmo o rompimento de todas as ações formativas dos Cursos que analisei que se evidenciaram ao longo das análises, pois algumas potencialidades do percurso formativo foram observadas.

Aparto isso ao perceber que uma boa parte dos estudantes concluintes compreende com mais clareza alguns elementos que problematizei ao longo da Tese, como por exemplo, a complexidade da docência. Observei que eles apontam atividades que contribuíram para esse entendimento, atividades estas que foram mobilizadas pela articulação entre os conhecimentos específicos e pedagógicos, como: planejamento de planos de aula e desenvolvimento junto à própria turma de colegas, atividades de monitoria, construção de jogos e materiais didáticos, atividades proporcionadas pelo PIBID, análise de filmes, entre outras, podendo ser consideradas como *experimentos* que mobilizaram uma atitude atenta e experimental (Masschelein, 2014) sobre a docência.

A partir dos pressupostos do LABDOC, nomeio essas atividades de *experimentos* que parecem oportunizar um ensaio à docência, uma criação e experimentação de modos de ser docente que por sua vez mobilizam recursos teórico-metodológicos para experienciar outros modos de ser e agir que pode e deve ser analisada, questionada, readequada, retomada, ressignificada, sempre em processo de coformação de acordo com novos conhecimentos que vão sendo desenvolvidos no Curso. Desse modo, os *experimentos* vão se transformando em experiências que num processo contínuo qualificam as próximas experiências, como afirma Dewey (1979), pois requerem tempo para deixar marcas e efeitos (Larossa, 2002) na constituição docente. No início de um Curso de Licenciatura ainda não há pleno domínio das habilidades necessárias para o exercício da profissão docente, já que o percurso é um processo que precisa ser vivido; trata-se de formação, não de corrida, como enfatizei anteriormente.

Pela Matriz Formativa é possível afirmar que estes *experimentos* e *experiências* oportunizam-se por práticas de *socialização*, do saber-fazer desde o início do Curso, as quais mobilizam ambos os conhecimentos, específicos e pedagógicos próprios do domínio da *qualificação*. Isso inclui os Estágios Obrigatórios, a possibilidade de atuar no PIBID, mas também e além disso, a sala de aula como um laboratório que contribui para que os licenciandos

⁹⁶ Miguel Arroyo (2015), ao apresentar uma problematização sobre a educação do ser humano e sobre a crise instaurada a partir da “[...] descrença na viabilidade do humano e na educabilidade de jovens, adolescentes e crianças submetidos à nova segregação social e racial”, afirma um processo de deformação, no sentido de desumanização e segregação. A deformação apresentada por Arroyo (2015) trata-se das relações de opressão nos processos de formação, por isso, deformativas. A partir disso, esclarecemos que nosso entendimento de (de)formação é contrário ao entendimento de Arroyo (2015), por concebê-la como processo de transformação de si, de deslocamento das certezas e das verdades estabelecidas na ordem do discurso, especialmente, aquelas que circulam nos espaços de formação de professores.

compreendam que a teoria e a prática são partes de uma mesma materialidade (Boff, 2019), potencializando uma formação em que os futuros professores possam dominar o conhecimento específico e saibam ensiná-los, ou seja, de saber fazer escolhas e conseguir justificá-las.

Sendo assim, os argumentos que fui constituindo ao longo da investigação, possibilitam-me defender a seguinte tese: *no percurso formativo das licenciaturas evidencia-se importante assumir uma matriz formativa (qualificação, socialização e subjetivação) e a formação como (de)formação, desenvolvendo experimentos e experiências docentes desde o início do curso, a fim de criar e viver um ethos formativo que produzirá um “fazer-se sujeito” de futuros professores, autores de suas docências.*

Cabe enfatizar que o desenvolvimento de experimentos e experiências docentes prevê acionar não só por um tipo de conhecimento (específico ou pedagógico), mas ambos, cabendo a cada percurso formativo pensar e articular propostas formativas que os mobilizem, sempre apoiadas nos seus referenciais teórico-metodológicos. Tudo isso para compreender a complexidade da docência na dimensão teórica, experiencial e política (Nóvoa, 2019) e não ficar reduzida ao puro trefismo ou praticismo, ou ao discurso de uma docência mediadora e facilitadora que esmaece a função docente e não convoca o aluno a “alunar” (Biesta, 2020) e a ocupar uma posição ativa no seu processo de acesso ao conhecimento.

Outro ponto importante a ressaltar é que nem sempre será possível considerar a aula como laboratório, mas a formação para a docência não pode ser desconsiderada no desenvolvimento dos conhecimentos específicos e pedagógicos. Formação para o trabalho no Ensino sustentada pela linguagem da Educação que diferentemente de uma linguagem da aprendizagem, está engajada com questões de conteúdo, propósito e relações (Biesta, 2018).

Ao concluir a escrita desta Tese, recordo o que minha professora orientadora preconiza de que nós não podemos nos ater ao que as pesquisas encontradas na revisão de literatura já anunciaram. Compreendo que muitos dos efeitos e sentidos observados no percurso formativo dos Cursos de Licenciatura, os quais tensiono na investigação, não se apresentam como novidade na seara das discussões sobre a formação inicial de professores. No entanto, julgo que minha Tese, baseada na Matriz Formativa e orientada pelo referencial utilizado, bem como o trabalho de intervenção no LABDOC — junto a todos os licenciandos, dos iniciantes aos concluintes, na mobilização do exercício do pensamento sobre as questões do seu percurso formativo no processo de constituição docente — diferencia-se fortemente de todas as pesquisas que constam na revisão de literatura. Uma pesquisa de intervenção e não de mediação, com o desenvolvimento de *experimentos e experiências* que forneceu subsídios para que os futuros professores pudessem constituírem-se de outras formas nas suas docências.

Penso que ao mostrar os dilemas do distancimento entre teoria e prática e da fragmentação entre conhecimentos específicos e pedagógicos, postos pela desarticulação entre os domínios da *qualificação* e *socialização*, vou questionando como isso emerge na formação de professores. Cada um dos efeitos e sentidos tensionados na Tese fez-se na luta e no desafio por uma outra cultura formativa.

Por fim, são estas algumas considerações que apresento e que certamente não encerram a tessitura da colcha. São retalhos de diferentes cores e formatos que podem participar do processo de constituição do percurso formativo dos Cursos de Licenciatura, mas que também deixam a possibilidade de alinhavar novos retalhos, oferecendo outros formatos a esse percurso. Novas costuras podem ser feitas a partir de outras pesquisas, para que possamos continuar dialogando sobre a formação de professores e a construção de outros e diferenciados percursos formativos dos cursos de formação de professores. Esse é meu convite e o desafio que deixo a todos que estão comprometidos com a criação de uma cultura formativa em que a formação para a docência seja valorizada.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** E outros ensaios. Chapecó: Argos, 2009.
- ALBUQUERQUE, Renato Avellar de. **O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul na formação para o ensino de Ciências: sentido e autopoiese de um sistema.** 2021. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.
- ALMEIDA, Leia Raquel de. **Redes de influência e empresariamento: o Movimento Todos pela Educação enquanto porta-voz da educação brasileira.** 2024. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2024.
- ALVAREZ-URÍA, Fernando; VARELA, Julia. **Arqueologia de la escuela.** Madrid: La Piqueta, 1996.
- ALVES, Alexandre; KLAUS, Viviane; LOUREIRO, Carine Bueira. Do sonho à realização: pedagogia empreendedora, empresariamento da educação e racionalidade neoliberal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, p. 1-19, 2021.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. A revisão da bibliografia em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis - o retorno. *In*: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (orgs.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 25-41.
- ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação.** 3. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021. p. 175-196.
- ANTIQUERA, Lia Maris Orth Ritter. Biólogo ou professor de Biologia? A formação de licenciados em Ciências Biológicas no Brasil. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 280-287, jul./dez. 2018.
- AQUINO, Julio Groppa. Defender a escola das pedagogias contemporâneas. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 19, n. 4, p. 669-690, out./dez. 2017.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil.** 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARAÚJO, Osmar Hélio Alves; FORTUNATO, Ivan; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura. Dilemas (in)visíveis da formação para a docência nas licenciaturas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 20, n. 65, p. 509-527, abr./jun. 2020.
- ARROYO, Miguel. O humano é viável? É educável? **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 17, n. 35, p. 21-40, maio/ago. 2015.
- ASSIS, Maria Celina de. **Licenciaturas nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: implantação e desafios.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa

de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti. **A constituição do(a) professor(a) iniciante: implicações da iniciação à docência.** 2017. Trabalho de Conclusão (Curso de Pedagogia) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017.

BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti. **Professores iniciantes nos anos iniciais do ensino fundamental e a constituição de uma docência engajada.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020.

BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti; FABRIS, Elí Terezinha Henn. A constituição do professor iniciante: articulação entre ética da partilha e experiência coformativa. **Textura**, Canoas, v. 23, n. 53, p. 192-215, jan./mar. 2021.

BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti; FABRIS, Elí Terezinha Henn. Grupos de sentido. *In*: LIMA, Samantha Dias de (org.). **Vocabulário LABPED: saberes construídos no Laboratório Pedagógico de Experiências Educativas.** São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. 123-126.

BALL, Stephen *et al.* A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 9-36, maio/ago. 2013.

BALL, Stephen. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BARROS, André Matias Evaldt de. **Efeitos de poder e subjetivação dos discursos de evasão de cursos de licenciatura em Matemática do IFRS.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2016.

BASTOS, Maria Helena Camara. A instrução pública e o ensino mútuo no Brasil: uma história pouco conhecida (1808-1827). **Revista História da Educação**, Pelotas, n. 1, v. 1, p. 115-133, abr. 1997.

