



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LUCAS COSTA DE SANTANA

**(COM)POSIÇÕES DOCENTES EM NARRATIVAS DE FORMAÇÃO
DE UM PROFESSOR DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA**

Salvador – BA
2021

LUCAS COSTA DE SANTANA

**(COM)POSIÇÕES DOCENTES EM NARRATIVAS DE FORMAÇÃO
DE UM PROFESSOR DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Marlécio Maknamara

Salvador – BA
2021

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Santana, Lucas Costa de.

(Com)posições docentes em narrativas de formação de um professor de Ciências e Biologia / Lucas Costa de Santana. - 2021.

139 f.

Orientador: Prof. Dr. Marlécio Maknamara da Silva Cunha.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2021.

1. Professores de Biologia - Formação. 2. Formação docente. 3. Ensino de ciências. 4. Biologia - Estudo e ensino. 5. Docentes - Narrativas pessoais. 6. Autobiografia. I. Cunha, Marlécio Maknamara da Silva. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 370.71 - 23. ed.

LUCAS COSTA DE SANTANA

**(COM)POSIÇÕES DOCENTES EM NARRATIVAS DE FORMAÇÃO
DE UM PROFESSOR DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovado em: 22/02/2021

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marlécio Maknamara
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFBA
Presidente

Prof^a. Dr^a. Giselly Lima de Moraes
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFBA
Membro (Titular Interno)

Prof. Dr. Constantin Xypas
Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática/UFPE
Membro (Titular Externo)

Prof^a. Dr^a. Rosemeire Reis da Silva
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFAL
Membro (Titular Externo)

Prof^a. Dr^a. Rosiléia Oliveira de Almeida
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFBA
Membro (Suplente Interno)

Prof. Dr. José Roberto Feitosa Silva
Programa de Pós-Graduação em Ecologia e Recursos Naturais/UFC
Membro (Suplente Externo)

Aos seres que se movem a partir do querer, não do dever. E que, assim, produzem não apenas mensagens, mas espetáculos.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer:

À minha avó Marlene, a majestade, o sabiá, pelos cuidados com a minha saúde e com o meu bem-estar, e com a extrema preocupação e zelo com os meus estudos. Sem ela eu não estaria aqui hoje.

À minha avó Tereza, que, antes de falecer, dedicou seus cuidados a mim. A ela agradeço, ainda, por ter solicitado à minha avó Marlene que cuidasse de mim quando ela se fosse. E assim foi.

Ao meu tio Alan e aos outros familiares que sempre me incentivaram a estudar e a continuar, sempre, estudando; por terem confiado, acreditado e apostado em mim em cada instante dos meus processos formativos.

Aos meus professores e às minhas professoras, da Educação Básica e do Ensino Superior, que acreditaram em mim, me incentivaram e me elogiaram. Agradeço por sua competência profissional, pelo brilho nos olhos, pelo amor à profissão, pela inspiração, enfim, por terem me mostrado que é imprescindível amar e se entregar para bem trabalhar.

Aos meus amigos e às minhas amigas, por terem sido, quase sempre, o meu alicerce, a minha força, a razão da minha alegria e dos meus risos. Pela companhia, pelas discussões, pelo apoio, pela humanidade, pelo incentivo à leitura, a eles e elas sou grato. No contexto desta dissertação, sou especialmente grato a Edson por, durante o mestrado, ter suportado, acompanhado e compartilhado das minhas alegrias e tristezas, angústias e exultações.

A Marlécio, por ter acreditado em mim desde o início, por ter me proposto essa aventura pessoal e profissional que é a pesquisa autobiográfica, e por ter me orientado com tanto zelo.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas com Narrativas em Educação - ESCRE(VI)VER, pela parceria e companheirismo, pelos conhecimentos compartilhados e pelas valiosas e respeitadas contribuições fornecidas à minha formação e a este trabalho.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), pela bolsa de estudos, que me permitiu dedicação exclusiva ao mestrado, sobretudo no contexto de pandemia que vivemos, momento no qual essa dissertação foi escrita.

Como toda lembrança comporta certo esquecimento, gostaria também de agradecer a todas as pessoas e instituições que, de alguma forma, contribuíram para minha formação pessoal e profissional, que me fizeram, de uma forma ou de outra, amar e valorizar o conhecimento e as palavras, bem como o poder que possuem, que apontaram caminhos a seguir (e a não seguir), que me ajudaram a ser uma pessoa melhor, que me fizeram mais feliz, por aprender e conhecer.

Por fim, gostaria de agradecer à Grande Companhia, que é Deus, o Silêncio, a Paz, a Serenidade, o Vazio, o Universo, ou o que quer que seja que tem me acompanhado desde sempre, guiando os meus passos, mostrando que, a despeito do que eu possa pensar, eu não estou sozinho. Sem tal Companhia, as palavras aqui escritas não seriam possíveis.

A todos e todas, a minha gratidão!

“Quando viesse a escrever sua história, ela se perguntaria exatamente quando os livros e as palavras haviam começado a significar não apenas alguma coisa, mas tudo”.

- Markus Zusak, A Menina que Roubava Livros, 2005

SANTANA, Lucas Costa de. **(Com)posições docentes em narrativas de formação de um professor de Ciências e Biologia**. 2021. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

RESUMO

A presente investigação/formação insere-se no campo das pesquisas com narrativas (auto)biográficas na formação docente em Ciências/Biologia. Alicerça-se nas teorizações pós-críticas em Educação e nos estudos de Michel Foucault. Possui como *questão de pesquisa: quais modos de subjetivação vêm me constituindo como sujeito docente de Ciências/Biologia?* A partir de tal questão, *objetivei problematizar os modos de subjetivação que me constituem como sujeito docente*. Para dar conta de tal objetivo, busquei ressignificar as narrativas (auto)biográficas à luz da perspectiva pós-crítica, entendendo que a vida se constitui a partir do que dela se diz, e compreendendo as narrativas como efeitos de discursos. Entendendo, ainda, que trabalhar com narrativas (auto)biográficas implica em operar com palavras, busquei exercitar uma forma de escrita da vida que coaduna com escolhas teórico-políticas próprias. Assim, investi em uma escrita narrativa fragmentária, intertextual e com características literárias, objetivando romper com uma forma linguística unitária. Denominei tal forma de escrever uma vida como uma escritura de vida intersticial. Das narrativas problematizadas, emergiram discursos/práticas que concorreram pela minha constituição como sujeito (docente). Entre eles, estão os discursos disciplinares, os discursos culturais, o discurso da racionalidade técnica, da racionalidade crítica, o discurso construtivista, discursos religiosos, discursos científicos, etc. Além dos discursos que concorreram para me assujeitar de formas específicas como sujeito docente, me formei, ainda, a partir do trabalho realizado sobre mim mesmo, por meio de técnicas de si. Assim, elaborei e dei forma à minha vida a partir de experiências estéticas com artefatos artístico-culturais, bem como por meio da minha relação com o saber e com os estudos, na medida em que elaborei o ato de aprender de modo a significar a mim mesmo. Concluo que tais achados de pesquisa foram formativos por me permitirem significar os modos pelos quais cheguei a ser quem sou: um sujeito fruto de múltiplos processos formativos, eles mesmo contingentes, conflitivos e desarmônicos. Exercitar uma escritura de vida intersticial me permitiu elaborar a minha vida como vida intersticial: uma vida que fabrica a sua potência a partir de um espaço desterritorializado, uma vida que, ao escrever sobre si, procura transmutar conhecimento em arte.

Palavras-chave: Professores de Biologia – Formação; Formação docente; Ensino de ciências; Biologia – estudo e ensino; Docentes – narrativas pessoais; Autobiografia.

SANTANA, Lucas Costa de. **Teaching compositions in narratives of the formation of a Science and Biology teacher.** 2021. 139 f. Dissertation (Master in Education) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

ABSTRACT

The present investigation/formulation is inserted in the field of research of (auto)biographical narratives on the development of a Sciences/Biology teacher. It is based on educational post-critical theories and the studies of Michel Foucault. Its main question is: *Which subjectivation approaches helped me turn into a Biology/Sciences teacher?* And, from this question, *I aimed to problematize subjectivation approaches that constituted me as a teacher.* In order to achieve this goal, I sought to reframe the (auto)biographical narratives in the light of the post-critical perspective, understanding that life is constituted from what is said about it, and understanding narratives as products of numerous discourses. Once I understood that working with (auto)biographical narratives implies operating words, I tried to exercise a way of writing about life that was consistent with my own theoretical and political views. Thus, I invested in a fragmented and intertextual narrative with literary characteristics, aiming to break away from a unitary linguistic form. I called this way of writing about life an interstitial life scripture. Discourses/practices emerged from the problematized narratives that competed for my formation as a teacher, such as disciplinary discourses, cultural discourses, discourses on technical rationalism and critical rationalism, constructivist discourse, religious discourses, scientific discourses, etc. In addition to the discourses that contributed to build my identity as a teacher, I became what I am today through the work done on myself, through technologies of the self. I elaborated and shaped my life through aesthetic experiences with artistic-cultural artifacts, as well as through my relationship with knowledge and studies. Concomitantly, I elaborated the act of learning, molding it to fit my experiences, turning into a form of self-identification. I conclude that such research findings were formative because they allowed me to signify the ways in which I came to be who I am: a subject resulting from multiple formative processes, that were contingent, conflicting and disharmonious. Exercising an interstitial life script allowed me to elaborate my life as an interstitial life: a life that manufactures its power from a deterritorialized space, a life that, when writing about itself, seeks to transmute knowledge into art.

Keywords: Biology Teachers - Training; Teacher training; Science teaching; Biology - study and teaching; Teachers - personal narratives; Autobiography.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Foto 01: Entre orla e favela	88
Foto 02: Um passaporte para a liberdade	105

SUMÁRIO

1. Prólogo.....	13
2. Estado da arte.....	14
2.1 Condições de emergência	14
2.2 Metanarrativas associadas	14
2.3 A formação de professores/as de Ciências/Biologia	17
3. Referencial Teórico	23
3.1 Teorizações pós-críticas	23
3.2 Relações de poder-saber, discurso e processos de subjetivação	26
3.3 Constituição de sujeitos pedagógicos: a formação docente.....	28
3.4 Objetivo	30
4. Palavras sobre a arte de trabalhar com palavras.....	33
4.1 Ressignificação das pesquisas com narrativas (auto)biográficas.....	33
4.2 A escrita: entre formas e conteúdos	36
4.2.1 O conteúdo: reconstrução e interpretação do passado vivido	37
4.2.2 A forma: reivindicando uma qualidade literária	39
4.3 Problematização.....	42
4.4 Derradeiras palavras peregrinantes	44
5. Notas avulsas sobre o recordar	46
6. Entre ossos e cartilagens: a constituição de um corpo (in)dócil.....	48
7. Dissonâncias interdiscursivas: jogos de verdade e experiências na formação docente acadêmica	67
8. Você é favela ou é orla? O estudar como experiência estética e os processos de subjetivação de um indivíduo favelado.....	88
9. Derradeiras palavras (in)conclusivas	115
10. Epílogo.....	122
Referências bibliográficas.....	123

No princípio era o Verbo¹
Ou
O que vem antes do princípio

No princípio tudo era sem forma e vazio; trevas cobriam a face do abismo². No princípio era o Verbo³. E o Verbo se fez carne, e habitou entre nós⁴:

Um corpo-texto ora inerte.

Ao menor sinal irá se mover, se insinuar perante vós; ganhará vida. Se desenrolará sob o vosso olhar cheio de avidez pelos seus movimentos corporais, quais sejam: as palavras. A um só golpe, serão seduzidos e seduzidas por suas inebriantes amarras: o(s) sentido(s). Imbricarão significante e significado às suas maneiras singulares – posto que “o significado não está nunca definitivamente presente no significante” (SILVA, 1999, p. 122) –, e darão inteligibilidade àqueles movimentos que ora são o vazio, ora são as formas. Formas que se desfazem e refazem a cada nova olhada, a cada espiadela. Sem mais delongas: o texto.

¹ Iniciar essa dissertação com um trecho bíblico é importante para ilustrar um discurso que me assujeitou desde a mais tenra infância: o discurso religioso cristão.