BAVARESCO, Delair. **Política de formação de professores nos Institutos Federais e a licenciatura em Matemática do IFRS - campus Bento Gonçalves.** 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

BIESTA, Gert. ¿Medir lo que valoramos o valorar lo que medimos? Globalización, responsabilidad y la noción de propósito de la educación. **Revista de Investigación Educativa Latinoamericana**, Santiago, v. 51, n. 1, p. 46-57, 2014.

BIESTA, Gert. **A (re)descoberta do ensino.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

BIESTA, Gert. Arriesgarnos en educación: la cualificación, la socialización y la subjetivación, revisadas. **BILE**, n. 123-124, p. 79-101, dez. 2021b.

BIESTA, Gert. Boa educação na era da mensuração. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 808-825, set./dez. 2012.

BIESTA, Gert. O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 21-29, jan./abr. 2018.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2021a.

BIESTA, Gert. Por qué la forma de la enseñanza importa: una defensa de la integridad de la educación y del trabajo de los profesores más allá de programas y buenas intenciones. **Revista de Educación**, Madrid, n. 395, p. 13-24, jan./mar. 2022.

BIESTA, Gert. Reconquistando o coração democrático da educação. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 25, p. 1-7, 2021c.

BOFF, Daiane Scopel. Indissociabilidade teoria-prática. *In*: LIMA, Samantha Dias de (org.). **Vocabulário LABPED**: saberes construídos no Laboratório Pedagógico de Experiências Educativas. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. 127-130.

BOFF, Daiane Scopel. **O espectro da teoria-prática e a produção de significados na docência em Matemática**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019.

BOFF, Daiane Scopel; BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti. Profissão docente: formação inicial e a dicotomia teoria-prática. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 46, n. 2, p. 810-825, maio/ago. 2021.

BOFF, Daiane Scopel; LIMA, Samantha Dias de. Docências no contemporâneo. *In*: LIMA, Samantha Dias de (org.). **Vocabulário LABPED**: saberes construídos no Laboratório Pedagógico de Experiências Educativas. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. 75-78.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; POWACZUC, Ana Carla Hollweg. Processos formativos nas licenciaturas: desafios da e na docência. **Roteiro**, Joaçaba, v. 42, n. 1, p. 107-132, jan./abr. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3**, de 3 de agosto de 2005. Define normas nacionais para a ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração. Brasília: CNE/CEB, 2005a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 6**, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília: CNE/CEB, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES nº 1.301**, de 6 de novembro de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas. Brasília: CNE/CES, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES nº 7**, de 11 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas. Brasília: CNE/CES, 2002a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 22**, de 7 de novembro de 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores

para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: CNE/CP, 2019b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: CNE/CP, 2002b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: CNE/CP, 2006b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC/CNE/CP, 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2**, de 30 de agosto de 2022. Altera o Art. 27 da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: CNE/CP, 2022a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 4**, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília: CNE/CP, 2024a.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 3.554**, de 7 de agosto de 2000. Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Brasília, 2000.

BRASIL. **Decreto nº 5.225**, de 01 de outubro de 2004. Altera dispositivos do Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001, que dispõe sobre a organização do ensino superior e a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Brasília, 2004.

BRASIL. **Decreto nº 6.095**, de 24 de abril de 2007. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Brasília, 2007.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.190**, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Rio de Janeiro, 1939.

BRASIL. **Lei 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, 2006a.

BRASIL. **Lei nº 11.114**, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília, 2005b.

BRASIL. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008.

BRASIL. **Lei nº 12.014**, de 6 de agosto de 2009. Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Brasília, 2009.

BRASIL. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017.

BRASIL. **Lei nº 3.552**, de 16 de fevereiro de 1959. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. Rio de Janeiro, 1959.

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961.

BRASIL. **Lei nº 5.540**, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, 1968.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971.

BRASIL. **Lei nº 6.545**, de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, 1978.

BRASIL. **Lei nº 6.684**, de 3 de setembro de 1979. Regulamenta as profissões de Biólogo e de Biomédico, cria o Conselho Federal e os Conselhos Regionais de Biologia e Biomedicina, e dá outras providências. Brasília, 1979.

BRASIL. **Lei nº 8.948**, de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, 1994.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Comunicado**. Brasília: MEC/CNE/CP, 2022b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: MEC/CNE/CP, 2015b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 27**, de 21 de janeiro de 2015. Dispõe sobre a autorização de funcionamento das unidades que integram a estrutura organizacional dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, autorização de funcionamento da unidade do CEFET-MG e atualiza relação de câmpus integrantes da estrutura organizacional dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília, 2015c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Ofício Circular nº 72/2015/SETEC/MEC**. Nota informativa sobre a utilização da palavra campus/campi. Brasília: MEC/SETEC, 2015a.

BRODBECK, Cristiane Fensterseifer. **Docência em Ciências nas práticas pibidianas do subprojeto Biologia e a produção de uma pedagogia da redenção**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

CALEGARI, Carmem Regina. **O perfil profissional docente dos egressos da faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia/MG**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2017.

CAMPESATO, Maria Alice Gouvêa; SCHULER, Betina. Por uma atenção do cuidado de si na escola em tempos de dispersão hiperconectada. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 57, n. 54, p. 1-23, out./dez. 2019.

CARVALHO, Luiz Fernando. **A escolha da licenciatura em Matemática na UNESP: o que dizem os ingressantes**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2017.

CASTELO-BRANCO, Amanda Leal. **O processo de escolha de estudantes universitários pelo curso de licenciatura em Ciências Biológicas e a escassez de professores de Biologia no ensino médio: possíveis relações**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2015.

CASTRO, Amélia Domingues de. A licenciatura no Brasil. **Revista de História**, São Paulo, v. 50, n. 100, p. 627-652, 1974.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CIRÍACO, Klinger. Entre o específico e o pedagógico: aspectos do conhecimento da docência na matriz curricular nas licenciaturas em Matemática e Pedagogia. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 15, n. 34, p. 49-69, set./dez. 2023.

COELHO, Franciele Braz de Oliveira. **Currículo interdisciplinar e formação docente em Ciências da Natureza: desafios e possibilidades**. 2018. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Franciscana, Santa Maria, 2018.

CORAZZA, Sandra Mara. A formação do professor-pesquisador e a criação pedagógica. **Revista da Fundarte**, Montenegro, n. 21, p. 13-16, jan./jun. 2011.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em Educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 105-131.

COREDE - Conselho Regional de Desenvolvimento dos Campos de Cima da Serra. **Plano Estratégico Participativo de Desenvolvimento Regional do COREDE Campos de Cima da Serra**: Rio Grande do Sul: 2015-2030. Vacaria: COREDE Campos de Cima da Serra, 2017.

COSTA, Jéferson Barbosa. **Professores(as) de História e subjetividades: a invenção de docentes em narrativas de egressos(as)**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

COSTA, Marisa Vorraber. Uma agenda para jovens pesquisadores. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 143-156.

COSTA, Marisa Vorraber. Velhos temas, novos problemas: a arte de perguntar em tempos pós-modernos. *In*: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (orgs.). **Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2018. p. 199-214.

CRUZ, Giseli Barreto. Ensino de didática e aprendizagem da docência na formação inicial de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1166-1195, out./dez. 2017.

DAL'IGNA, Maria Cláudia; FABRIS, Elí Terezinha Henn. Pedagogias tradicionais e pedagogias inovadoras: problematizações sobre docência, currículo e conhecimento. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 26, p. 1-19, 2022.

DAL'IGNA; Maria Cláudia; FABRIS, Elí Terezinha Henn. Constituição de um *ethos* de formação no Pibid/Unisinos: processos de subjetivação na iniciação à docência. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 9, n. 1, p. 77-87, jan./abr. 2015.

DALBOSCO, Claudio Almir. *Instructio, libertas* e exercício docente na contemporaneidade. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 40, p. 1-20, 2019.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DÍAZ, Mario. Foucault, docentes e discursos pedagógicos. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Liberdades reguladas**: a pedagogia construtivista e outras formas do governo do eu. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 14-29.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A situação atual dos cursos de licenciatura no Brasil frente à hegemonia da educação mercantil e empresarial. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 9, n. 3, p. 273-280, 2015.

DUSSEL, Inés; CARUSO, Marcelo. **A invenção da sala de aula**: uma genealogia das formas de ensinar. São Paulo: Moderna, 2003.

FABRIS, Elí Terezinha Henn Fabris; LIMA, Samantha Dias de. Pesquisa (de)formação. *In*: LIMA, Samantha Dias de (org.). **Vocabulário LABPED**: saberes construídos no Laboratório Pedagógico de Experiências Educativas. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. 151-154.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. A pedagogia do herói sob as performances das políticas públicas contemporâneas. **Roteiro**, Joaçaba, v. 43, n. 1, p. 205-224, jan./abr. 2018b.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. **A produção de docências contemporâneas**: a experiência coformativa entre professores e futuros professores em tempos de covid-19. 2021-2024. Projeto de Pesquisa - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. **A relação universidade e educação básica na produção da docência contemporânea**. 2013-2016. Projeto de Pesquisa - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. **As tramas do currículo e o desempenho escolar**: as práticas pedagógicas nos anos iniciais do ensino fundamental. 2008-2012. Projeto de Pesquisa - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2008.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. **Em cartaz**: o cinema brasileiro produzindo sentidos sobre escola e trabalho docente. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. **Formação, constituição e atuação docente nas escolas públicas brasileiras**: uma análise sobre a situação do professor iniciante. 2017. Projeto de Pesquisa - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. **Formação, constituição e atuação docente nas escolas públicas brasileiras**: uma análise sobre a situação do professor iniciante 2018-2021. Projeto de Pesquisa - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018a.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. Laboratório de Docências Contemporâneas (LABDOC): um espaço-tempo (de)formação. *In*: FABRIS, Elí Terezinha Henn (org.). **Form(ação) de professores**: pesquisa (de)formação, artesanaria e criação em um laboratório de docências. São Paulo: Pimenta Cultural, 2024a. p. 29-65.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. **Pesquisa (de)formação em laboratório de docências: a correspondência pedagógica entre professores na constituição de suas docências.** 2024-2028. Projeto de Pesquisa - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2024b.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. Prefácio: o estado de diálogo na educação e o ensino pelo dissenso: possibilidade de os alunos existirem como sujeitos. *In: BIESTA, Gert. A (re)descoberta do ensino.* São Carlos: Pedro & João Editores, 2020b. p. 15-19.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. **Relação universidade e escola: processos de formação e exercício da docência na escola pública.** 2015-2018. Projeto de Pesquisa - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia. Nenhuma escola está imune às ondas de violência e conservadorismo. **IHU On-line**, São Leopoldo, ed. 516, n.p, 2017.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia. Processos de fabricação da docência inovadora em um programa de formação inicial brasileiro. **Pedagogía y Saberes**, Bogotá, n. 39, p. 49-60, 2013.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; OLIVEIRA, Sandra de; LIMA, Samantha Dias de. A artesanaria do planejamento: sobre uma ética do *saber-fazer* nos anos iniciais do ensino fundamental. *In: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPEd-SUL*, 13., 2020. Blumenau. **Anais [...]**. Blumenau: ANPEd-SUL, 2020. p. 1-6.

FABRIS; Elí Terezinha Henn Fabris; SEBASTIANY, Eduarda. (Re)invenção da escola e profissão docente: desafios contemporâneos para uma Escola da Travessia. *In: PEREIRA, Antonio Serafim (org.). Educação no contexto que se move: saberes, experiências e reflexões.* São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. 56-74.

FERRARI, Tarso Bortolucci. **Motivos para o ingresso e a permanência em um curso de licenciatura em Química: um estudo longitudinal.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) - Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2019.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito.** Curso dado no Collège de France (1981-1982). 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France,** pronunciada em 02 de dezembro de 1970. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos IV: Estratégia, poder-saber.** 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006c.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos V: Ética, sexualidade, política.** 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a.

FOUCAULT, Michel. Est-il donc important de penser? *In: FOUCAULT, Michel. Ditos e escritos IV (1980-1988).* Paris: Gallimard, 2006b. p. 178-182.

- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade II: o uso dos prazeres**. 8. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade III: o cuidado de si**. 8. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- FOUCAULT, Michel. **Subjetividade e verdade**. Curso no Collège de France (1980-1981). São Paulo: WMF Martins Fontes, 2016.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 27. ed. Petrópolis, Vozes, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Três teses sobre as reformas empresariais da Educação: perdendo a ingenuidade. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, maio/ago. 2016.
- GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. 9. ed. Porto Alegre: L&PM, 2002.
- GALLO, Silvio. Modernidade/pós-modernidade: tensões e repercussões na produção de conhecimento em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 551-565, set./dez. 2006.
- GASTALDO, Denise. Pesquisador/a desconstruído/a e influente? Desafios da articulação teoria-metodologia nos estudos pós-críticos. Prefácio. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021. p. 9-13.
- GATTI, Bernardete Angelina. **A atratividade da carreira docente no Brasil: Relatório Preliminar**. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2009.
- GATTI, Bernardete Angelina. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.
- GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.
- GATTI, Bernardete Angelina. Perspectivas da formação de professores para o magistério na educação básica: a relação teoria e prática e o lugar das práticas. **Revista da FAEBA**, Salvador, v. 29, n. 57, p. 15-28, jan./mar. 2020.
- GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, Bernardete. Duas décadas do século XXI: e a formação de professores? **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 7, p. 1-15, 2022.

GATTI, Bernardete. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016.

GIOLO, Jaime. Educação a distância no Brasil: a expansão vertiginosa. **RBPAE**, v. 34, n. 1, p. 73-97, jan./abr. 2018.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2015.

HEBERLE, Henry. **Uma abordagem visual para análise comparativa de redes biomoleculares com apoio de diagramas de Venn**. 2014. Dissertação (Mestrado em Ciências de Computação e Matemática Computacional) - Programa de Pós-Graduação em Ciências de Computação e Matemática Computacional, Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2014.

HIRDES, João Carlos Roedel. **Encontros com a docência**: as visões dos egressos do curso de licenciatura em Matemática a distância da Universidade Federal de Pelotas. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

HORN, Cláudia Inês. **Documentação pedagógica**: a produção da criança protagonista e do professor *designer*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IFRS - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Reitoria do IFRS. Secretaria do Conselho Superior (Reitoria). **Resolução nº 54**, de 14 de dezembro de 2023. Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2024-2028 do Instituto Federal do Rio Grande do Sul. Bento Gonçalves, 2023.

IFRS - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Superior. **Resolução nº 84**, de 11 de dezembro de 2018. Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2019-2023 do Instituto Federal do Rio Grande do Sul. Bento Gonçalves, 2018.

IFRS - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Regimento geral do IFRS**. Bento Gonçalves, 2017b.

IFRS - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Superior. **Resolução nº 30**, de 23 de abril de 2019. Aprova a criação do Curso de Pedagogia - Licenciatura, a ser ofertado pelo *Campus* Vacaria. Bento Gonçalves, 2019.

IFRS - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Serviço Público Federal. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Superior. **Resolução nº 80**, de 23 de setembro de 2015. Vacaria, 2015.

IFRS - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Reitoria do IFRS. Secretaria do Conselho Superior (Reitoria). **Resolução CONSUP nº 11**, de 4 de março de 2022. Aprova *ad referendum* as alterações do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) Superior de Ciências Biológicas - Licenciatura, ofertado pelo *Campus* Vacaria do IFRS. Bento Gonçalves, 2022.

IFRS - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Superior. **Resolução nº 45**, de 20 de junho de 2017. Aprova as alterações no Projeto Pedagógico do Curso Superior de Ciências Biológicas, licenciatura, ofertado pelo *Campus* Vacaria. Bento Gonçalves, 2017c.

IFRS - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Pró-Reitoria de Ensino. 1º Fórum das Licenciaturas. **Documento orientador para elaboração dos PPCs de cursos de licenciaturas do IFRS**. Bento Gonçalves, 2016.

IFRS - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Superior. **Resolução nº 86**, de 17 de outubro de 2017. Aprova as alterações na Organização Didática do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, aprovada pela Resolução nº 046, de 08 de maio de 2015. Bento Gonçalves, 2017a.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Resumo técnico do censo da educação superior 2019**. Brasília: INEP/MEC, 2021.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Resumo técnico do censo da educação superior 2020**. Brasília: INEP/MEC, 2022a.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Diretoria de Avaliação da Educação Superior. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes. **Enade 2021: Relatório síntese de área: Ciências Biológicas (bacharelado/licenciatura)**. Brasília: INEP/MEC, 2022b.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Diretoria de Avaliação da Educação Superior. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes. **Enade 2021: Relatório síntese de área: Pedagogia (licenciatura)**. Brasília: INEP/MEC, 2022c.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Resumo técnico do censo da educação superior 2021**. Brasília: INEP/MEC, 2023a.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota técnica nº 5/2023/CEI/CGGI/DAES**. Brasília: INEP, 2023b.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Resumo técnico do censo escolar da educação básica 2023**. Brasília: INEP/MEC, 2024a.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Resumo técnico do censo da educação superior 2022**. Brasília: INEP/MEC, 2024b.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Censo da educação superior 2023: divulgação dos resultados**. Brasília: INEP/MEC, 2024c.

JESUS, Adriana Regina de; OLIVEIRA, Claudia Chueire de. Borboletas no aquário: reflexões acerca da formação docente. **Educação**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 413-421, set./dez. 2017.

KUENZER, Acacia Zeneida. Formação docente: novos ou velhos desafios? As diretrizes curriculares e a institucionalização da precarização da formação. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 1, n. 24, p. 1-15, jun. 2024.

LAHUERTA, Milton. Educação e política no contexto da crise contemporânea: formação para a vida civil e o lugar público da escola. *In*: BOTO, Carlota; SANTOS, Vinício de Macedo; SILVA, Vivian Batista da; OLIVEIRA, Zaqueu Vieira (orgs.). **A escola pública em crise: inflexões, apagamentos e desafios**. São Paulo: Livraria da Física, 2020. p. 355-380.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LAVAL, Christian; VERGNE, Francis. **Educação democrática**: a revolução escolar iminente. Petrópolis: Vozes, 2023.

LEÃO, Marcelo Franco; OLIVEIRA, Eniz Conceição; DEL PINO, José Claudio. Percepciones de los egresados del curso de licenciatura en Química en ead del IFMT sobre la formación inicial recibida y los impactos della en la actuación profesional. **Revista Paradigma**, Maracay, v. 40, n. 1, p. 103-125, jun. 2019.

LIMA, Samantha Dias de. Os desafios de ser professora iniciante na educação infantil. *In*: LIMA, Samantha Dias de (org.). **Cartas ao professor iniciante**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. p. 131-139.

LORENZET, Deloíze. **Expansão e democratização da educação superior brasileira**: a oferta de licenciaturas nos Institutos Federais no estado do Rio Grande do Sul. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

LÜDKE, Menga; IVENICKI, Ana. Teoria e prática na formação de professores: Brasil, Escócia e Inglaterra. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 116, p. 579-597, jul./set. 2022.

MARINI, Carolina. **Licenciandas em Pedagogia na Rede de Aprendizagem da Docência (ReAD)**: compreensões sobre a docência. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

MARQUES, Mario Osorio. **Escrever é preciso**: o princípio da pesquisa. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MARTINS, Maria Eugénia Graça. Diagrama de Venn. **Revista de Ciência Elementar**, Lisboa, v. 2, n. 1, p. 1-2, mar. 2014.

MASCARENHAS, Aline Daiane Nunes; FRANCO, Maria Amélia Santoro. O esvaziamento da didática e da Pedagogia na (nova) BNC de formação inicial de professor da educação básica. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 1014-1035, jul./set. 2021.