² Baseado nas de Gênesis (1:2)

³ João (1:1)

⁴ João (1:14)

1. Prólogo

Ou

O que se diz antes

Uma história não tem princípio nem fim, só portas de entrada.

Uma história é um labirinto infinito de palavras, imagens e espíritos em conluio para nos revelar a verdade invisível sobre nós mesmos. Uma história é, em definitivo, uma conversa entre quem narra e quem escuta, e um narrador só pode contar até onde vai a sua perícia, e um leitor só pode ler até onde está inscrito em sua alma.

Essa é a regra fundamental que sustenta qualquer artifício de papel e tinta, porque, quando as luzes se apagam, a música se cala e as poltronas da plateia ficam vazias, a única coisa que importa é a miragem que ficou gravada no teatro da imaginação que todo leitor tem em sua mente.

- Carlos Ruiz Zafón, O Labirinto dos Espíritos, 2017, p.632 -

A porta de entrada desta história – uma história da minha vida e formação docente em Ciências/Biologia – será aquela na qual se inscreve: **O que já foi escrito?** Pois, conhecendo as palavras já ditas, poderei saber o que ainda não foi dito, para que possa, então, dizê-lo. Ou, talvez ainda, dizer o que já foi dito à minha própria maneira. Há um cenário ideal onde histórias dessa natureza podem começar: o lugar onde se produz e arquiva o conhecimento.

Livros.

O Acervo era de uma escuridão profunda, a não ser pela luz suave de minha vela. Estendendo-se pelas trevas havia prateleiras e mais prateleiras de livros. Mais livros do que eu conseguiria olhar se levasse um dia inteiro. Mais livros do que poderia ler em toda a minha vida.

O ar era frio e seco. Recendia a couro envelhecido, pergaminho e segredos esquecidos.

- Patrick Rothfuss, O Nome do Vento, 2009, p. 281 –

Ali, estendo a minha mão até a prateleira mais próxima e apanho dois volumes grossos, empoeirados e encadernados em couro esfarrapado. O primeiro deles intitula-se **Estado da Arte**. O segundo, **Referencial Teórico**. Passo a lê-los.

2. Estado da Arte

2.1 Condições de emergência

Bueno *et al* (2006) e Souza, Sousa e Catani (2008), em seus respectivos estudos, apresentam “análises que produzem mapeamentos, ‘estados da arte’ ou grandes quadros de caracterização de pesquisas” (SOUZA; SOUSA; CATANI, 2008, p. 33) no campo das narrativas (auto)biográficas no Brasil. Buscam, assim, “caracterizar as tendências que emergiram com maior vigor, identificando aspectos lacunares e buscando apontar direções que nos parecem férteis para futuros investimentos na área” (BUENO *et al*, 2006, p. 387). Ao realizar tais revisões de literatura, os/as autores/as contribuem para que “os pesquisadores limitem o escopo de sua investigação e transmitam para os leitores a importância de estudar um tópico” (CRESWELL, 2007, p. 43). Souza, Sousa e Catani (2008, p. 34) afirmam que “o movimento biográfico no Brasil tem sua vinculação com as pesquisas na área educacional, seja no âmbito da História da Educação, da didática e formação de professores, bem como em outras áreas que tomam as narrativas como perspectiva de pesquisa e de formação”. As histórias de vida e os estudos autobiográficos como metodologias de investigação científica na área de Educação ganharam visível impulso no Brasil a partir da década de 1990, apresentando um crescimento vertiginoso dos estudos que fazem uso dessas metodologias, genericamente denominadas de (auto)biográficas (BUENO *et al*, 2006).

Ao se falar sobre o movimento em direção às abordagens (auto)biográficas na pesquisa educacional brasileira, não se pode desconsiderar o contexto pelo qual passava o país nos anos 1990, nem as influências de outros países, que aqui repercutiram. Primeiro, “as discussões em torno da formação do professor e de sua profissionalização intensificaram-se no período que antecedeu a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96)” (BUENO *et al*, 2006, p. 391). Ainda de acordo com tais autores, tais debates “contribuíram para acentuar o interesse pelas abordagens autobiográficas e com histórias de vida de professores que, justamente nesse período, se multiplicam com enorme rapidez” (2006, p. 391).

2.2 Metanarrativas associadas

Segundo Bueno (2002, p. 16), “os métodos biográficos, embora bastante recentes na área da Educação, constituem uma perspectiva metodológica que foi largamente empregada nos anos

1920 e 1930 pelos sociólogos da Escola de Chicago, animados com alternativas à sociologia positivista”. As alternativas ao positivismo foram encontradas a partir da utilização de outras abordagens epistemológicas, principalmente a fenomenologia, o construcionismo social e a teoria crítica. Ao chegar ao Brasil, os métodos biográficos na pesquisa educacional de modo geral, e na formação de professores em particular, dispersam-se, e essa “dispersão dos temas dos trabalhos e das nuances metodológicas adotadas é uma decorrência dos modos de apropriação que partem de motivações distintas e contam com alicerces também diversos, buscando responder, de formas múltiplas, às necessidades do campo educacional do país” (SOUZA, SOUSA, CATANI 2008, p. 33).

A partir dos/as teóricos/as utilizados/as como alicerce epistemológico e teórico-metodológico, é possível compreender a quais matrizes teórico-epistemológicas pertenciam os estudos amparados pelo grande guarda-chuva dos métodos (auto)biográficos. As diferentes leituras realizadas no Brasil a partir das obras de António Nóvoa, Marie-Christine Josso, Gaston Pineau e Pierre Dominicé, por exemplo, culminaram em apropriações distintas dos métodos (auto)biográficos. A partir de tais autores/as, observou-se, no I Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica (CIPA) contribuições teóricas de, por exemplo, Bachelard, Walter Benjamin, Bourdieu, Foucault e Chartier (SOUZA, SOUSA, CATANI 2008).

Ao se considerar os métodos biográficos como “fontes potentes para a consideração dos processos de dotação de sentidos das experiências dos sujeitos” (SOUZA, SOUSA, CATANI 2008, p. 37), constata-se uma forte influência fenomenológica nos estudos (auto)biográficos na área da Educação, herdada a partir de Husserl, Heidegger, Jean-Paul Sartre, Gadamer, Paul Ricouer e Merleau-Ponty, por exemplo.

A Fenomenologia configura-se como uma filosofia da consciência e possui, como natureza ontológica, a noção de que a consciência não é parte de um campo mais amplo, mas é ela mesma um todo que é absoluto, e que não tem nada fora de si, e que os objetos são relativos à percepção e dependentes da consciência (BICUDO, 1999). Assim, recusa a dicotomia sujeito-objeto, uma vez que a realidade de um objeto pode apenas ser percebida quando encerrada no contexto da experiência dos indivíduos. De acordo com tal perspectiva epistemológica, a compreensão das vivências é perfeitamente factível e possível por meio da reflexão sobre o vivido, o que inclui dar um passo atrás, distanciar-se de si, para compreender os atos vivenciais (BICUDO, 1999). Portanto, “alimentada por uma ampla tradição hermenêutica e fenomenológica, a pesquisa (auto)biográfica estabelece uma reflexão entre o agir e o pensar humanos mediante figuras

orientadas e articuladas no tempo que organizam a experiência segundo uma razão narrativa” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 524-525).

O *sujeito* concebido pela Fenomenologia é o sujeito da percepção, que é “o corpo, porque é ele que percebe, é ele que sente, é a *unidade* perceptiva viva” (LIMA, 2014, p. 106). Esse mesmo corpo “é, então, visto como fonte de sentidos, ou seja, de significação da relação do sujeito com o mundo, porém um sujeito visto na sua *totalidade*” (LIMA, 2014, p. 107, grifos meus). O sujeito fenomenológico é pleno de consciência, ou seja, pleno de intencionalidade, pois, se tudo é consciência, nada pode escapar à sua compreensão. Dessa forma, a *formação* humana – e por que não falar a formação docente? – se daria a partir da reflexão acerca do vivido, por meio da atribuição de sentidos às vivências.

Há, ainda, outra forma de conceber o *sujeito* que narra – ou que é narrado – a partir dos métodos (auto)biográficos. É aquele “despojado da dimensão essencialista e atemporal, fortemente inscrito em uma realidade sociohistórica, ela própria cambiante e instável” (BUENO *et al.*, 2006, p. 392). Sujeito agora chamado “ator social”, que constrói “o sentido da sua experiência, e se torna “sujeito de sua ação” (BUENO *et al.*, 2006, p. 392). Esse sujeito atende a outra metanarrativa, o construcionismo social, para a qual os significados da realidade são socialmente construídos, não podendo mais ser vistos como representações diretas da realidade, mas como versões de uma história inseridas em determinado contexto sociocultural, num determinado espaço-tempo (CROTTY, 1998). A partir dessa assunção epistemológica, a *formação* do sujeito dar-se-ia a partir da compreensão dos significados envolvidos na produção da vida social, vida essa produzida ativamente por atores sociais. A experiência humana ganha sentido aqui pois apenas nela a realidade existe. Logo, deve-se se preocupar com a forma como os sujeitos-atores veem o mundo e o significam.

As diferentes formas de conceber o sujeito e a formação constituíram aspectos importantes nas diferenciações quanto às concepções que as abordagens (auto)biográficas assumiram. Assim, “esses aspectos e essas diferenciações quanto às concepções e aos modos de pôr o método (auto)biográfico em ação, ao ganharem adesão crescente e se espriarem por todo o Brasil, acabaram por adquirir feições próprias aqui” (BUENO *et al.*, 2006, p. 393). Contudo, seguem afirmando as autoras, “a despeito de vários autores europeus estarem na origem das motivações que levou tantos pesquisadores a desenvolverem trabalhos com autobiografias e histórias de vida, a perspectiva da pesquisa/formação defendida por eles teve pouca ressonância no Brasil” (p. 393). O que ocorreu, então, foi uma grande diversificação das modalidades e dos usos dos

métodos (auto)biográficos na pesquisa educacional de modo geral, e na formação de professores em particular.

2.3 As formações de professores/as de Ciências/Biologia

De acordo com Bueno *et al.* (2006), o ano de 1995 foi um marco no movimento crescente de estudos com histórias de vida no país, e, a partir desse ano, as pesquisas de pós-graduação que se utilizaram das abordagens (auto)biográficas aumentaram continuamente. Curiosamente, 1995 foi o ano no qual foi publicada a primeira dissertação de mestrado com narrativas (auto)biográficas na formação de professores de Ciências/Biologia. Tratarei aqui, portanto, de explicitar quais foram os estudos já realizados a nível de pós-graduação no campo supracitado, bem como em quais matrizes epistemológicas tais estudos estiveram alicerçados.

A nível de pós-graduação, a primeira pesquisa com narrativas (auto)biográficas na formação de professores de Ciências/Biologia data de 1995, de autoria de Maria Delourdes Maciel Santos, intitulada *Em Busca dos Sentidos da Vida: A trajetória de uma professora de Ciências Biológicas em busca dos sentidos de sua vida profissional/pessoal*. O seu empreendimento investigativo-formativo culminou em uma dissertação de mestrado, na qual a autora busca narrar suas experiências formativas, com ênfase nas interrogações, crises, angústias, alegrias e possibilidades. A autora buscou, por meio do emprego das narrativas autobiográficas, indicar os paradigmas curriculares e os referenciais que orientaram a sua prática docente, interrogando-os. O seu trabalho tem lugar, metodologicamente, no método biográfico das biografias educativas. Alicerça-se nas teorizações de autores como António Nóvoa, Marie-Christine Josso, Pierre Dominicé, Franco Ferraroti, Gaston Pineau, dentre outros, considerados teóricos clássicos dos estudos (auto)biográficos, que lançaram mão das conceituações e sistematizações, a fim de tornar os métodos biográficos um campo consolidado nos estudos acadêmicos.