MASSCHELEIN, Jan. Filosofia como (auto)educação para fazer a voz do pedagogo ser ouvida. *In*: MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. p. 9-26.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MATUDA, Fernanda Guinoza. **O magistério como nova carreira e ascensão social**: histórias de vida e formação de egressos do curso de Pedagogia de uma faculdade privada da cidade de São Paulo (2014-2017). 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

MEYER, Dagmar Estermann. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021. p. 49-63.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou Sobre *como fazemos* nossas investigações. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021. p. 17-24.

MOREY, Miguel. La cuestión del método. *In*: FOUCAULT, Michel. **Tecnologías del yo y otros textos afines**. Barcelona: Paidós Ibérica, 1991. p. 9-44.

NICHELE, Aline Grunewald. **Tecnologias móveis e sem fio nos processos de ensino e de aprendizagem em Química**: uma experiência no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

NONENMACHER, Sandra Elisabet Bazana. **Contribuições da prática profissional integrada na formação inicial de professores**. 2014. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

NÖRNBERG, Marta. Políticas conservadoras e (des)intelectualização da docência. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-14, 2020.

NÓVOA, António. António Nóvoa - Os lugares da teoria e os lugares da prática da profissionalidade docente. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 30, n. 16, p. 197-205, set./dez. 2007.

NÓVOA, António. Currículo e docência: a pessoa, a partilha, a prudência. *In*: GONÇALVES, Elisa Pereira; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de (orgs.). **Currículo e contemporaneidade: questões emergentes**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2011. p. 18-29.

NÓVOA, António. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019.

NÓVOA, António. **Professores: libertar o futuro**. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

OKSALA, Johanna. **Como ler Foucault**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

OLIVEIRA, Flávia Reis de. **A escrita como técnica de si: formação de professores e os modos de subjetivação**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2013.

OLIVEIRA, Raquel Gomes de. Resignificando a relação escola-universidade pelo tempo: dificuldades, desafios e conquistas. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 44, n. 3, p. 593-608, set./dez. 2019.

OLIVEIRA, Sandra de. **Tornar-se professor/a: matriz de experiência e processos de subjetivação na iniciação à docência**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

OLIVEIRA, Sandra de. WESCHENFELDER, Viviane Inês. A docência como matriz de experiência e a constituição do/a professor/a em uma sociedade inclusiva. **Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 26, n. 3, p. 52-67, set./dez. 2018.

OLIVEIRA, Sandra de; BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti; NEVES, Antônia Regina Gomes. Professores iniciantes e coformação: indicações para as políticas públicas de formação continuada. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 24, n. 4, p. 882-902, out./dez. 2022.

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de; PARAÍSO, Marlucy Alves. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em Educação. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 3, p. 159-178, set./dez. 2012.

PAIM, Viviane Catarini; FABRIS, Elí Terezinha Henn; LOCATELLI, Tiago. Revisão de literatura: um *ritual* necessário para a qualificação da pesquisa científica e conhecimento do objeto de pesquisa. **Educação**, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 1-16, jan./dez. 2023.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Reflexões sobre ética e pesquisa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 43-61, 2005.

PALMA, Lorena Cristina Romero. **Docência no ensino superior**: aspectos acerca do início da carreira de professores formadores na área de Ciências da Natureza e Matemática. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) - Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2018.

PANIAGO, Rosenilde Nogueira. Desafios e possibilidades enfrentados na atuação dos formadores de professores de um Instituto Federal. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 39, p. 1-26, 2023.

PANIAGO, Rosenilde Nogueira; NUNES, Patrícia Gouvêa; SARMENTO, Teresa Jacinto; SILVA, José Luis Coelho da. A formação de professores nos Institutos Federais e a aprendizagem da docência na prática como componente curricular. **Pro-Posições**, Campinas, v. 32, p. 1-28, 2021.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021. p. 25-47.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em Educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 283-303, maio/ago. 2004.

PINTO, Ana Cristina Medina. **Constituição da docência no curso de licenciatura em Matemática a distância da Universidade Aberta do Brasil (UAB)**: um itinerário formativo. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

PIRES, Manuella de Aragão; CARDOSO, Lívia de Rezende. BNC para formação docente: um avanço às políticas neoliberais de currículo. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 25, n. 55, p. 73-93, set./dez. 2020.

PIZZIMENTI, Cris. **Sou feita de retalhos**. Poema de Cris Pizzimenti com narração de Mundo dos Poemas. [S. l.: s. n.], 2021. 1 vídeo (2 min 2 s). Publicado pelo canal Mundo dos Poemas. Disponível em: [youtube.com/watch?v=hr1x6ovHy3Q](https://www.youtube.com/watch?v=hr1x6ovHy3Q). Acesso em: 14 dez. 2024.

POLINARSKI, Celso Aparecido. **Formação inicial do professor**: caracterização de um curso de licenciatura em Ciências Biológicas com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais. 2013. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência e a Matemática) - Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

PONCE, Branca Jurema. O tempo no mundo contemporâneo: o tempo escolar e a justiça curricular. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1141-1160, out./dez. 2016.

POZEBON, Simone. **A formação de futuros professores de Matemática**: o movimento de aprendizagem da docência em um espaço formativo para o ensino de medidas. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

POZZOBON, Marta Cristina Cezar; BOFF, Daiane Scopel; CONRADO, Gabriela Dutra Rodrigues. Teoria e prática nos projetos pedagógicos de cursos de licenciatura em Matemática: do que estamos falando quando usamos essas expressões na formação de professores? **Ciência e Educação**, Bauru, v. 30, p. 1-14, 2024.

RANIRO, Juliane. **Professores iniciantes egressos da Pedagogia EaD na relação com os saberes da ação pedagógica**. 2017. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2017.

REISDOEFER, Deise Nivia. **Os descaminhos da docência**: narrativas de egressos de curso de licenciatura em Matemática que não exercem a profissão. 2020. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) - Programa de Pós-Graduação em Ciências e Matemática, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

RIBEIRO, Cleberson Pinelli; NOVAIS, Gercina Santana. Mediação pedagógica, um conceito potente e ausente? O que diz a produção acadêmica no Brasil. **Póiesis Pedagógica**, Catalão, v. 20, p. 64-77, 2022.

RIBEIRO, Michelle Mendes. **Professores iniciantes de língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental**: docências da (in)completude. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021.

RIBEIRO, Renato Janine. Não há pior inimigo do conhecimento do que a terra firme. **Tempo Social**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 189-195, maio 1999.

ROCHA, Ruth. **Este admirável mundo louco**. 3. ed. São Paulo: Salamandra, 2012.

RODRIGUES, Filomena; MOGARRO, Maria João. Os currículos de formação inicial de professores: aproximações e distanciamentos em dois países europeus. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 46, p. 75-91, out./dez. 2019.

RODRIGUES, Larissa Zancan; PEREIRA, Beatriz; MOHR, Adriana. Recentes imposições à formação de professores e seus falsos pretextos: as BNC Formação Inicial e Continuada para controle e padronização da docência. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Rio de Janeiro, v. 21, p. 1-39, jan./dez. 2021.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHEIBE, Leda. A formação pedagógica do professor licenciado: contexto histórico. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 31-45, ago./dez. 1983.

SCHEIBE, Leda; DURLI, Zenilde. Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 14, n. 17. p. 79-109, jul. 2011.

SCHERER, Renata Porcher. **“Cada um aprende de um jeito”**: das adaptações à flexibilizações curriculares. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

SEBASTIANY, Eduarda; PIVA, Luciane Frosi; PAIM, Viviane Catarini. Ferramentas mobilizadas em um Laboratório de Docências com professores pesquisadores. *In*: REUNIÃO ANPED-SUL, 15., 2024. São Leopoldo. **Anais Eletrônicos** [...]. São Leopoldo: ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2024.

SEFFNER, Fernando. Escola pública e professor como adulto de referência: indispensáveis em qualquer projeto de nação. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 20, n. 1, p. 48-57, jan./abr. 2016.

SELL, Simone. Educação no Brasil: o dualismo arraigado desde o Brasil-Império e o movimento de ruptura a partir do ensino médio integrado dos Institutos Federais. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 12, n. 1, p. 118-142, jan./abr. 2019.

SENNETT, Richard. **O artífice**. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2021.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Fernanda Rebeca Araújo da. **Saberes docentes na formação inicial de professores para a educação profissional técnica de nível médio**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) - Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2016.

SILVA, Javier Grilli; CASTERÁ, Laura Silva. Contextos formativos de las prácticas docentes pre-profesionales en El CE.R.P del Litoral. **Revista Paradigma**, Maracay, v. 42, n. 2, p. 185-205, maio 2021.

SILVA, Maria Marta da. **A apropriação dos aspectos constituintes da atividade pedagógica por professores de Matemática em formação inicial**. 2018. Tese (Doutorado em Educação, Ciências e Matemática) - Programa de Pós-Graduação em Educação, em Ciências e Matemática, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

SILVA, Miriã Zimmermann da; TOMASEL, Soraia. Socialização e desejos: a docência terapêutica em dois atos. *In*: FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia; SILVA, Roberto Rafael Dias da (orgs.). **Modos de ser docente no Brasil contemporâneo**: articulações entre pesquisa e formação. São Leopoldo: Oikos, 2018. p. 108 -125.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. A Base Curricular que reverencia a lógica da financierização. **IHU On-line**, São Leopoldo, ed. 516, n.p, dez. 2017.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Estetização Pedagógica, Aprendizagens Ativas e Práticas Curriculares no Brasil. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 551-568, abr./jun. 2018.

SILVEIRA, Tatiana Teixeira; CÉSAR, Maria Rita de Assis. O ensino profissionalizante e suas novas artes de governo: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Tear**, Canoas, v. 2, n. 1, p. 1-14, 2013.