Ao buscar os sentidos da sua vida profissional/pessoal, ao refletir sobre a sua prática docente, ao informar que *a formação docente se constrói por um trabalho de reflexão crítica sobre a prática vivida*, ao operar com as noções de Martin Heidegger, por exemplo, a autora está nos comunicando acerca dos pressupostos epistemológicos e teóricos-metodológicos que orientaram aquela sua pesquisa/formação. Uma vez que os métodos (auto)biográficos, quer seja na sociologia, quer seja nas múltiplas áreas de estudo do campo educacional, nascem no bojo da fenomenologia, é esperado que o seu estudo esteja alicerçado nesse campo epistemológico. A referida autora segue trabalhando com narrativas (auto)biográficas em sua tese de doutorado, intitulada *Autoformação Docente: limites e possibilidades*, publicada no ano de 2001, dessa

vez valendo-se da análise de dados obtidos das biografias educativas de seis professores de Biologia. Alicerçando-se nas teorizações de Marie-Christine Josso, dentre outros/as, a autora segue a mesma linha epistemológica utilizada em sua dissertação.

Nos anos seguintes, outros/as se lançaram a realizar estudos (auto)biográficos na formação docente em Ciências/Biologia, a nível de pós-graduação. Irene Carniatto publica, em 1999, a sua dissertação de mestrado intitulada *A formação inicial do sujeito professor: investigação narrativa na Prática do Ensino da Didática das Ciências/Biologia*. Apenas cinco anos depois outro estudo, a nível de pós-graduação, virá a ser realizado. Dessa vez por Sonia Maria Mara Oliveira. O seu estudo, intitulado *Memórias de professores de Ciências e Biologia no início de carreira docente: conflitos e tensões* também culminou em uma dissertação de mestrado, publicado no ano de 2004. Não tecerei comentários acerca do trabalho de Irene Carniatto, pois não tive acesso a ele.

Sonia Oliveira (2004), por seu turno, desenvolveu uma pesquisa narrativa a partir de elementos presentes nas memórias de seis professores de Ciências e Biologia, visando a explicitar, por meio de uma investigação reflexiva, conflitos e tensões no início de suas carreiras docentes. A autora enfatiza o papel da memória na constituição dos sujeitos e a importância da reflexão no trabalho docente, inscrevendo o sujeito em contextos socioculturais. Por valer-se de teóricos diversos, desde aqueles voltados ao estudo em formação docente em Ciências/Biologia, como Carvalho e Gil-Perez e Myriam Krasilchik, até Izabel Alarcão, Edgar Morin, Paulo Freire, Maurice Tardif, torna-se menos assertivo afirmar veementemente qual a visão epistemológica predominante em seu estudo. Contudo, a sua visão de sujeito e formação coadunam com aquelas propostas pela fenomenologia e pelo construcionismo social.

As três produções apresentadas, a de Santos (1995), Carniatto (1999) e Oliveira (2004), foram encontradas a partir de um levantamento bibliográfico realizado por Carvalho, Medeiros e Maknamara (2016). Os/as autores/as objetivaram verificar a ocorrência de produções (auto)biográficas nacionais na formação de professores de Ciências/Biologia, a nível de pós-graduação, entre os anos de 1972 a 2006. De acordo os/as autores/as, apenas em 1995 o termo narrativa passou a ser empregado no desenvolvimento de pesquisas voltadas ao ensino de Biologia. Por fim, afirmam que os resultados encontrados permitiram concluir por uma *escassez de trabalhos acadêmicos voltadas para a formação de docentes em Ciências/Biologia com enfoque em pesquisa narrativa (auto)biográfica*, no período analisado. E o que pode ser afirmado acerca de tais produções em anos subsequentes?

Em busca no catálogo de dissertações e teses do Portal Capes, com uso dos descritores *pesquisa narrativa* e *pesquisa autobiográfica*, encontrei mais de 20.000 resultados entre os anos de 2014 a 2017. A grande quantidade de estudos com uso de narrativas memorialísticas pode ser fruto de uma imprecisão conceitual, como aponta Bueno *et al.* (2006), uma vez que, a despeito de os/as pesquisadores/as esclarecerem os sentidos dos termos empregados, as imprecisões terminológicas persistem devido à enorme quantidade de expressões empregadas, muitas das quais utilizadas como sinônimo, como se houvesse um consenso a respeito. Assim, termos como História Oral, Relato de Vida, Histórias de Vida, Método Biográfico, Narrativas de Formação, Entrevista Narrativa, Entrevista Biográfica, (Auto)Biografias, compõem um rol de terminologias, cada uma delas polissêmica, e que, quando articuladas ou erroneamente empregadas, contribuem para tal imprecisão conceitual.

Contudo, a despeito do grande número de dissertações e teses encontradas que fazem uso de tais terminologias, nos últimos anos poucas pesquisas com narrativas (auto)biográficas na formação de professores de Ciências/Biologia foram realizadas. Entre os achados, destacam-se as produções de Paixão (2008), Brito (2015), Teixeira (2015), Silva (2017) e Gurgel (2018), por exemplo. Destes, apenas o estudo de Paixão (2008) não se enquadra na formação docente em Biologia, mas em Física. Além das produções em pós-graduação, nos últimos anos alguns artigos e livros foram escritos. Dentre tais produções, destacam-se as de Maknamara (2015b, 2016a, 2016b, 2018a, 2019, 2020a), Gastal e Avanzi (2015) e Chaves (2011, 2013, 2018), por exemplo.

Christian Corrêa Paixão, em sua dissertação intitulada *Narrativa Autobiográfica de Formação: Processos de vir a ser professor de ciências*, investiga as suas experiências formadoras no âmbito do Clube de Ciências da Universidade Federal do Pará, a fim de compreender as contribuições para a sua formação docente. Alicerçado nas teorizações de Ferraroti, Josso, Nóvoa, Pineau, Dominicé, o autor anuncia sua afiliação epistemológica. Por sua vez, Maria Soares da Silva Teixeira, em sua dissertação intitulada *Histórias de Vida de Professoras de Ciências Biológicas em Guanambi – Bahia*, busca compreender como os professores de Ciências se reconhecem na profissão segundo suas experiências formativas e de trabalho. Subsidiada pelos estudos em História de Vida e Formação, que, por sua vez, compõem o rol da História Oral, a autora nos apresenta mais um trabalho eminentemente fenomenológico e construcionista. Contudo, é necessário perguntar: há outras formas de se conceber o sujeito que narra e a formação que é narrada? Em quais outras matrizes epistemológicas os métodos

(auto)biográficos podem se alicerçar? Brito (2015), Silva (2017) e Gurgel (2018) fornecem algumas pistas.

O que é o sujeito? Como ele se constitui – como se forma? Cada campo epistemológico responde a tais perguntas de modo particular, concebendo o sujeito e a sua formação de formas distintas. Além do que foi já apresentado, uma outra forma de pensar o sujeito pode ser exposta. A noção de sujeito que predomina no âmbito educacional, de acordo com Mota (2018), ainda permanece atrelada ao legado moderno, que definiu a subjetividade como algo já dado, estável e de caráter universal. Contudo, o sujeito também pode ser pensado como não universal, mas como uma construção histórica. Nessa acepção, o sujeito se constitui e é constituído mediante um jogo de forças oriundas de relações de poder-saber (MOTA, 2018, p. 29). Como forças, as relações de poder se afetam mutuamente e se entrecruzam nos diversos espaços constituintes de uma sociedade (MOTA, 2018, p. 30). Assim, o processo formativo do sujeito está atrelado às relações de poder (p. 30).

Seguindo esse raciocínio, Silva (2017), em sua tese de doutorado, intitulada *ESTUDEI A VIDA E A VIDA OFERECEU-ME O ENSINO: Trajetórias identitárias de uma professora-pesquisadora que ensina Ciências*, concebe o indivíduo como ocupante de posições de sujeito previamente disponibilizadas, pensando o sujeito como fragmentado, descentrado e múltiplo. Portanto, apresenta um alicerce epistemológico diverso dos trabalhos apresentados até aqui. A referida autora situa o seu estudo no campo das pesquisas pós-modernas, que possuem, dentre os seus pressupostos, a ideia de crise em relação à legitimidade dos metadiscursos, ou metanarrativas, que caracterizaram a ciência moderna (LYOTARD, 2004).

Ivete Brito e Brito, em sua dissertação intitulada *Ser Professor de Ciências e Matemática: Regimes de verdade e processos de subjetivação*, apresenta, por seu turno, um trabalho cujo objetivo foi problematizar a *produção* de subjetividade de professores de Ciências e Matemática a partir dos jogos de verdade que instituem o lugar do bom e do mau professor. Para tanto, valeu-se de narrativas (auto)biográficas presentes em dissertações de mestrado, que constituiu o material empírico sobre o qual se debruçou para análise. Operando conceitualmente com as teorizações do filósofo Michel Foucault, tal estudo coaduna fortemente com a perspectiva de sujeito expressa acima, compreendido como um constructo histórico, engendrado por meio de relações de poder.

Em diálogo com o estudo de Brito (2015) e Silva (2017), está o de Gurgel (2018). Com a sua dissertação, intitulada “**MINHA VIDA DARIA UM FILME?** ”: *Geografias de vida em*

territórios de corpos, gêneros e sexualidades, o autor objetiva analisar as imagens de futuros/as professores/as de Ciências quanto a corpos, gêneros e sexualidades, por meio das suas histórias de vida. As inovações apresentadas por tal estudo são de múltiplas frentes, e uma delas consiste em operar com elementos da cartografia e vincular as pesquisas (auto)biográficas às teorizações pós-críticas em Educação. Possuí, portanto, uma forma de conceber os sujeitos que coaduna com a apresentada acima.

Diante do exposto, chego à mesma conclusão de Carvalho, Medeiros e Maknamara (2016): há, ainda, um pequeno quantitativo de estudos (auto)biográficos na formação de professores de Ciências/Biologia a nível de pós-graduação. Tal quantitativo permitiu a explicitação um tanto pormenorizada de quase todos os estudos empreendidos desde o ano de 1995 até os dias atuais em poucas páginas. As *lacunas no conhecimento* no campo das pesquisas com narrativas (auto)biográficas na formação de professores de Ciências/Biologia, constituem, portanto, *justificativa* para a realização de um estudo no campo. Pois, conforme aponta Passeggi, Souza e Vincentini (2011), apesar de a produção de conhecimento a partir das histórias de vida de docentes seja muito rica, “os trabalhos nessa área ainda não traduzem formulações coletivas que explicitem as articulações entre as suas conceitualizações, passo indispensável à formalização de uma teoria da formação, na perspectiva das histórias de vida em formação” (p. 381). Se tais pesquisas já são escassas, o quidizer acerca dos estudos (auto)biográficos na área alicerçados nas teorias pós-críticas? Dos estudos analisados, apenas trabalho de Gurgel (2018) se enquadra no campo pós-crítico. Assim, faz-se importante realizar pesquisas na área que contem com o aporte teórico-epistemológico pós-crítico, referencial diverso dos comumente utilizados no campo das pesquisas com narrativas (auto)biográficas.

A realização de um estudo autobiográfico na formação de um/a docente de Ciências/Biologia justifica-se, ainda, por sua importância socio-política, uma vez que a produção de conhecimentos experienciais a partir das narrativas de formação do sujeito autobiografado podem fornecer pistas para o entendimento de aspectos da realidade macrosociológica a partir da apresentação e problematização de aspectos da realidade microsociológica de tal sujeito. Isso porque, segundo Ferrarotti (1988, p. 26), “o nosso sistema social encontra-se integralmente em cada um dos nossos atos [...] e a história deste sistema está contida por inteiro na história da nossa vida individual”.

Por fim, a realização de uma pesquisa com narrativas (auto)biográficas configura-se não somente como investigação, mas também como uma prática de formação continuada (LIMA, GERALDI, GERALDI, 2015), onde poderei, portanto, reelaborar e ressignificar as minhas experiências formativas, interpretando-as e problematizando-as, bem como aspectos que compõem a(s) minha(s) subjetividade(s) docente. Assim, a realização de tal investigação/formação pode contribuir para que eu me posicione profunda e criticamente como aprendente, deslocando a centralidade da minha formação para o conhecimento de mim mesmo, escrevendo sobre as minhas experiências e estabelecendo relações com as teorizações (MAKNAMARA, 2016a) do campo pós-crítico. Além disso, o trabalho autobiográfico não é formativo apenas para quem dele participa, mas também para quem o lê. Assim, o/a leitor/a forma-se a partir da leitura da história de vida do outro, buscando aproximações e distanciamentos nas experiências formativas relatadas, identificando-se ou não com as narrativas, compreendendo aspectos de si mesmo, e da sua formação, pela história do outro.