SOUZA, Miriam Cristina Covre de. **Dimensões relacionais da docência proporcionadas a estudantes da licenciatura em Química da UEL**. 2018. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

STRÖHER, Carlos Eduardo. História em revolução: Michel Foucault e a produção do conhecimento histórico. **Diálogos**, Maringá, v. 18, p. 15-48, dez. 2014.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

TEDESCHI, Sirley Lizott; PAVAN, Ruth. A produção do conhecimento em Educação: o pós-estruturalismo como potência epistemológica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 772-787, set./dez. 2017.

TITON, Flaviane Predebon. **Formação inicial e perfil profissional docente: um estudo de caso no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. 2016. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

TREVISAN, Amarildo Luiz. Filosofia da Educação e formação de professores no velho dilema entre teoria e prática. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 42, p. 195-212, out./dez. 2011.

TREVISAN, Marlon Dantas; PAGNI, Pedro Angelo. Uma reflexão sobre didática na educação básica: o apostilamento no 4º ano. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 503-524, abr./jun. 2015.

VEIGA-NETO, Alfredo. A hipercrítica: mais uma volta no parafuso IV. **Momento**, Rio Grande, v. 29, n. 1, p. 16-35, jan./abr. 2020.

VEIGA-NETO, Alfredo. Anotações sobre as relações entre teoria e prática. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 20, n. 1, p. 113-140, mar./jun. 2015.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 5-15, maio./ago. 2003b.

VEIGA-NETO, Alfredo. Delírios avaliatórios: o currículo desvia para a direita ou um farol para o currículo. In: FAVACHO, André Márcio Picanço; PACHECO, José Augusto; SALES, Shirlei Rezende (orgs.). **Currículo: conhecimento e avaliação: divergências e tensões**. Curitiba: CRV, 2013. p. 155-175.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003a. p. 103-126.

VELASQUES, Matheus Trindade; WEINHEIMER, Gicele; WANDERER, Fernanda. Docências contemporâneas: do ensino de conteúdos à gestão das emoções. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 18, n. 1, p. 1-20, jan./dez. 2024.

VERDUM, Priscila de Lima. **Formação inicial de professores para a educação básica, no contexto dos IFs**: propondo indicadores de qualidade, a partir de um estudo de caso no IFRS. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

VIEIRA, Flávia. Pontes (in)visíveis entre teoria e prática na formação de professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 5, n. 1, p. 116-138, jan/jun. 2005.

VIEIRA, Marilandi Maria Mascarello. Formação de professores da educação profissional: análise de produções acadêmicas. **HOLOS**, Natal, v. 2, p. 243-258, 2018.

WALKERDINE, Valerie. Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Liberdades reguladas**: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 143-216.

WYZYKOWSKI, Tamini. **O trabalho educativo e sua relação com a constituição social da memória individual no processo de formação de professores**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) - Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2017.

ZABIELA, Fernanda Ponticelli. **A concepção do curso de licenciatura em Ciências da Natureza**: Biologia e Química do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - campus Porto Alegre. 2021. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNISINOS

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
 Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
 O Comitê de Ética é responsável por assegurar o respeito ético de pesquisas com seres humanos.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Prezado(a) professor(a):

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa “A produção de docências contemporâneas: a experiência conformativa entre professores e futuros professores em tempos de Covid-19”, desenvolvida pela professora pesquisadora Dra. Eli Teresinha Herin Fabris, coordenadora do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Pedagogias, Docências e Diferenças (GIPEDI/CNPq) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS, São Leopoldo/RS. O objetivo geral desta pesquisa será analisar as docências contemporâneas produzidas entre os professores e futuros professores por meio de “experiências conformativas” a partir da crise da Covid-19.

Você participará da pesquisa detalhada acima respondendo questionários online, integrando grupos de discussão junto a demais professores (ingressantes e efetivos) de escolas públicas e futuros professores (alunos de licenciaturas), além de professores formadores de diferentes IES. Os diálogos durante os grupos de discussão serão gravados e, posteriormente transcritos. Os dados serão utilizados exclusivamente para fins de pesquisa e sua divulgação. Todas essas combinações serão com a sua permissão.

Desse modo, assumo com você os seguintes compromissos:

1. De que sua identidade, assim como a identidade de todos(as) os(as) participantes serão mantidas em sigilo; de que nenhuma pessoa será identificada e que se manterá o anonimato dos participantes, em quaisquer momentos que impliquem a divulgação desta pesquisa, evitando qualquer possibilidade de constrangimento que as informações contidas nos questionários e nas transcrições dos diálogos dos grupos de discussão possam causar.
2. De que as informações reunidas serão usadas, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa e dos trabalhos científicos que dela poderão se deduzir.
3. De que os resultados da pesquisa serão disponibilizados aos participantes, permitindo-lhe também a ciência das informações produzidas durante a pesquisa, assim como assegurando que tais informações não serão utilizadas em prejuízo ou para a estigmatização das pessoas envolvidas. Deste modo, considerando a Resolução 466/2012, os riscos são mínimos, mas espera-se reduzi-los o máximo possível.
4. Do caráter voluntário de seu consentimento. Caso você tenha interesse em desistir da participação na pesquisa, isso poderá ser feito a qualquer momento, sem nenhum prejuízo aos participantes.
5. Da garantia de que você pode receber respostas a qualquer momento sobre os procedimentos e outras questões relacionadas com a pesquisa, por meio do e-mail efabris@unisinos.br e/ou telefone (51) 99829 8959.
6. De que você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.
7. Este Termo será assinado em duas vias, ficando uma em seu poder e a outra com a pesquisadora responsável.

CEP – UNISINOS
 VERSÃO APROVADA
 Em: 15/04/2021

Av. Unisinos, 950 - Caixa Postal 275 - CEP 93022-000 - São Leopoldo - Rio Grande do Sul - Brasil
 E-mail: cep@unisinos.br Telefone: (51) 3332-ramal 3218



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
 Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
 O Comitê de Ética é responsável por assegurar os
 melhores níveis de proteção aos seres humanos.

Autorização de imagem: Os encontros serão gravados pelo TEAMS ou outra plataforma digital e, com isso, as imagens comporão o conjunto de materiais de pesquisa. Solicito autorização para uso das imagens, para registro dos encontros (de) formação e como material de pesquisa. Sempre que você autorizar o uso na referida atividade ela não constará com tarja preta, no entanto, você poderá indicar as atividades que preferir que as imagens sejam usadas com tarja preta, condição que será sempre referida no início de cada encontro e você poderá optar.

São Leopoldo, 09 de junho de 2021

Nome do Participante

Assinatura do Participante

E. Fabris
 Eli Terezinha Helen Fabris
 Pesquisadora

CEP – UNISINOS
 VERSÃO APROVADA
 Em: 15/04/2021

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Prezado(a) estudante/professor(a):

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada *"Constituição de docências de professores e futuros professores: uma análise do percurso formativo, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) Campus Vacaria"*, desenvolvida pela doutoranda Viviane Catarini Paim. O objetivo da pesquisa é reconhecer e analisar a constituição de docências de professores e futuros professores, produzidas pelo processo formativo dos cursos de licenciatura do IFRS Campus Vacaria, na contemporaneidade. Esta pesquisa é vinculada a uma investigação mais abrangente intitulada *"A produção de docências contemporâneas: a experiência coformativa entre professores e futuros professores em tempos de Covid-19"*, coordenada pela sua orientadora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos-Unisinos, São Leopoldo/RS, Profa. Dra. Eli Terezinha Henn Fabris.

Você participará e estará convidado (a) a participar desta pesquisa em duas fases. A primeira fase corresponde ao preenchimento de um questionário *online*, composto por questões descritivas e de múltipla escolha. A segunda fase será efetivada por meio de encontros de práticas formativas, integrando grupos (de) formação realizados de forma presencial (de forma remota, somente em casos de recomendação dos órgãos de saúde ou do IFRS, se ocorrer surtos epidêmicos, ou por alguma necessidade da pesquisa), junto a demais estudantes matriculados nas licenciaturas do IFRS, Campus Vacaria e professores egressos destes cursos.

Os encontros serão realizados no próprio Campus Vacaria, em dias e horários a serem combinados com a Direção de Ensino e coordenações dos cursos de licenciatura. Algumas narrativas, realizadas durante os grupos (de) formação, que são um tipo de grupo de discussão, mas de caráter formativo, serão gravadas e, posteriormente, transcritas, com sua concordância. Os materiais escritos produzidos pelos participantes serão utilizados somente para a investigação e publicações decorrentes. Todos os dados serão utilizados exclusivamente para fins da pesquisa e sua divulgação.

Desse modo, assumo com você os seguintes compromissos:

1. De que sua identidade, assim como a identidade de todos(as) os(as) participantes serão mantidas em sigilo; de que nenhuma pessoa será identificada e que se manterá o anonimato dos participantes, em quaisquer momentos que impliquem a divulgação dessa pesquisa, evitando qualquer possibilidade de constrangimento que as informações contidas nos questionários e nas transcrições dos diálogos dos grupos de discussão possam causar.
2. De que as informações reunidas serão usadas, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa e dos trabalhos científicos que dela poderão se desdobrar.
3. De que os resultados da pesquisa serão disponibilizados aos participantes, permitindo-lhe também a ciência das informações produzidas durante a pesquisa, assim como assegurando que tais informações não serão utilizadas em prejuízo ou para a



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

estigmatização das pessoas envolvidas. Deste modo, considerando a Resolução 466/2012, os riscos são mínimos, mas espera-se reduzi-los o máximo possível.

4. Do caráter voluntário de seu consentimento. Caso você tenha interesse em desistir da participação na pesquisa, isso poderá ser feito a qualquer momento, sem nenhum prejuízo aos participantes.

5. Da garantia de que você pode receber respostas a qualquer momento sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa, por meio do e-mail vcpaim@edu.unisinos.br e/ou telefone (54) 99988-9815.