* * * * *

Este primeiro volume lido cita as teorizações pós-críticas em Educação. O segundo volume tratará de apresentá-las de forma mais detalhada, bem como a noção de sujeito e formação com a qual tal campo de estudos opera. Assim, o volume intitulado *Referencial Teórico* dará conta de apresentar brevemente as teorias pós-críticas, detendo-se nos seus pressupostos epistemológicos mais gerais. Se encarregará, ainda, de apresentar alguns conceitos oriundos dos estudos de Michel Foucault.

3. Referencial Teórico

3.1 Teorizações pós-críticas

De acordo com Maknamara (2018b), nos últimos anos, vem tomando corpo um conjunto de novas formas de problematização da educação, do currículo e da docência a partir de importantes deslocamentos na teorização social, chamadas de teorizações pós-críticas. “Pós-críticas” têm designado o resultado da influência do pós-modernismo, do pós-estruturalismo e das filosofias da diferença, bem como dos estudos culturais, pós-colonialistas, pós-marxistas, multiculturalistas, ecológicos, étnicos e dos estudos feministas e de gênero sobre teorizações, pesquisas e práticas no campo educacional (MAKNAMARA; PARAÍSO, 2013). As pesquisas pós-críticas em educação no Brasil explicitam aquilo que não constitui objeto de seus interesses: não se valem de explicações universais, nem de totalidades, nem de completudes ou plenitudes (PARAÍSO, 2004). Quais são, então, os pressupostos epistemológicos das teorias pós-críticas?

Seus pressupostos são os mais variados. Por exemplo, compartilham uma visão perspectivista do conhecimento, compreendendo a verdade como uma composição, questionam o sujeito transcendental, universal, concebendo a sua formação como contingencial e heterogênea, imersa em relações de poder; privilegiam a multiplicidade e a diferença em detrimento da identidade (MAKNAMARA, 2018b). Contudo, a despeito de as teorias pós-críticas partirem de pressupostos variados, uma das suas principais marcas está em compreender a linguagem por seu caráter produtivo, no que se refere à produção de sentidos. Compreender a linguagem por seu caráter produtivo implica entender que os sentidos das coisas são produzidos pelas linguagens que as representam como sendo coisas determinadas. Ou seja, implica compreender que as coisas não têm um sentido que lhes é inerente ou que possa ser fixado nelas de forma unívoca e permanente (MEYER, 2002). Assim, a linguagem não é apenas um meio de transmitir ideias e significados, mas é a instância em que se constroem os sentidos. Tal compreensão implica em entender que tal processo de produção de sentidos pela linguagem é “ativo, conflitivo, instável e dinâmico, profundamente enredado em relações de poder” (MEYER, 2002, p. 60). Portanto, a linguagem, ao gerar efeitos de poder, está implicada com a produção de hierarquizações e desigualdades.

Dessa maneira, as teorias pós-críticas em Educação rejeitam o essencialismo na significação, ao considerar que “um sentido suposto como literal depende do contexto no qual circula, no qual é interpretado por uma articulação entre o que se supõe como denotação e conotação” (LOPES, 2013, p. 10). Rejeitam, ainda, a univocidade e a autoridade inquestionável do sentido, prezando, antes, pela sua multiplicidade. Reconhecem, portanto, que a linguagem tem mais que uma função representacional: possui uma função criadora. As teorias pós-críticas em educação operam com a noção de que a linguagem não decalca o real, ela o produz (MAKNAMARA, 2018b).

O prefixo “pós” indica o abandono de axiomas essencialistas, uma vez que problematiza os movimentos ou as escolas de pensamento que os precederam, questionando as suas bases e as suas condições de possibilidade (LOPES, 2013). As teorias pós-críticas são, assim, marcadamente anti-essencialistas, anti-objetivistas, críticas dos determinismos. Por exemplo, o *pós-modernismo*, possui como características centrais “a incredulidade perante as metanarrativas de legitimação da ciência e da ação humana, com suas pretensões atemporais, a-históricas, totalizantes e universalizantes” (LOPES, 2013, p. 16). Por seu turno, o *pós-estruturalismo* consiste em uma corrente epistemológica que busca descentrar e criticar a sistematicidade e o status científico do estruturalismo. Portanto, desafia o cientificismo, o realismo e o racionalismo estruturalistas, introduzindo uma nova ênfase sobre o perspectivismo na interpretação. Critica a filosofia humanista renascentista, bem como a sua concepção de sujeito. Interessa-se por análises diacrônicas, pela mutação, transformação e descontinuidades das estruturas (PETER; BURBULES, 2004). A partir destes dois exemplos, pode-se dizer que as teorias pós-críticas ora se cruzam, ora se mesclam, ora se confrontam, sendo tributárias de diversos/as filósofos/as, teóricos/as e estudiosos/as, e de variáveis matrizes epistemológicas.

Assim, as produções no campo educacional alicerçadas nas teorizações pós-críticas não pressupõem um tipo ideal de sujeito da educação, não prescrevem abordagens didáticas nem práticas pedagógicas consideradas redentoras e merecedoras de universalização (MAKNAMARA, 2018b). Antes, prezam por explicações e narrativas parciais, pelo local e pelo particular (SILVA, 1993). Não se preocupam com comprovações daquilo que já foi sistematizado (PARAÍSO, 2004). Preferem, sim, a invenção, a criação, a produção. Como consequência dos seus interesses, as pesquisas pós-críticas em educação no Brasil têm questionado o conhecimento (seus efeitos de verdade e poder), os textos e as práticas educacionais, bem como os sujeitos da educação (PARAÍSO, 2004). Ocupar-se de sujeitos

pedagógicos e problematizar sua fabricação é uma tarefa caríssima às pesquisas pós-críticas em educação, já que para elas o sujeito é uma forma, não uma substância – uma composição discursiva montada “peça por peça” no jogo das relações entre elas, em meio a relações de poder (MAKNAMARA, 2018b). Mas como tal produção de sujeitos pode ser compreendida?

De acordo com Silva (2000), “a chamada ‘filosofia da consciência’ pressupõe que o indivíduo humano é o centro e a origem do pensamento e da ação, que é o soberano senhor de suas reflexões e de seus atos, que seus pensamentos e ações são, fundamentalmente, racionais e conscientes” (p. 14-15). Para a ‘filosofia da consciência’, tal “sujeito” possui um núcleo de subjetividade supostamente pré-social, extralinguístico e a-histórico. Contudo, os estudos psicanalíticos empreendidos por Freud e Lacan, por exemplo, deslocam tal sujeito do plano “consciente para o inconsciente, de um núcleo social para um *processo formativo*, do pré-linguístico e do pré-social para o linguístico e o social” (SILVA, 2000, p. 15). A partir de tal deslocamento, o sujeito ganha, também, “corporeidade”. Assim, o corpo vem a ser a superfície de inscrição dos acontecimentos, na medida em que a linguagem o marca (MACHADO, 2011). Sobre o corpo se encontra “o estigma dos acontecimentos do passado do mesmo modo que dele nascem os desejos, os desfalecimentos e os erros” (MACHADO, 2011, p. 22). O sujeito, não mais consciência pura e transcendental, passa agora a ser visto como um corpo inteiramente marcado de história.

O sujeito, categoria já colocada em crise no estruturalismo pela crítica ao existencialismo e ao humanismo, é questionado ainda mais centralmente pelo pós-estruturalismo (LOPES, 2013). Aqui o sujeito é, então, descentrado, tendo a sua origem ou seu fundamento questionado, e passa a existir como um efeito do significante (LOPES, 2013). Com Foucault, o “sujeito” não passa de um efeito das práticas linguísticas e discursivas que o constroem como tal. Passa, então, a ser considerado um efeito da linguagem, dos textos, dos discursos, da história, dos processos de subjetivação (SILVA, 1999). Um projeto inconcluso, um significante circulando a depender de uma significação sempre adiada (LOPES, 2013). Falido, cindido, precário, engendrado. Que não mais existe fora de um discurso que a ele corresponda, que o posicione como indivíduo assujeitado a esse mesmo discurso (MAKNAMARA, 2018b). Portanto, o “sujeito”, mais do que originário e soberano, é derivado e dependente (SILVA, 2000). Contudo, falar acerca do sujeito nesses termos não quer dizer que nós somos, de alguma forma, vítimas de uma ficção, mas quer dizer, tão somente, que a nossa relação com nós mesmos é histórica, não ontológica (ROSE, 2011).

3.2 Relações de poder-saber, discurso e processos de subjetivação

Ao avaliar a sua trajetória filosófica, Michel Foucault afirma que o tema central do seu trabalho foi a questão do sujeito. Segundo o autor, o seu objetivo foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais os seres humanos tornam-se sujeitos, sendo o sujeito o tema geral da sua pesquisa (DREYFUS; RABINOW, 1995). Para Foucault, o sujeito “é constituído mediante um jogo de forças protagonizado pelas imposições exteriores (práticas coercitivas) oriundas das relações de saber e de poder, e pelas relações intersubjetivas (práticas de liberdade) com si mesmo e com os outros” (MOTA, 2018, p 29). Enquanto o sujeito humano é colocado em relações de produção e de significação, é igualmente colocado em relações de poder muito complexas (DREYFUS; RABINOW, 1995). Assim, o processo formativo de um sujeito está atrelado às relações de poder (MOTA, 2018).

No texto intitulado *O Sujeito e O Poder*, Michel Foucault explicita minuciosamente como se dão as relações de poder. O poder do qual Foucault fala é aquele que coloca em jogo relações entre os indivíduos, ou grupos destes, constituindo um modo de ação de alguns sobre outros. Para Foucault, o poder só existe em ato, e o que define uma relação de poder é um modo de ação que não age direta e imediatamente sobre os outros, mas que age sobre sua própria ação (DREYFUS; RABINOW, 1995). Assim, uma ação sobre a ação, sobre ações eventuais ou atuais, futuras ou presentes. O exercício do poder consiste em “conduzir condutas”, sendo da ordem do “governo”. Governar, neste sentido, é estruturar o eventual campo de ação dos outros (DREYFUS; RABINOW, 1995).

Contudo, para Foucault, o poder só se exerce sobre sujeitos livres, ou seja, aqueles que têm diante de si um campo de possibilidades onde diversas condutas e modos de comportamento podem acontecer. Assim, a liberdade aparecerá como condição da existência do poder.

Se nossa experiência está atrelada ao modo de constituição de nossas subjetividades, podemos nos constituir como sujeitos conformados ou não, ou seja, ao mesmo tempo em que somos capazes de resistência a essa forma de constituição, também somos capazes de criar brechas para reinvenção, o que significa, simultaneamente, se sujeitar a ela e nela se subjetivar (MOTA, 2018, p. 28).

Ao se constituírem em meio às relações de poder, os sujeitos passam a existir como uma composição discursiva, uma vez que há uma indissociabilidade entre discurso, relações de

poder e subjetivação (MAKNAMARA, 2018b). O poder, sendo fluido, móvel, capilar e produtivo, só é aceito porque “produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso” (FOUCAULT, 2007, p. 8). Assim, o saber “é um conhecimento oriundo daquilo que o poder olha com seus próprios olhos” (MAKNAMARA, 2011, p. 56). Segundo Veiga-Neto (2011, p. 119), “o saber entra como elemento condutor do poder, como correia transmissora e naturalizadora do poder, de modo que haja consentimento de todos aqueles que estão nas malhas do poder no interior das relações de poder, todos participam, todos são ativos”. Para Foucault, todo poder institui um discurso de verdade, um saber. Portanto, “não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder; poder produz saber” (FOUCAULT, 2005, p. 27).

De acordo com Azevedo (2013, p. 149), “um saber é aquilo que podemos falar em uma prática discursiva que se encontra assim especificada, é o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupam seus discursos” (AZEVEDO, 2013, p. 149). Ainda segundo a autora, “Foucault nos oferece um saber como construção histórica, e como tal, produz verdades que se instalam e se revelam nas práticas discursivas” (2013, p. 149). O poder, para se estabelecer, utiliza-se de mecanismos ou estratégias de discursos para estar presente em vários campos no corpo social (MORAIS, 2017). E é nesse sentido que para o filósofo o conhecimento e a verdade são questões históricas, são produções sistemáticas que se manifestam por meio de discursos tidos por verdadeiros, positivos e, por isso, aceitos e tomados em toda sua positividade (AZEVEDO, 2013). Assim, a verdade é entendida, na perspectiva foucaultiana, como um efeito da articulação poder-saber no discurso (PARÁISO, 2007).

Em uma perspectiva foucaultiana, os discursos sempre se acoplam a relações de poder-saber, sempre se articulam a elas. Para Foucault, os discursos não são apenas “o intrincamento entre um léxico e uma experiência, ou um conjunto de signos, mas práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT, 2008, p. 55). Em suas obras, Foucault apresenta um conjunto variado de definições para o discurso, contudo, o que será útil e importante aqui acerca do discurso será a sua capacidade de, como prática, *formar sistematicamente os objetos – e sujeitos – de que falam*.

Para Foucault (2012), o processo de enunciação do discurso tem como consequência uma série de relações que dão sentidos a certos objetos (MORAIS, 2017). Assim, não há discurso sem a formação de um objeto, e não há objetos sem uma relação com um discurso. Com isso, os

objetos, na perspectiva foucaultiana, são as formas de conhecimento ou as formas de experiências situadas dentro do discurso (MORAIS, 2017). Os objetos não preexistem a eles mesmos, só surgindo sob as condições positivas de um feixe complexo de relações (FOUCAULT, 2012). Portanto, os objetos – assim como os sujeitos – possuem uma natureza histórica, uma vez que não se pode dizer qualquer coisa em qualquer época (GIACOMONI; VARGAS, 2010).

A teoria do discurso está intimamente ligada à questão da constituição do sujeito social (FISCHER, 2001), entendido “discurso” como “prática articuladora de elementos por meio dos quais efeitos de poder são traduzidos em fabricações de sujeitos” (MAKNAMARA, 2011, p. 129). A constituição de um sujeito, ou melhor, de uma subjetividade⁵, se dá em meio às diferentes instâncias discursivas, a partir das relações de poder-saber (SANTOS, COSTA, SILVA, 2019). O processo discursivo de constituição de uma subjetividade “se dá na imbricação entre as relações de saber-poder, que formam seus objetos, e o processo de subjetivação⁶, que permite aos indivíduos se constituírem como sujeitos de discurso” (BAZZA, 2016, p. 453). Assim, “os sujeitos sociais não são causas, não são origem do discurso, mas são efeitos discursivos” (PINTO, 1989, p. 25). De acordo com Foucault, há dois significados para a palavra sujeito, quais sejam: sujeito ao outro através do controle e da dependência, e ligado à sua própria identidade através de uma consciência ou do autoconhecimento (DREYFUS; RABINOW, 1995). Para este filósofo, ambos sugerem uma forma de poder que subjuga e sujeita

3.3 Constituição de sujeitos pedagógicos: formações docentes

Nas palavras de Fischer (2001), Foucault traça um caminho diferente para a compreensão do sujeito, baseado na noção de dispersão desse sujeito. A heterogeneidade discursiva está diretamente ligada a essa dispersão, já que nos discursos sempre se fala de algum lugar, o qual não permanece idêntico (FISCHER, 2001). O sujeito, como composição discursiva, vai se constituindo, assim, segundo a autora, de modo provisório, a cada momento posicionando-se de modo distinto, ora falando de um lugar, ora de outro. E, ao falar, deixa-se ser falado por esses mesmos discursos que o compõem. Pois, uma vez que o sujeito, em uma perspectiva

⁵ De acordo com Foucault (1984), subjetividade diz respeito à maneira pela qual o sujeito faz a experiência de si mesmo num jogo de verdade, no qual ele se relaciona consigo mesmo.

⁶ De acordo com Foucault (2006a, p. 262), subjetivação diz respeito ao processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, mais precisamente de uma subjetividade, que evidentemente não passa de uma das possibilidades dadas de organização de uma consciência de si.

foucaultiana, é um sujeito da linguagem e do discurso, ele não é a origem inarredável do sentido, mas é, antes, “ao mesmo tempo falante e falado porque através dele outros ditos se dizem” (FISCHER, 2001, p. 207). Portanto, o que dizemos sobre algo não nos pertence nem se concentra em nossa consciência, mas nos atravessa porquanto pertence a discursos circunscritos a uma ordem de saber relativamente àquele algo (MAKNAMARA, 2018b).

Instaura-se, assim, um cenário onde diversas posições e formas de subjetividade podem ser assumidas, uma vez que os discursos constituem “um espaço de exterioridade em que se desenvolve uma rede de lugares distintos” (FOUCAULT, 1986, p. 61-62). Assim, os sujeitos pedagógicos podem ser vistos como sujeitos dos discursos e aos discursos pedagógicos. Aquilo que é possível dizer e fazer em nome de um discurso pedagógico é *regulado* pela ordem de saber que dá as cartas quanto ao que é esperado, aceitável e factível dizer e fazer dentro daquele mesmo discurso (MAKNAMARA, 2018b).

Assim, discursos pedagógicos, com seu caráter regulatório, demandam posições de sujeitos pedagógicos a serem assumidas. Uma posição de sujeito é “o lugar determinado e vazio que se pode ser efetivamente ocupado por indivíduos diferentes” (FOUCAULT, 2005b, p. 107). Por *demandarem a formação de tipos específicos de sujeitos*, podemos passar a compreender a formação por uma outra perspectiva. Uma vez que “as verdades que são ditas sobre os indivíduos, os saberes que por ela são instituídos e as divisões que suscita produzem sujeitos” (MAKNAMARA, 2011, p. 56), podemos entender a formação de sujeitos pedagógicos e, mais propriamente, de professores/as, como um processo de subjetivação. Se a formação consiste na produção de subjetividades, a formação docente pode passar a ser vista como uma instância de produção de subjetividades docentes. Assim sendo, “os cursos de formação de professores são potentes máquinas de subjetivação docente, dos seus currículos emanam signos, teorias educacionais, métodos de ensino e avaliação, regras de condutas e ideologias com a finalidade de instaurar um perfil ideal do professor” (SANTOS; COSTA; SILVA, 2019, p. 28). Mas não apenas os cursos de formação, como também as práticas de pesquisa-formação com narrativas (auto)biográficas.

Dessa forma, as verdades das quais fala a formação docente são aquelas que “dizem quais saberes são necessários para que um sujeito se torne professor/a e que o/a legitimam a tornar-se um/a” (MORAIS, 2016, p. 104). Nesses termos, a formação docente, por meio dos seus regimes de verdade, fala, ainda, “das verdades que dizem como se deve ser o/a professor/a que

é – ou acredita ser –, seus modos de agir, como deve se comunicar, e como e o que deve comunicar” (MORAIS, 2016, p. 104). A experiência da formação docente é, então, atravessada por “uma trama de discursos e práticas por meio das quais se dá forma” (LÓPEZ, 2011, p. 45) ao sujeito docente demandado. Uma vez que não são os indivíduos que têm experiências, mas os sujeitos é que são constituídos através da experiência (SCOTT, 1998), podemos inferir que as experiências de formação constituem potentes formas de subjetivação docente.

A formação docente dá-se, então, junto ao processo de formação da própria subjetividade. Tal processo acontece em meio a “concepções sobre formação de professores que mudam a partir de discursos, verdades e negociações subjetivas e coletivas, e que, ao mudar, formam professores com outras concepções e, portanto, de formas distintas” (MORAIS, 2016, p. 105). Portanto, no que diz respeito à formação docente, é importante “atentar para os modos como os sujeitos docentes vão se constituindo narrativamente – *discursivamente* – e quais os discursos que os atravessam em seus processos singulares de formação” (MORAIS, 2016, p. 107). Dito de outro modo, é importante “compreender as posições de sujeitos docentes nos discursos por meio das práticas discursivas compreendidas como práticas significantes” (DÍAZ, 1998, p. 19), como práticas *formativas*.

* * * * *

3.4 Objetivo

*Escrever é uma ventura totalmente pessoal.
Pode produzir, produz às vezes no outro uma escolha,
uma enfermidade, uma penetração.
Outra aventura pessoal. Isso é tudo.*

- José Ángel Valente, *Notas de un simulador*, 1997, p. 22 -

Para Larrosa (2019, p. 133), “a experiência da leitura é uma conversão do olhar que tem a capacidade de ensinar a ver as coisas de outra maneira”. Eu, leitor, ao erguer o olhar do livro, arrasto comigo algo do que nele acontecia. Estou agora impregnado das suas ideias. Os dois volumes lidos, *Estado da Arte e Referencial Teórico*, prepararam-me para que possa, agora,

expor as minhas próprias intenções. Tendo lido, é chegada a hora de escrever, porque “através da leitura, a escritura libera um espaço para além do escrito, um espaço para escrever” (LARROSA, 2019, p. 182). Está aberta, então, a possibilidade “de tecer novos fios, emaranhar novamente os signos, produzir novas tramas” (LARROSA, 2019, p.183); está aberta a possibilidade de escrever. Ambos os exemplares “lidos” contribuíram, também, para evidenciar que intento, aqui, realizar uma *pesquisa com narrativas autobiográficas*⁷ – terminologia que, mais à frente, será por mim ressignificada – à luz dos referenciais pós-críticos, ou seja, a partir dos seus pressupostos epistemológicos.

Compreendo, portanto, este empreendimento autobiográfico como uma atividade eminentemente formativa, no sentido de que passará a compor o rol de práticas que irá me constituir como sujeito de determinado(s) tipo(s). Isso é possível uma vez que “a escrita de si como prática de formação não se reduz à evocação de uma trajetória, mas considera o trabalho biográfico como ação heurística, constitutiva da constituição do que se sabe sobre si” (PASSEGGI, SOUZA, VICENTINI, 2011, p. 381). Contudo, será também uma atividade investigativa, uma vez que se ocupará da produção de conhecimentos experienciais deste sujeito em formação que sou eu (SOUZA, 2006).

Paraíso (2004) nos informa que é do interesse das pesquisas pós-críticas em educação explorar as linhas de subjetividades e os modos de subjetivação que constituem os diferentes sujeitos pedagógicos, dentre eles, os/as docentes. Assim, tais estudos preocupam-se em expor o tipo de sujeito que as diferentes práticas educativas formam, educam, fabricam, inventam, em meios às diferentes práticas discursivas que se combinam ou não para regular nossas condutas (PARAÍSO, 2004). A partir de tais palavras, enuncio a minha questão de pesquisa, qual seja: *quais modos de subjetivação vêm me constituindo como sujeito docente?* E, a partir de tal questão, enuncio o meu objetivo: *problematizar, a partir das minhas experiências formativas, os modos de subjetivação que me constituem como sujeito docente*. Para dar conta de tal objetivo, narrarei, a seguir, como operarei metodologicamente com os meus escritos autobiográficos. Para tanto, explicitarei o que entendo por escrita autobiográfica, bem como a

⁷ Ao escrever *(auto)biográfico*, estou me referindo tanto a pesquisas autobiográficas (onde o indivíduo que é sujeito do estudo escreve o relato) quanto a pesquisas biográficas (onde um/a pesquisador/a relata a vida de outra pessoa). Contudo, ao escrever *autobiográfico*, estou me referindo apenas aos casos em que o indivíduo que escreve o relato é o mesmo sujeito do estudo.

forma como conceberei a escrita em questão de forma/estilo e conteúdo, e, por fim, como pretendo operar analiticamente com os meus escritos.