6. De que você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Vacaria-RS, 21 de novembro de 2022.

Assinatura do(a) participante

Viviane
Catarini
Paim

Assinado digitalmente por Viviane
Catarini Paim
DN: C=BR, O=UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS, OU=UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS, CN=Viviane Catarini Paim, E=viviane.paim@vcpaim@edu.unisinos.br
Razão: Eu sou o autor deste documento.
Localização:
Data: 2022.11.21 20:22:31 -03'00'
PDF PDF Reader Versão: 12.0.1

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO *ON-LINE* ENVIADO AOS ESTUDANTES DOS CURSOS DE LICENCIATURA DO IFRS *CAMPUS* VACARIA

26/08/2023, 21:08

Constituição de Docências nas Licenciaturas

Constituição de Docências nas Licenciaturas

Prezado(a) licenciando(a)!

Me chamo Viviane Catarini Paim. Sou professora do IFRS *Campus* Vacaria e, neste momento, estou realizando Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, na Linha de Pesquisa "Formação, Pedagogias e Transformação Digital", sob a orientação da Profa. Dra. Elí Terezinha Henn Fabris.

Minha investigação tem como tema central a **constituição de docências nos cursos de licenciatura** e faz parte de uma pesquisa mais abrangente intitulada "*A produção de docências contemporâneas: a experiência coformativa entre professores e futuros professores em tempos de Covid-19*".

Para isso, solicito a gentileza em responder ao questionário abaixo. Este questionário faz parte da primeira etapa da investigação e é fundamental para a sua continuidade. Por isso, sua participação é de extrema importância.

Antes de responder, você encontrará os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O primeiro refere-se à pesquisa abrangente em que minha investigação está alicerçada. O segundo refere-se à minha própria pesquisa.

A identidade dos(as) participantes será preservada em todas as etapas da pesquisa, conforme os preceitos éticos orientados pelo Comitê de Ética.

Qualquer dúvida ou esclarecimento, pode me contatar pelo telefone (54) 99988-9815 ou e-mail: vcpaim@edu.unisinos.br

Agradeço desde já!

** Indica uma pergunta obrigatória*

1. E-mail *

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
 Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
 O Comitê de Ética é responsável por assegurar os
 cuidados éticos da pesquisa com seres humanos.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Prezado(a) professor(a):

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa "A produção de docências contemporâneas: a experiência conformativa entre professores e futuros professores em tempos de Covid-19", desenvolvida pela professora pesquisadora Dra. Eli Terezinha Henn Fabris, coordenadora do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Pedagogias, Docências e Diferenças (GIPEDI/CNPq) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos-Unisinos, São Leopoldo/RS. O objetivo geral desta pesquisa será analisar as docências contemporâneas produzidas entre os professores e futuros professores por meio de "experiências conformativas" a partir da crise da Covid-19.

Você participará da pesquisa detalhada acima respondendo questionários online, integrando grupos de discussão junto a demais professores (ingressantes e efetivos) de escolas públicas e futuros professores (alunos de licenciaturas), além de professores formadores de diferentes IES. Os diálogos durante os grupos de discussão serão gravados e, posteriormente transcritos. Os dados serão utilizados exclusivamente para fins da pesquisa e sua divulgação. Todas essas combinações serão com a sua permissão.

Desse modo, assumo com você os seguintes compromissos:

1. De que sua identidade, assim como a identidade de todos(as) os(as) participantes serão mantidas em sigilo; de que nenhuma pessoa será identificada e que se manterá o anonimato dos participantes, em quaisquer momentos que impliquem a divulgação dessa pesquisa, evitando qualquer possibilidade de constrangimento que as informações contidas nos questionários e nas transcrições dos diálogos dos grupos de discussão possam causar.
2. De que as informações reunidas serão usadas, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa e dos trabalhos científicos que dela poderão se desdobrar.
3. De que os resultados da pesquisa serão disponibilizados aos participantes, permitindo-lhe também a ciência das informações produzidas durante a pesquisa, assim como assegurando que tais informações não serão utilizadas em prejuízo ou para a estigmatização das pessoas envolvidas. Deste modo, considerando a Resolução 466/2012, os riscos são mínimos, mas espera-se reduzi-los o máximo possível.
4. Do caráter voluntário de seu consentimento. Caso você tenha interesse em desistir da participação na pesquisa, isso poderá ser feito a qualquer momento, sem nenhum prejuízo aos participantes.
5. Da garantia de que você pode receber respostas a qualquer momento sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa, por meio do e-mail efabris@unisinos.br e/ou telefone (51) 99839 8959.
6. De que você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.
7. Este Termo será assinado em duas vias, ficando uma em seu poder e a outra com a pesquisadora responsável.

CEP – UNISINOS
 VERSÃO APROVADA
 Em: 15/04/2021

Av. Unisinos, 950 Caixa Postal 275 CEP 93022-000 São Leopoldo Rio Grande do Sul Brasil
 E-mail: cep@unisinos.br Telefone: 3591 1122 ramal 3219

26/08/2023, 21:08

Constituição de Docências nas Licenciaturas


UNISINOS

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
O Comitê de Ética é responsável por assegurar os
cuidados éticos da pesquisa com seres humanos.

Autorização de imagem: Os encontros serão gravados pelo TEAMS ou outra plataforma digital e, com isso, as imagens comporão o conjunto de materiais da pesquisa. Solicito autorização para uso das imagens, para registro dos encontros (de) formação e como material da pesquisa. Sempre que você autorizar o uso na referida atividade ela não constará com tarja preta, no entanto, você poderá indicar as atividades que preferir que as imagens sejam usadas com tarja preta, condição que será sempre referida no início de cada encontro e você poderá optar.

São Leopoldo, 09 de junho de 2021

Nome do Participante _____ Assinatura do Participante _____

E. Fabris
Eli Terezinha Henn Fabris
Pesquisadora

CEP – UNISINOS
VERSÃO APROVADA
Em: 15/04/2021

Av. Unisinos, 950 Caixa Postal 275 CEP 93022-000 São Leopoldo Rio Grande do Sul Brasil
E-mail: cep@unisinos.br Telefone: 3591 1122 ramal 3219

26/08/2023, 21:08

Constituição de Docências nas Licenciaturas

2.



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
 Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação
 COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Prezado(a) estudante/professor(a):

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada "*Constituição de docências de professores e futuros professores: uma análise do percurso formativo, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) Campus Vacaria*", desenvolvida pela doutoranda Viviane Catarini Paim. O objetivo da pesquisa é reconhecer e analisar a constituição de docências de professores e futuros professores, produzidas pelo processo formativo dos cursos de licenciatura do IFRS Campus Vacaria, na contemporaneidade. Esta pesquisa é vinculada a uma investigação mais abrangente intitulada "*A produção de docências contemporâneas: a experiência coformativa entre professores e futuros professores em tempos de Covid-19*", coordenada pela sua orientadora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos-Unisinos, São Leopoldo/RS, Profa. Dra. Eli Terezinha Henn Fabris.

Você participará e estará convidado (a) a participar desta pesquisa em duas fases. A primeira fase corresponde ao preenchimento de um questionário *online*, composto por questões descritivas e de múltipla escolha. A segunda fase será efetivada por meio de encontros de práticas formativas, integrando grupos (de) formação realizados de forma presencial (de forma remota, somente em casos de recomendação dos órgãos de saúde ou do IFRS, se ocorrer surtos epidêmicos, ou por alguma necessidade da pesquisa), junto a demais estudantes matriculados nas licenciaturas do IFRS, *Campus Vacaria* e professores egressos destes cursos.

Os encontros serão realizados no próprio *Campus Vacaria*, em dias e horários a serem combinados com a Direção de Ensino e coordenações dos cursos de licenciatura. Algumas narrativas, realizadas durante os grupos (de) formação, que são um tipo de grupo de discussão, mas de caráter formativo, serão gravadas e, posteriormente, transcritas, com sua concordância. Os materiais escritos produzidos pelos participantes serão utilizados somente para a investigação e publicações decorrentes. Todos os dados serão utilizados exclusivamente para fins da pesquisa e sua divulgação.

Desse modo, assumo com você os seguintes compromissos:

1. De que sua identidade, assim como a identidade de todos(as) os(as) participantes serão mantidas em sigilo; de que nenhuma pessoa será identificada e que se manterá o anonimato dos participantes, em quaisquer momentos que impliquem a divulgação dessa pesquisa, evitando qualquer possibilidade de constrangimento que as informações contidas nos questionários e nas transcrições dos diálogos dos grupos de discussão possam causar.
2. De que as informações reunidas serão usadas, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa e dos trabalhos científicos que dela poderão se desdobrar.
3. De que os resultados da pesquisa serão disponibilizados aos participantes, permitindo-lhe também a ciência das informações produzidas durante a pesquisa, assim como assegurando que tais informações não serão utilizadas em prejuízo ou para a

Av. Unisinos, 950 Caixa Postal 275 CEP 93022-000 São Leopoldo Rio Grande do Sul Brasil
 E-mail: cep@unisinos.br Fone: 3591 1222 Ramal 3219

26/08/2023, 21:08

Constituição de Docências nas Licenciaturas

3. *



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
 Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação
 COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

estigmatização das pessoas envolvidas. Deste modo, considerando a Resolução 466/2012, os riscos são mínimos, mas espera-se reduzi-los o máximo possível.

4. Do caráter voluntário de seu consentimento. Caso você tenha interesse em desistir da participação na pesquisa, isso poderá ser feito a qualquer momento, sem nenhum prejuízo aos participantes.

5. Da garantia de que você pode receber respostas a qualquer momento sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa, por meio do e-mail ycpaim@edu.unisinos.br e/ou telefone (54) 99988-9815.

6. De que você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Vacaria-RS, 21 de novembro de 2022.

Assinatura do(a) participante

Viviane
 Catarini
 Paim



Assinatura da pesquisadora

Av. Unisinos, 950 Caixa Postal 275 CEP 93022-000 São Leopoldo Rio Grande do Sul Brasil
 E-mail: cep@unisinos.br Fone: 3591 1222 Ramal 3219

Marcar apenas uma oval.