4. Palavras sobre a arte de trabalhar com palavras

*O homem é um vivente com palavra
 O homem é palavra
 O homem é enquanto palavra
 Todo humano tem a ver com a palavra
 Está tecido de palavras
 O modo de viver próprio desse vivente
 Se dá na palavra e como palavra*

- Jorge Larrosa, Tremores: escritos sobre experiência, 2019, p. 17 -

4.1 Resignificação das pesquisas com narrativas (auto)biográficas

*No meio do caminho tinha uma pedra
 Tinha uma pedra no meio do caminho
 Tinha uma pedra
 No meio do caminho tinha uma pedra*

*Nunca me esquecerei desse acontecimento
 Na vida de minhas retinas tão fatigadas
 Nunca me esquecerei que no meio do caminho
 Tinha uma pedra
 Tinha uma pedra no meio do caminho
 No meio do caminho tinha uma pedra*

- No meio do caminho, Carlos Drummond de Andrade -

Os métodos (auto)biográficos integram um conjunto alargado de formas, cujo núcleo comum é o relato da vida do sujeito biografado, na maioria dos casos por ele próprio, superando a fronteira entre ser objeto ou sujeito de investigação (SARMENTO, 2018). As narrativas autobiográficas constituem, há muitos anos, fontes privilegiadas no campo epistêmico da pesquisa qualitativa interpretativista, sendo usadas, portanto, como fonte de investigação e método de pesquisa (PASSEGGI, NASCIMENTO, OLIVEIRA, 2016). Tal uso pressupõe, informa as autoras, a legitimidade dos sujeitos capazes de narrar sua própria história. Contudo,

muitas são as modalidades assumidas pelos relatos de vida, tais como diários, memoriais, autobiografias, etc., o que colabora para uma imprecisão conceitual nos trabalhos realizados, uma vez que muitas terminologias diferentes podem ser empregadas (BUENO *et al.*, 2006).

Tinha uma pedra.

Uma pedra no meio do caminho. Os estudos empreendidos a partir da perspectiva pós-crítica enveredam pelas sendas da multiplicação, não da fixação de sentidos e/ou terminologias. Diz Paraíso: “Multiplicamos para que tudo o que é enunciado [...] não fique paralisado, fixo, permanente e se torne ‘é’” (PARAÍSO, 2012, p. 41). Além disso, entendemos que “os discursos produzidos como resultado das investigações são parte de uma luta para construir as suas próprias versões da verdade” (PARAÍSO, 2012, p. 30) – pois o discurso é “aquilo pelo qual e com o qual se luta” (FOUCAULT, 2009a, p. 09) –, passando a entrar em uma disputa pelo que contará como verdadeiro. Assim, vemos as diversas terminologias empregadas nos estudos (auto)biográficos como estratégias para fixação de significado sobre o que conta como verdadeiro no terreno do (auto)biográfico, e, portanto, sobre o que é possível e como é possível pesquisar/formar nesse campo investigativo/formativo. Nosso compromisso não é com a fixação de terminologias ou de sentidos, mas a multiplicação dos mesmos. Como, então, empreender um estudo de cunho autobiográfico em perspectiva pós-crítica? ***Tinha uma pedra no meio do caminho.***

Trata-se, inicialmente, de compreender o caminho investigativo como intrinsecamente vinculado aos pressupostos epistemológicos (ST PIERRE, 2018). Assim, as narrativas, além de serem a escritura e a partilha da experiência (BENJAMIN, 2012), são, nessa perspectiva, atravessadas por relações de poder, pois se constroem em torno de discursos hegemônicos (ANDRADE, 2012). E nós, os sujeitos que narram, uma vez que somos constituídos pela associação de diferentes discursos, produzimos “histórias muito particulares sobre o mundo, sobre nosso lugar, [...] sobre nós mesmos e sobre o ‘outro’” (SILVA, 1995, p. 206). Logo, “as narrativas não constituem o passado em si, mas sim aquilo que os/as informantes continuamente (re)constroem desse passado, como sujeitos dos discursos que lhes permitem significar suas trajetórias [...] de determinados modos” (ANDRADE, 2012). Dessa forma, “narrar qualquer coisa que seja é uma prática e, como prática social, é permeada por relações de poder, por vontades de verdade” (MAKNAMARA, 2016a, p. 506). As narrativas de experiências vividas carregam “significados que são produzidos no interior de determinadas práticas que reproduzimos, ao passo que elas nos constituem como sujeitos” (PASSOS, 2019, p. 38). Assim,

as narrativas dão a ver as formas constitutivas de certos regimes de verdade que se inscrevem nos sujeitos.

Dito isso, o que importa das narrativas de formação é que elas são, fundamentalmente, um trabalho com as palavras. E quando se trabalha com palavras o que conta é que “as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação” (LARROSA, 2019a, p. 16). Nesse sentido, o que conta é “como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos” (LARROSA, 2019a, p. 17), e que “a existência, o vivido, a experiência, é constituída por aquilo que dela se diz”, sendo que em narrativas (auto)biográficas “uma vida ou experiência educativa não são retratadas, mas sim representadas. São postas nos jogos de definição do que conta como real, como verdadeiro” (MAKNAMARA, 2016a, p. 506). Assim, o que recordamos para narrar não diz respeito apenas ao que esteve presente em nosso passado. Para Larrosa (1994, p. 68), “a recordação implica imaginação, implica um certo sentido do que somos, implica habilidade narrativa”. Por meio da narrativa é possível, portanto, operar com *as significações* que os sujeitos atribuem à sua formação, uma vez que esses mesmos sujeitos reinventam o seu passado e ressignificam o seu presente (ANDRADE, 2012). Narrar-se, portanto, é inventar-se. Mas, considerando que o indivíduo que narra não é a fonte original de sua fala, uma vez que esta se insere em uma rede discursiva que o permite falar sobre si de modos específicos, o que pode uma pesquisa com narrativas autobiográficas em uma perspectiva pós-crítica?

Nunca me esquecerei desse acontecimento. Nunca me esquecerei que no meio do caminho...

Se professores e professoras são sujeitos de discursos específicos, sujeitos posicionados e regulados discursivamente, são produtos de práticas discursivas (MAKNAMARA, 2019), como é possível empreender um estudo autobiográfico sob essa perspectiva pós-crítica?...***tinha uma pedra***. É possível fazê-lo colocando em foco os modos de subjetivação, isto é, as formas pelas quais as práticas vividas constituem as relações que os sujeitos mantêm consigo mesmos (PARAÍSO, 2012), entendendo a subjetivação em termos “daquilo que os humanos são capacitados a fazer por meio das formas pelas quais eles são maquinados ou compostos” (ROSE, 2001, p. 166). Os sujeitos são uma produção discursiva, um efeito das relações de poder-saber, um artifício da linguagem, constituindo-se mediante aquilo que deles se diz e as subjetividades são entendidas como produzidas pelos textos, pelas experiências, pelas linguagens pelas quais os sujeitos são nomeados e descritos (PARAÍSO, 2012) Portanto, um

estudo autobiográfico em perspectiva pós-crítica pode evidenciar a dispersão de múltiplas posições de sujeito disponibilizadas discursivamente e assumidas (ou não-assumidas) ao longo das trajetórias de vida e formação.

4.2 A escrita: entre formas e conteúdos

Ouçó dizer aí que, então, a escrita educacional viraria literatura? Tanto melhor.

- Tomaz Tadeu da Silva, A golpes de estilo, 2004, p. 216 -

Além de compreender o caminho investigativo como intrinsecamente vinculado aos pressupostos epistemológicos, as pesquisas pós-críticas em Educação dedicam-se a, ativamente, construir suas metodologias, uma vez que “o modo como uma investigação será feita dependerá dos problemas formulados” (PARAÍSO, 2012, p. 26). Segundo Paraíso (2012, p. 27), “uma vez elencadas as interrogações que nos movem, partimos para pensar as estratégias descritivo-analíticas mais condizentes como o problema proposto, sempre alicerçados nas premissas e nos pressupostos epistemológicos que nos orientam”. O objeto desta investigação é a minha própria formação como sujeito (e, conseqüentemente, como sujeito docente) de determinados tipos. Tal formação é interrogada a partir dos modos de subjetivação que me constituíram e me constituem. A partir desta interrogação, adotei a escrita autobiográfica como estratégia para produção do material empírico, que será, por conseguinte, esses mesmos escritos. A escrita é, portanto, a força motriz que move esta investigação/formação. Assim sendo, é necessário que eu me dedique a falar sobre como lidarei com essa tão importante atividade a partir de duas frentes: a forma / o estilo de escrita, bem como o seu conteúdo. Começemos pelo último⁸.

Ao falar sobre o conteúdo dos meus escritos autobiográficos, enunciarei os pressupostos sobre os quais assentarei os conteúdos das referidas narrativas, bem como o que me move a escrever o que irei escrever. Escrever sobre a minha formação – ou reescrevê-la – se tornará possível na medida em que eu for me valendo de fontes diversas para rememorar momentos-chave que constituíram experiências formativas. Para tanto, me valerei de registros escritos e imagéticos,

⁸ Ao falar sobre forma e conteúdo em seções distintas, estou apenas organizando a minha escrita a partir das linhas de pensamento que acredito serem melhores para a condução da escrita. Não é a minha intenção conceber forma e conteúdo a partir de uma perspectiva binária, como coisas distintas. Em perspectiva pós-crítica, forma fala sobre conteúdo, e vice-versa.

arquivos, documentos, materiais acadêmicos, etc. que funcionarão como disparadores de memória. A escrita das narrativas organizar-se-á por meio da definição de unidades de análise temática, a saber, os diferentes modos de subjetivação que concorreram por minha formação. À medida em que forem sendo escritas, as narrativas serão problematizadas. Se necessário, as narrativas poderão ser reescritas, de modo a evidenciar as unidades de análise supracitadas. Contudo, a despeito de seguir tal processo na escrita das narrativas de formação, ao se trabalhar com a memória, é importante se deixar levar pelo que sobressai, pelo que se mostra relevante, e não apenas pelo planejado. É necessário não apenas contar o que nos vem à memória, mas deixar que a memória nos conte a sua história.

Discursos e posições de sujeito demandadas e assumidas (ou não assumidas) estarão em circulação nas narrativas, contudo há uma outra dimensão desses escritos que não pode ser negligenciada: a sua dimensão formativa. Na frente investigativa desta pesquisa, eu interrogo a minha formação. Na frente formativa, ela me interroga, e diz: *como você chegou a ser o que é?*⁹ Ao me interpelar dessa forma, “a formação não mantém mais um modelo unitário de si mesma a qual possa tomar como objetivo, nem uma ideia linear e homogênea de seu processo que pudesse considerar como padrão” (LARROSA, 2019, p. 14). Dito de outro modo, “o itinerário que leve a um ‘si mesmo’ está para ser inventado, de uma maneira sempre singular, e não se pode evitar nem as incertezas nem os desvios sinuosos” (LARROSA, 2019, p. 14).

4.2.1. O conteúdo: reconstrução e interpretação do passado vivido

O que estará contido nas minhas narrativas de formação será um reflexo de uma modalidade de relação que mantereí com o passado a ser rememorado, narrado, inventado. E essa relação será aquela que tem os traços do que, ao ler das palavras de Jorge Larrosa (2019) ao falar sobre *a novela histórica e a experiência do passado*¹⁰, recolhi para deles me valer em minha escrita. E quais são esses traços? Primeiro, tentarei oferecer uma imagem problematizadora do passado vivido. Segundo, *não* fornecerei uma experiência do passado completamente inofensiva, ou seja, *não* darei a ler o passado apenas como passado, sem relação alguma com o presente, tampouco construirei seletivamente os sentidos do passado, de modo a privilegiar os aspectos

⁹ A frase “Como se chega a ser o que se é” traduz o subtítulo da obra *Ecce Homo*, de Friedrich Nietzsche, que, por sua vez, traduz o lema do poeta grego Píndaro – Chega a ser o que és! Talvez as diferentes versões do processo da formação humana não passem de diferentes traduções dessa frase (LARROSA, 2019, p. 13).

¹⁰ Cf (LARROSA, 2019, p. 164-171).

que sobreviveram no presente e mutilar o que ficou apagado. E se falo majoritariamente em termos do que não farei, é porque não sei *exatamente* o que farei até tê-lo feito. Pois “conduzir uma pesquisa de modo seguro, usando cada procedimento que conhecemos com rigidez é aceitar também que essa segurança estreita as possibilidades de caminhos a percorrer, [...] inibe as possibilidades de multiplicação das perspectivas e dificulta os processos de invenção” (PARAÍSO, 2012, p. 44).

De acordo com Larrosa (2019), “a reconstrução e a interpretação do passado é um fazer valer o passado para o presente, o converter o passado num acontecimento do presente” (p. 168-169). Para este autor, “a interpretação do passado só é experiência quando tomamos o passado como algo ao qual devemos atribuir um sentido em relação a nós mesmos” (LARROSA, 2019, p. 169). Para que essa experiência seja possível, diz Larrosa, é necessário que o sujeito da experiência seja desconforme e inquieto, que seja aquele que, ao ir ao passado, evita toda relação de continuação e, ao voltar ao presente, interrompe-o, coloca-o em questão, a fim de desestabilizá-lo e dividi-lo no interior de si mesmo. Portanto, são de tal natureza as relações que mantereí com o passado, e tais relações constituirão os pressupostos sobre os quais assentarei o conteúdo das minhas palavras.

Mas por que buscar na novela histórica as bases para a escrita de narrativas de formação? Por duas razões. Primeiro porque espera-se que as narrativas de formação docente sejam formativas não apenas para quem as escreve, mas também para quem as lê, processo conhecido como *heterobiografia* ou *heterobiografização*, ou seja, “formar-se pela história do outro” (PASSEGGI, SOUZA, VINCENTINI, 2011, p. 371; REIS, 2020). Dessa forma, a novela, como gênero literário, divide com as narrativas de formação essa característica em particular: a de ser um relato “que se deixa ler enquanto inclui a possibilidade de que se derive um ensinamento de sua leitura” (LARROSA, 2019, p. 160). Segundo, porque as pesquisas pós-críticas buscam produzir a articulação entre saberes, valendo-se de tudo aquilo que sirva para informar sobre o objeto de pesquisa, e que contribua para encontrar caminhos e condições para que algo de novo seja produzido (PARAÍSO, 2012, p. 35).

Por fim, gostaria de manifestar as minhas reservas quanto a um possível otimismo teórico que um empreendimento autobiográfico pode vir a suscitar. No território autobiográfico, fala-se muito em produzir um conhecimento sobre si mesmo, uma herança fenomenológica dos estudos

dessa natureza. Contudo, apesar de reconhecer as possibilidades – e as potencialidades¹¹ – de se produzir conhecimento com narrativas autobiográficas e/ou de formação, gostaria também de apontar que “o otimismo teórico, ainda que amplie constantemente os limites do conhecido, também esbarra constantemente contra esses limites e surge ali, nesse naufrágio, ‘o impossível de esclarecer’, o obscuro que não se deixa iluminar” (LARROSA, 2019, p. 170). Porque, por mais que um/a pesquisador/a sempre busque e produza sentidos, sempre busque que as experiências signifiquem algo, as experiências singulares sempre terão algo de incompreensível, de ininteligível, de irrepresentável; “algo ao qual deve-se exercer traição e violência para que se converta em outra coisa” (LARROSA, 2019, p. 357). Assim, para dar conta desse “obscuro que não se deixa iluminar” – também por isso, mas nem de longe tão somente por esse motivo –, irei me valer, em meus escritos, de um poderoso suplemento. Talvez a arte seja um correlato e um suplemento necessário da ciência (NIETZSCHE, 2020). Tal pode ser a perspectiva da arte na pesquisa em educação: criar condições de possibilidade para o surgimento do novo (COSTA, 2011).

4.2.2. A forma: reivindicando uma qualidade literária

Onde o otimismo teórico esbarra – e, às vezes, fracassa – a arte volta a ser necessária. O resultado, então, não poderia ser outro: o conhecimento transmuta-se em arte (LARROSA, 2019). Retomo as palavras de Larrosa (1994), de Silva (2004), e de Paraíso (2012) a fim de mostrar como, neste empreendimento autobiográfico, escrever não apenas pela retórica, mas também, e sobretudo, pela/com poética, é não somente possível e desejável, mas importante. Se recordação implica imaginação, se narrar é, fundamentalmente, inventar-se (LARROSA, 1994), e se escrever nossas experiências (ou sobre elas) requer que transformemos nossas palavras em material artístico (LARROSA, 2019), narrativas dotadas de poética são possíveis. Se o estilo¹² de escrita na pesquisa educacional passou a ser pensado como um problema (SILVA, 2004), e se os modos de escrita podem articular-se às escolhas teórico-políticas de

¹¹ São diversos os estudos (PASSEGGI, SOUZA, VINCENTINI, 2011; GASTAL, AVANZI, 2015; LIMA, GERALDI, GERALDI, 2015; NOVAIS, CÔCO, 2018; DELORY-MOMBERGER, 2018;) que falam sobre as potencialidades das pesquisas com narrativas (auto)biográficas na formação docente. Contudo, optei por não falar sobre as potencialidades da minha pesquisa em particular, pois parto do pressuposto, concordando com Larrosa (2019), de que o caráter pedagógico de um texto é um efeito de leitura, que depende das condições de leitura, que são sempre singulares. Portanto, prefiro não definir *a priori* as potencialidades dos meus escritos.

¹² A noção de estilo [...] afasta-se totalmente de qualquer associação com a noção tradicional de estética, relacionada à obtenção do belo para efeitos de contemplação e fruição pessoal. [...] O estilo, na concepção deleuziana, está mais para desagradar que para agradar. Escreve-se, e escreve-se com estilo, para devir. [...] Trata-se de submeter a língua a uma tensão tal que permita acompanhar o movimento das multiplicidades, fluindo mais em ressonância com o fluxo da vida (SILVA, 2004).

quem escreve (LOURO, 2007; MAKNAMARA, 2020b), adotar um estilo próprio de escrita é desejável. E se a atividade poética, como invenção e multiplicação de sentidos, é um procedimento caro às pesquisas pós-críticas (PARAÍSO, 2012), então pesquisas poéticas com narrativas (auto)biográficas são importantes.

A experiência, não a verdade, é que dá sentido à escritura, dizem Larrosa e Kohan (2019). Escrevemos para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido (LARROSA, KOHAN, 2019). Assim, é importante se colocar na linguagem de maneira inédita, numa posição em que se está na linguagem e contra a linguagem, a fim de ampliar o campo do dizível (LARROSA, 2019). Além disso, a escrita pode bastar em si mesma, sendo esse “jogo de signos comandado menos por seu conteúdo significado do que pela própria natureza do significante”, e sempre “em vias de transgredir e de inverter a regularidade que ela aceita e com a qual se movimenta” (FOUCAULT, 2009, p. 268).

Ademais, muitas vezes o poder está em todas essas incitações que nos exigem falar – e escrever – “como está ordenado, segundo certos critérios de legitimidade”¹³ (LARROSA, 2019, p. 62). Contudo, diante da relação de poder, se abre todo um campo de respostas, reações, efeitos e invenções possíveis (DREYFUS; RABINOW, 1995). Isso porque no centro da relação de poder, “provocando-a” incessantemente, encontra-se a recalcitrância do querer e a intransitividade da liberdade (DREYFUS; RABINOW, 1995). Por isso, o caminho metodológico aqui proposto lida com o desejo não como falta, mas como afirmação, como atividade de produção, como transgressão, pois o desejo nos move (LEÓN, 2012). Lida com o desejo como potência, como alegria, pois “para desejar é necessário experimentar com sua própria potência”, e “desejar é construir um agenciamento, construir um conjunto” (PARAÍSO, 2009, p. 280). São tais as escolhas teórico-políticas que movem a minha escrita.

A partir de tais pressupostos e escolhas teórico-políticas, passo agora às formas que me inspiram a escrever. Inspiro-me em três formas-ideias: a escritura de uma vida (CORAZZA, 2010; GONÇALVES, 2013); a intertextualidade (LARROSA, 2019); e a literariedade (LARROSA, 2019). Sendo a escrita a matéria de toda autobiografia, o que nela deve nos encantar não é a vida que busca representar, mas uma vida que procura inventar-se na escrita,

¹³ Porque não há políticas da verdade que não sejam, ao mesmo tempo, políticas da língua. Dito de outro modo, “os aparatos de produção, legitimação e controle do conhecimento são, indistintamente, aparatos de produção, legitimação e controle de certas linguagens” (LARROSA, 2019a, p. 60).

e que desta vida inventada possa saltar signos que eventualmente nos toquem (CORAZZA, 2010; GONÇALVES, 2013). Assim, a escritura¹⁴ - não mais a escrita como uma escrita profissional – de uma vida se aproxima mais de uma “seleção, recolhimento, e revalorização de resíduos difusos, excertos, cortes, hiatos, esgarçamentos miúdos, imagens inacabadas” (CORAZZA, 2010, p. 7-8). Segundo Corazza (2010, p. 7-8), “a natureza dessa escritura é feita com lembranças fragmentárias de linguagem que pululam [...] Coletamos, portanto: traços biográficos, que são aqueles que, em uma vida, nos ‘encantam tanto quanto uma fotografia’”. Primeiro, uma escritura fragmentária, para escrever traços biográficos.

Por sua vez, a intertextualidade diz respeito à coexistência de vários discursos num único espaço textual (LARROSA, 2019). Partindo do pressuposto de que um texto é feito de escrituras múltiplas, oriundas de várias culturas, sendo, portanto, plural (BARTHES, 2004), me apoio na escrita de algo como um gênero híbrido e excêntrico: uma forma de expressão que mistura estilos e formas existentes¹⁵, que “infringe a lei da forma linguística unitária”, e que constitui “um tipo de arte em que cada um dos elementos permanece como que descentrado por sua relação com os demais” (LARROSA, 2019, p. 148). A escolha pela intertextualidade se relaciona com a noção de heterogeneidade discursiva, uma vez que o discurso não é a manifestação de um sujeito que pensa, mas um conjunto em que podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo (FISHER, 2001). Assim, a intertextualidade é, também, interdiscursividade, e esta permite que afluam as contradições, as diferenças, os apagamentos, permite deixar aflorar a heterogeneidade que subjaz a todo discurso (FISHER, 2001). Segundo, uma escritura dotada de inter(textualidade/discursividade).

Seguindo os rastros do desejo, cheguei à literatura. Chegando lá, soube que “todo texto escrito tem o potencial de ser ou de não ser literatura, segundo seja recebido, digamos, como espetáculo ou, digamos, como mensagem” (GENETTE, 1966, p. 146). Assim, compreendi que o caráter literário de um texto, a sua “literariedade”, é uma qualidade que se pode reivindicar acerca de qualquer objeto de escrita, pois “todo texto pode ser lido como um texto literário se atentarmos para a sua forma linguística, a sua literariedade, a sua retórica” (LARROSA, 2019, p. 161). Escolhi a linguagem literária pois ela não intenta ser um tipo de linguagem “arrogante e

¹⁴ Roland Barthes (1987) propõe o uso do termo escritura para designar todo discurso em que as palavras não são usadas como instrumentos, mas postas em evidência (encenadas, teatralizadas) como significantes. Para o autor, a escritura se encontra em toda parte onde as palavras têm sabor.

¹⁵ Ao misturar estilos e formas, oscila entre a narrativa a lírica, e o drama, entre a prosa e a poesia, entre a filosofia e a literatura, por exemplo (LARROSA, 2019, p. 148).

dominadora que pretende iluminar e esclarecer, explicar, dar conta das coisas, dizer tudo” (LARROSA, 2019, p. 94), mas que sabe respeitar o indizível, conservando-o como o misterioso inexprimível. A escolhi, ainda, porque fazer a escritura de uma vida requer que escrevamos uma linguagem da experiência, que é sempre uma linguagem que parte do ponto de vista da paixão (LARROSA, 2019a). Pois a experiência exige outra linguagem transpassada pela paixão, “capaz de enunciar singularmente o singular, de incorporar a incerteza” (LARROSA, 2019a, p. 69). Por fim, uma escritura dotada de “literariedade”.