Sim, estou de acordo e aceito participar.

Não estou de acordo e não gostaria de participar.

26/08/2023, 21:08

Constituição de Docências nas Licenciaturas

4. Número de telefone celular (com DDD) *

Percurso Formativo

Nesta seção, as questões referem-se ao percurso formativo no Curso de Licenciatura do IFRS *Campus* Vacaria.

Atenção: em questões que não contemplam seu caso ou sua situação, apenas responda: **N/A** (não se aplica).

5. 1) Qual Licenciatura está cursando? *

6. 2) Ano de ingresso neste Curso de Licenciatura *

Marcar apenas uma oval.

- 2017
- 2018
- 2019
- 2020
- 2021
- 2022

26/08/2023, 21:08

Constituição de Docências nas Licenciaturas

7. 3) Em que semestre(s) do Curso está matriculado(a): *

Marque todas que se aplicam.

- 1º semestre
 2º semestre
 3º semestre
 4º semestre
 5º semestre
 6º semestre
 7º semestre
 8º semestre

8. 4) Já cursou componentes curriculares pedagógicos (que contemplam assuntos * como profissão docente, planejamento, didática, avaliação, currículo, teorias de aprendizagem, práticas de ensino, metodologias,...)?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

9. 5) Caso tenha respondido afirmativamente a questão anterior, cite os * componentes curriculares pedagógicos que já cursou:

26/08/2023, 21:08

Constituição de Docências nas Licenciaturas

10. 6) Já realizou Estágio Obrigatório? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

11. 7) Em caso afirmativo, qual dos estágios realizou e, ainda, o que destacaria como pontos importantes deste momento na sua trajetória como futuro(a) professor(a)? *

12. 8) Já foi bolsista ou voluntário(a) de algum Projeto de Extensão, Pesquisa, Ensino ou Monitoria proporcionado pelo IFRS? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

13. 9) Em caso afirmativo, descreva em qual(is) Projeto(s) já participou: *

26/08/2023, 21:08

Constituição de Docências nas Licenciaturas

14. 10) Este(s) Projeto(s) foram importantes para sua formação enquanto futuro(a) professor(a)? Por quê? *

15. 11) Já participou como bolsista ou voluntário(a) no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

16. 12) Em caso afirmativo, este Programa foi importante para sua formação enquanto futuro(a) professor(a)? Por quê? *

Docência e saberes pedagógicos

Nesta seção, as questões referem-se aos conhecimentos sobre docência e trabalho docente.

26/08/2023, 21:08

Constituição de Docências nas Licenciaturas

17. 13) No percurso formativo realizado até o momento, o que aprendeu sobre ser professor(a)? *

18. 14) Escreva o que você compreende por "Docência" *

19. 15) O que você acha necessário para que o professor consiga desenvolver o processo formativo de ensino e aprendizagem junto aos alunos, na contemporaneidade? *

Obs.: Responda mesmo que seu interesse não seja seguir a carreira docente.

20. 16) Sobre os componentes curriculares que já cursou, aponte aqueles que mais impactaram na sua formação como licenciando(a) e descreva o(s) motivo(s). *

26/08/2023, 21:08

Constituição de Docências nas Licenciaturas

21. 17) É possível afirmar que o seu Curso de Licenciatura forma um profissional preparado para atuar como docente na educação básica? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Em parte

22. 18) Por quê? *

Motivações e Expectativas

Prezado(a)!

Esta seção contempla questões sobre suas motivações e expectativas quanto à escolha pelo curso de licenciatura.

23. 19) Quais os motivos que impulsionaram a escolha por cursar licenciatura? *
Obs.: É permitido assinalar mais de uma resposta.

Marque todas que se aplicam.

- Sempre desejei ser professor(a).
 Tenho familiares que são professores e isso me motivou a fazer licenciatura.
 Tive professores(as) na educação básica que me inspiraram e, por isso, desejo ser professor(a).
 Minha família me obrigou a cursar licenciatura.
 Apenas acesso a algum tipo de ensino superior.
 Gosto da área específica, mas não desejo seguir a carreira docente.
 Porque a instituição é pública e gratuita.
 Outro: _____

26/08/2023, 21:08

Constituição de Docências nas Licenciaturas

24. 20) Que expectativas eram esperadas ao se matricular neste Curso de Licenciatura? *

25. 21) As suas expectativas estão sendo atendidas? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

26. 22) Por quê? *

27. 23) Qual seu maior interesse, considerando a matriz curricular do Curso? *

Marque todas que se aplicam.

Componentes curriculares de conhecimentos específicos (formação na área de conhecimento específico)

Componentes curriculares de conhecimentos pedagógicos (saberes docentes, planejamento, avaliação, currículo, metodologias, didática, etc.)

Ambos

26/08/2023, 21:08

Constituição de Docências nas Licenciaturas

28. 24) Por quê? *

29. 25) Antes de se matricular no Curso de Licenciatura, você procurou informações como, por exemplo, qual o objetivo do Curso, a carga horária a ser cumprida, a matriz curricular, o perfil de egresso e/ou demais elementos que caracterizam o curso em questão? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Em parte

Dados de Identificação

Sua contribuição nesta pesquisa foi de fundamental importância. Agradeço muito pela sua colaboração!

Por isso, nesta última seção, queremos conhecer um pouco mais de você.

30. 26) Nome completo *

26/08/2023, 21:08

Constituição de Docências nas Licenciaturas

31. 27) Sexo: *

Marcar apenas uma oval.

- Feminino
- Masculino
- Prefiro não dizer

32. 28) Idade: *

33. 29) Seu ingresso no Curso de Licenciatura ocorreu por meio de: *

Marcar apenas uma oval.

- Exame de Seleção
- Nota do Enem
- Exame de Seleção/Nota do Enem
- Ingresso de Diplomado ou Transferência Externa

26/08/2023, 21:08

Constituição de Docências nas Licenciaturas

34. 30) A ocupação da sua vaga, neste Curso de Licenciatura, ocorreu via: *

Marcar apenas uma oval.

- Acesso Universal.
- Reserva de Vagas para egressos(as) de escola pública, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo.
- Reserva de Vagas para egressos(as) de escola pública, autodeclarado(a) negro(a), preto(a), pardo(a) ou indígena, com renda familiar per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo.
- Reserva de Vagas para pessoa com deficiência, egresso(a) de escola pública, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo.
- Reserva de Vagas para pessoa com deficiência, egresso(a) de escola pública, autodeclarado(a) negro(a), preto(a), pardo(a) ou indígena, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo.
- Reserva de Vagas para egresso(a) de escola pública, independente de renda.
- Reserva de Vagas para egresso(a) de escola pública, independente de renda, autodeclarado(a) negro(a), preto(a), pardo(a).
- Reserva de Vagas para pessoa com deficiência, egresso(a) de escola pública, independente de renda.
- Reserva de Vagas para pessoa com deficiência, egresso(a) de escola pública, autodeclarado(a) negro(a), preto(a), pardo(a) ou indígena, independente de renda.

26/08/2023, 21:08

Constituição de Docências nas Licenciaturas

35. 31) Assinale a opção que retrata a sua situação atual. *

Obs.: É possível assinalar mais de uma resposta.

Marque todas que se aplicam.

- Estou cursando meu primeiro Curso de Licenciatura.
- Tenho Diploma de outro(s) Curso(s) de Licenciatura.
- Cheguei a ingressar em outro Curso de Licenciatura, mas não concluí.
- Tenho Diploma de Curso Superior de Bacharelado e/ou Tecnólogo.
- Cheguei a ingressar em Curso de Bacharelado e/ou Tecnólogo, mas não concluí.
- Outro: _____

36. 32) Caso possua Diploma de outros Cursos (Licenciatura, Bacharelado ou Tecnólogo), escreva abaixo o nome completo do(s) curso(s) e a instituição formadora. *

Obs.: Caso não possua, responda N/A.

37. 33) Você atua ou já atuou como professor(a) em escola de educação básica? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

26/08/2023, 21:08

Constituição de Docências nas Licenciaturas

38. 34) Se respondeu afirmativamente a questão anterior, em qual área ou disciplina atua ou atuou como professor(a)? *

39. Considerando os encontros de práticas formativas (grupos de formação) que serão realizados a partir do ano de 2023, qual horário você teria maior disponibilidade? *

Marcar apenas uma oval.

- Manhã
- Tarde
- Vespertino (18h às 19h)
- Nenhum dos anteriores

40. Caso queira acrescentar alguma outra informação que considere importante para complementar suas respostas, utilize o espaço abaixo: *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE D – PÁGINA DO MOODLE DO LABDOC VACARIA

15/01/2024, 10:25 Curso: Pesquisa (de)formação - LABDOC Vacaria

✓ Geral ✎
Contrair tudo
⋮

+

Marcar como feito
⋮



LABDOC VACARIA

Marcar como feito
⋮

CRONOGRAMA DE ENCONTROS (DE)FORMAÇÃO:

CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	PEDAGOGIA
22/08 – terça-feira	21/08 – segunda-feira
25/09 – segunda-feira	26/09 – terça-feira
24/10 – terça-feira	26/10 – quinta-feira
20/11 – segunda-feira	01/12 – sexta-feira

Marcar como feito
⋮

ATENÇÃO!!!



Comunico que as Tarefas estarão disponíveis para serem realizadas, **até dia 10/12, impreterivelmente.**

Após esta data, repassarei os dados para o setor da Pesquisa, para fins de certificação.

Lembro que o certificado corresponde a 20 horas.

Receberão a certificação aqueles que atingirem, **no mínimo, 75% de frequência**, considerando os encontros presenciais e as tarefas no Moodle.

?

<https://moodle.vacaria.ifrs.edu.br/course/view.php?id=2018>

1/6

15/01/2024, 10:25 Curso: Pesquisa (de)formação - LABDOC Vacaria

Selecionar tudo

Disponibilidade

Mover

Excluir

Disponibilidade

Duplicar

Mover

Excluir

0 selecionado

+ Adicionar uma atividade ou recurso

Adicionar tópico

✓
1º Encontro_Agosto

Pauta:

- Jogo dos Mudos.
- Pesquisa (de)formação - o que é o LABDOC?
- Caracterização dos estudantes dos Cursos de Licenciatura do IFRS Campus Vacaria.
- Exercício do Pensamento:**

Indissociabilidade teoria-prática.

ARQUIVO

LABDOC Vacaria-1º Encontro

Marcar como feito

Material apresentado no 1º Encontro (de)formação.

TAREFA

Indissociabilidade Teoria-Prática

Marcar como feito

Aberto: segunda-feira, 21 ago. 2023, 00:00
Vencimento: domingo, 10 dez. 2023, 23:59

Prezado/a Licenciando/a!

Leia o texto, em anexo.

Após a leitura e, a partir do que discutimos no 1º Encontro, qual seu entendimento sobre as dimensões teoria e prática no exercício da docência?

Se preferir, pode fazer relações com exemplos reais de seu curso (atividades, componentes curriculares etc).

Prazo para realização da Tarefa: Até 10/09.

+ Adicionar uma atividade ou recurso

Adicionar tópico

https://moodle.vacaria.ifrs.edu.br/course/view.php?id=2018

2/6

15/01/2024, 10:25

Curso: Pesquisa (de)formação - LABDOC Vacaria

Selecionar tudo

0 selecionado

ruuu.



Vídeo "O Buraco na Parede" - relações com a docência e os modos de ser professor/a.

**Exercício do Pensamento:**

O que constitui as marcas de minha docência como futuro/a professor/a? (registro Diário (de)formação).

Como pensamos o planejamento de uma aula na minha área de formação? (Trabalho em grupos).

**Momento Formativo - (de)formação:**

- Intencionalidade pedagógica de uma aula
- Pressupostos teóricos/metodológicos
- Conhecimentos desenvolvidos
- Estratégias didáticas e sua relação com a intencionalidade pedagógica
- Função do aluno e do/a professor/a
- Tipos de docência
- Conhecimentos específicos, conhecimentos pedagógicos e os conhecimentos da profissão

ARQUIVO

[Material apresentado para o Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas](#) 

Marcar como feito

ARQUIVO

[Material apresentado para o Curso de Licenciatura em Pedagogia](#) 

Marcar como feito

TAREFA

[TAREFA](#) 

Marcar como feito

Aberto: segunda-feira, 25 set. 2023, 00:00
Vencimento: domingo, 10 dez. 2023, 23:59

Olá, estudantes!

Como **Tarefa do 2º Encontro do LABDOC Vacaria**, você deverá:

1) Ler o texto publicado na revista IHU Unisinos, que se intitula: "**Nenhuma escola está imune às ondas de violência e conservadorismo**", que trata-se de uma entrevista com duas professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

15/01/2024, 10:25

Curso: Pesquisa (de)formação - LABDOC Vacaria

Selecionar tudo

0 selecionado

- a) O que você entende por docência? Se pudesse dar uma definição para a palavra "docência", que definição seria?
- b) Como você se enxerga como futuro professor, considerando o que aprendeu no percurso formativo do Curso de Licenciatura, realizado até o momento?

Prazo para a realização da Tarefa: 22/10.

Referência completa do texto:

FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia. Nenhuma escola está imune às ondas de violência e conservadorismo. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos IHU on-line**. São Leopoldo, edição 516, 04 dez. 2017. Disponível em: <https://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/7152-nenhuma-escola-esta-immune-as-ondas-de-violencia-e-conservadorismo>.

 Adicionar uma atividade ou recurso
[Adicionar tópico](#)
 **3º Encontro_Outubro** 


Pauta:



História Escola de Vidro - Ruth Rocha

**Exercício do Pensamento:**

- O que meu Curso de Licenciatura me ensinou sobre a docência, sobre ser professor/a?
- Como estão sendo desenvolvidos os conhecimentos pedagógicos? E os conhecimentos específicos?
- O meu Curso me ensina a ensinar os conhecimentos específicos de minha área de formação?

**Momento Formativo - (de)formação:**

O que é docência?

ARQUIVO

Apresentação desenvolvida no Encontro 

TAREFA

TAREFA FINAL 

Aberto: quinta-feira, 19 out. 2023, 00:00
Vencimento: domingo, 10 dez. 2023, 23:59

Ao longo destes três encontros do **LABDOC**, tivemos a oportunidade de colocar em ação o exercício do pensamento e (de)formação, discutindo temas como:

15/01/2024, 10:25

Curso: Pesquisa (de)formação - LABDOC Vacaria

Selecionar tudo

0 selecionado

- constituição da docência de futuros professores

Por isso, como **Tarefa Final**, você deverá apresentar, no último encontro, algo que represente as marcas de sua docência como futuro/a professor/a na área de formação de seu Curso de Licenciatura. Para isso, você tem duas alternativas:

1ª) Apresentar uma obra de arte já existente (por exemplo, uma escultura, um poema, uma música, um objeto, uma performance...), com identificação do/a autor/a e justificar a escolha desta obra. Ou seja, por que esta obra representa as marcas de sua docência? O que ela significa para sua docência enquanto futuro/a professor/a?

ou

2ª) Criar algo novo a partir de alguma inspiração. Com isso, deve explicar os detalhes desta criação: onde ou em quem se inspirou? O que ela representa? Por que esta criação? Quais são as marcas da docência enquanto futuro/a professor/a que existentes na sua criação?

Ao escolher uma das alternativas acima, você deverá descrever neste espaço, a sua obra (inspiração ou criação) registrando todos os detalhes possíveis e, principalmente, a justificativa que explique a relação da obra com a sua docência. No encontro de novembro, você deverá levar sua obra (inspiração ou criação), em formato físico ou digital.

Coloque em ação sua criatividade!

 Adicionar uma atividade ou recurso

[Adicionar tópico](#)

 **4º Encontro_Novembro/Dezembro** 



Pauta:

 **Acolhida:** Escultura "Love", do artista ucraniano Alexander Milov.

 **Momento Formativo:**

- Retomada dos conceitos de:

- * Artesania
- * Formação como (de)formação
- * Coformação

 **Trabalho de Laboratório - exercício de pensamento:**

- [Apresentação](#) das obras criadas (ou que inspiram) as marcas da docência como futuros professores.

ARQUIVO

Apresentação 



Marcar como feito

 Adicionar uma atividade ou recurso

[Adicionar tópico](#)

15/01/2024, 10:25

Curso: Pesquisa (de)formação - LABDOC Vacaria

Selecionar tudo

0 selecionado



INSTITUTO FEDERAL
Rio Grande do Sul
Campus Vacaria

Informação

Site IFRS - Campus Vacaria

Contato

Estrada Engenheiro João Viterbo de Oliveira, 3061 | Zona Rural | CEP: 95219-899 | Vacaria/RS

☎ Telefone : (54) 3231-7400

✉ E-mail : dti@vacaria.ifrs.edu.br

Follow us



Site mantido pela equipe de Tecnologia da Informação do Campus Vacaria

APÊNDICE E – PARTICIPAÇÃO NOS ENCONTROS DO LABDOC VACARIA

Tabela 6 - Frequência dos participantes no LABDOC Vacaria

FREQUÊNCIA ENCONTROS LABDOC VACARIA									
Alunos Ativos:									
Ciências Biológicas – 71									
Pedagogia - 68									
ENCONTRO/ DATA	PEDAGOGIA	NT	Número de participantes presentes	%	ENCONTRO/ DATA	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	NT	Número de participantes presentes	%
1º Encontro Agosto	Turma 2019	9	9	100%	1º Encontro Agosto	Turma 2017	3	1	33%
	Turma 2021	14	8	57%		Turma 2018	9	2	22%
	Turma 2022	23	15	65%		Turma 2019	13	11	85%
	Turma 2023	22	20	90%		Turma 2020	11	8	73%
Total	68	52	76%	Turma 2021		5	1	20%	
2º Encontro Setembro	Turma 2019	9	8	89%		Turma 2022	6	3	50%
	Turma 2021	14	8	57%		Turma 2023	24	11	46%
	Turma 2022	23	3	13%		Total	71	37	52%
	Turma 2023	22	10	45%	2º Encontro Setembro	Turma 2017	3	0	0
Total	68	29	43%	Turma 2018		9	1	11%	
3º Encontro Outubro	Turma 2019	9	6	67%		Turma 2019	13	5	39%
	Turma 2021	14	7	50%		Turma 2020	11	6	54%
	Turma 2022	23	12	52%		Turma 2021	5	0	0%
	Turma 2023	22	12	54%		Turma 2022	6	3	50%
Total	68	37	54%	Turma 2023	24	8	33%		
4º Encontro Novembro/ Dezembro	Turma 2019	9	7	78%	Total	71	23	32%	
	Turma 2021	14	4	29%	3º Encontro Outubro	Turma 2017	3	0	0%
	Turma 2022	23	9	39%		Turma 2018	9	2	22%
	Turma 2023	22	11	50%		Turma 2019	13	4	31%
Total	68	31	45%	Turma 2020		11	7	64%	
MÉDIA FINAL			55%			Turma 2021	5	1	20%
						Turma 2022	6	3	50%
					Turma 2023	24	7	29%	
					Total	71	24	34%	
					4º Encontro Novembro/ Dezembro	Turma 2017	3	0	0
						Turma 2018	9	2	22%
						Turma 2019	13	8	61%
						Turma 2020	11	8	73%
						Turma 2021	5	1	20%
						Turma 2022	6	2	33%
					Turma 2023	24	7	29%	
					Total	71	28	39%	
					MÉDIA FINAL				39%

Fonte: Elaborada pela autora (2023).