As ideias supracitadas consistem em inspirações para a minha escrita. Contudo, como é próprio das pesquisas pós-críticas, em nossas investigações temos que ser não apenas rigorosos/as, mas também inventivos/as (PARAÍSO, 2012, p. 43). Por isso, decidi, inspirado nas formas-ideias acima, nomear e operar com uma forma própria de escrita. O faço porque desejo sentir que “as palavras que uso têm a ver comigo, que as posso sentir como próprias, que são palavras que me dizem” (LARROSA, 2019a, p. 70); porque escrever uma vida só tem sentido com “palavras que posso chamar de minhas, ou seja, palavras que não sejam independentes de mim” (LARROSA, 2019a, p. 71). Esta forma própria é uma escrita mesmo com tons disso e daquilo, uma escrita que nem mesmo sabe o que é, mas que se move a partir do desejo. E se move a partir do desejo porque, ao tomar a palavra, não o faço porque sei, mas porque quero, desejo e amo; não a tomo porque sei o que quero dizer, mas porque sei o que quero: dizer (LARROSA, 2019). Por se mover a partir do desejo, tal escrita busca ser outras coisas, sempre, sem parar; busca devir. Ao se mover, faz com que o caminho mesmo seja esse lugar sem lugar em que pode estar. Uma escrita viva, porque em constante risco de ser desalojada pelas correntes. Uma escrita alongada, que vive entre os sedimentos, qual fauna intersticial. Uma escrita viva, porque a linguagem não produz apenas o que lhe é solicitado (VIVIAN, 2015). Uma escrita viva, porque eivada por essa vontade de transgredir e de ser, tão insistentemente, aquilo que me atravessa e me constitui, e nada que não seja isso. Uma *escritura de vida intersticial*¹⁶.

4.3 Problematização

¹⁶ A partir de Larrosa (2019a), nomeio uma forma própria de escrita também porque nomear o que fazemos, em educação, não é somente uma questão terminológica, pois as palavras com que nomeamos são mais que simplesmente palavras. Tais palavras estão imersas em disputas por significados, pelo que conta como verdadeiro. E, por isso, “as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras são lutas em que se joga algo mais que simplesmente palavras, algo mais que somente palavras” (LARROSA, 2019a, p. 18).

As pesquisas pós-críticas em Educação estão menos preocupadas em buscar respostas para o que as coisas são, e se preocupam mais em descrever e *problematizar* processos (MEYER, 2012) por meio dos quais sujeitos, por exemplo, são produzidos. Problematizar os processos por meio dos quais venho me constituindo como sujeito docente não figura, tão somente, como um objetivo. Figura, ainda, como um *gesto investigativo*. Vinci (2015) afirma que, a despeito de a *problematização* carecer de uma definição precisa, ela aponta para um gesto investigativo, ou seja, “trata-se de uma maneira de proceder diante do objeto de pesquisa a fim de proceder um real trabalho de pensamento e não um conjunto de regras procedimentais capazes de conduzir [...] a uma verdade” (VINCI, 2015, p. 201).

Foucault concebe a problematização como o “conjunto de práticas discursivas ou não-discursivas que faz alguma coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e a constitui como objeto para o pensamento (seja sob a forma da reflexão moral, do conhecimento científico, da análise política etc.)” (FOUCAULT, 2006a, p. 242). Por ser um exercício de pensamento, a problematização se interessa em descobrir problemas ao invés de resolvê-los (REVEL, 2011), o que indica um apreço pelo trabalho do pensar, tão caro aos escritos de Foucault. Problematizar, então, é da ordem do interpretar, pois, para Foucault (2006a), o próprio ato de pensar não seria nada além do que um novo e efêmero gesto no jogo infinito do interpretar.

Problematizar é, ainda, questionar. Questionar um conjunto de significados e condições acerca de como o objeto se apresenta (VINCI, 2015). Nesse processo, aponta Vinci (2015), torna-se desnecessária “a apresentação de uma única resposta e/ou solução, uma vez que o ser do objeto não está em questão, possibilitando pensar e processar deslocamentos com o objeto para que outras possíveis respostas possam emergir” (2015, p. 211). Por ser uma “maneira de analisar, em sua forma historicamente singular, as questões de alcance geral” (FOUCAULT, 2005a), problematizar parte do pressuposto de que “várias respostas podem ser dadas para um mesmo conjunto de dificuldades” (FOUCAULT, 2006a, p. 232). Se muitas respostas podem ser dadas, “problematizar não significa dar conta de todos os elementos, mas [...] trazer as muitas questões e interpretações, [...] abrindo seu objeto e as certezas sobre ele para outras perspectivas” (VINCI, 2015, p. 214-215).

Problematizar é, também, “compreender como determinados conceitos, práticas, e sujeitos foram/são produzidos com base em discursos que estabelecem um regime de verdade” (TRAVERSINI; ANDRADE; GOULART, 2018, p. 180). Tais autores/as afirmam, assim, que

a problematização tem uma relação direta com a perspectiva foucaultiana do discurso. Assim, partindo do pressuposto de que as narrativas se constroem discursivamente, entendo os meus escritos como discursos autobiográficos. Tais narrativas “figuram como esses discursos que privilegiam o próprio eu como objeto de reflexão” (RAGO, 2011, p. 4). Por fim, uma problematização é “algo que emerge da análise de alguém que se volta para os jogos de verdades em determinados contextos e práticas” (TRAVERSINI; ANDRADE; GOULART, 2018, p. 181).

4.4 Derradeiras palavras peregrinantes

*A estrada em frente vai seguindo
deixando a porta onde começa.
Agora longe já vai indo,
devo seguir nada me impeça;
em seu encalço vão meus pés,
até a junção com a Grande Estrada,
de muitas sendas através.
Que vem depois? Não sei mais nada*

- J.R.R. Tolkien, A Sociedade do Anel, 2000 -

De posse do mapa do caminho, é hora de trilhá-lo. Contudo, não terei de trilhá-lo rigidamente, pois é sempre necessário *estar à espreita* (DELEUZE, 2002). Estar à espreita significa estar aberto e flexível; “não podemos ser rígidos em nenhum instante desse pesquisar porque precisamos estar sempre abertos/as a modificar (re)fazer, (re)organizar, (re)ver, (re)escrever tudo aquilo que vamos significando ao longo da nossa investigação” (PARAÍSO, 2012, p. 43). Além disso, não temos a pretensão de totalidade. Por um lado, porque os “conhecimentos produzidos pela pesquisa serão sempre parciais” (DAL’IGNA, 2012, p. 199). Por outro, porque, na perspectiva pós-crítica, admitimos “a provisoriade do saber e a coexistência de diversas verdades que operam e se articulam em campos de poder-saber” (MEYER; SOARES, 2005, p. 40). Assim, nossas pesquisas “não têm a pretensão de elaborar saberes para operarem como *verdades* em suas cátedras do conhecimento” (COSTA, 2011, p. 285), mas de elaborar saberes parciais, cuja principal contribuição “é apenas a de ser aproveitável por outros/as pesquisadores/as, como uma ‘sementeira’ de sentidos imprevistos” (CORAZZA, 2001, p. 20).

O que oferecerei, portanto? Fragmentos autobiográficos e digressões – narrativas e problematizações –, tão somente, e “apenas isso” já é tanto... Inspirado, mais uma vez, por Larrosa (2019), escolhi um caminho que consiste em apresentar alguns fragmentos narrativos para, com eles, tentar construir três imagens que têm a ver com a minha formação. Ofereci, portanto, três imagens: (i) um corpo (in)dócil; (ii) uma cacofonia interdiscursiva; (iii) e uma pergunta (*você é favela ou é orla?*). Tais imagens merecem uma brevíssima apresentação. A primeira imagem explorará a minha constituição como sujeito disciplinado, contrapondo-a ao também engendrado sujeito dotado de artisticidade. A segunda imagem dará a ver as profusões discursivas que demandaram posições de sujeito docente ao longo da minha formação acadêmica como licenciando em Ciências Biológicas. A terceira imagem mostrará fragmentos constitutivos de um sujeito favelado que veio a se tornar acadêmico e a adquirir uma intelectualidade favelada. Apresentar tais imagens não quer dizer, todavia, que os temas de uma imagem não se cruzarão com os de outra imagem. Pensemos, antes, tais imagens como uma colcha de retalhos, como um mosaico.

NOTAS AVULSAS SOBRE O RECORDAR

Nota 1

A memória constitui-se em valioso instrumento da relação consigo, do afeto de si por si (RODRIGUES; CHAVES, 2013).

Nota 2

E lembrança não significava “aquilo que havia ocorrido voltava”; mas sim “aquilo que havia ocorrido, voltando, mostrava o seu lugar”. [...] e o que a recordação faz é assinalar seu lugar ao que se viveu, na sequência que o mantém vivo, na narrativa que em cada momento pode passar à narrativa aberta, à grande vida, à invenção.

- Peter Handke, A Repetição, 1991, p. 85-86 -

Nota 3

A memória que canta entre fantasmas de um palácio decadente é um convite para que eu visite as minhas próprias recordações:

[...]

*Coisas de que me lembro
E a canção de alguém
Foi no mês de dezembro*

*Dias de felicidade
E os cavalos na tempestade
São imagens a dançar
Que eu posso recordar (2x)*

*Muito tempo passou
E o fulgor da lareira
Na memória ficou
Disso eu sempre me lembro*

*E a canção de alguém
Foi no mês de dezembro*

- Canção Foi No Mês de Dezembro, filme Anastasia (1997) -

Nota 4

Havia ali uma bacia de pedra rasa, com entalhes estranhos na borda; runas e símbolos que Harry não reconheceu. A luz prateada vinha do conteúdo da bacia, que não lembrava nada que Harry tivesse visto antes. Ele não sabia dizer se a substância era líquida ou gasosa. Era brilhante, branco-prateada e se movia sem cessar. [...] parecia luz liquefeita – ou vento solidificado –, Harry não conseguia decidir.

[...]

Ele, portanto, puxou a varinha de dentro das vestes, lançou um olhar nervoso pelo escritório, tornou a olhar para o conteúdo da bacia, e tocou-a. A superfície da substância prateada dentro da bacia começou a girar muito depressa...

[...]

- Que é isso? – perguntou Harry, trêmulo.

- Isso? Chama-se Penseira, às vezes eu acho, e tenho certeza de que você conhece a sensação, que simplesmente há pensamentos e lembranças demais enchendo minha cabeça [...]. Nessas ocasiões – continuou Dumbledore, indicando a bacia de pedra – uso a Penseira. Escoo o excesso de pensamentos da mente, despejo-os na bacia e examino-os com vagar. Assim fica mais fácil identificar padrões e ligações, compreende, quando estão sob esta forma.

- O senhor quer dizer... que isso aí são seus pensamentos? – Disse Harry, olhando a substância branca que redemoinhava na bacia.

- Sem dúvida. Deixe-me mostrar.

- J.K Rowling, Harry Potter e O Cálice de Fogo, 2001, p. 464-475 -

6**ENTRE OSSOS E CARTILAGENS:****A constituição de um corpo (in)dócil**

A melhor maneira de descrever uma história é contando a história. Entende? Alguém que descreve uma história, seja para si ou para o mundo, conta a história. É um ato de equilíbrio, e é um sonho. Quanto mais preciso o mapa, mais ele se parece com o terreno. O mapa mais preciso possível seria o próprio terreno — e, portanto, perfeitamente preciso e perfeitamente inútil. A história é o mapa que é o terreno.

- Neil Gaiman, Deuses Americanos, 2016, capítulo 19 -

[...] os pensamentos se moviam sem cessar [...]

- Deixe-me mostrar [...]

Era uma vez um corpo-menino. Um corpo embrionário que, em sua organogênese, se compôs de ossos e cartilagens. Não só com ossos e cartilagens se fabrica um corpo, mas são estes os componentes que agora interessam. Ossos e cartilagens dão suporte a um corpo. E o menino era quase todo ele ossos. Alto, magro, quase careca. Ossos longos, articulações protuberantes. Sua família o apelidou siri. Siri, aquele famoso crustáceo iguaria alimentícia. Ele era como os siris que via no manguezal na beira de casa. Ele era como os siris com quem brincava. Mas os siris eram agressivos, e ele era todo ossos. O que o sustentava era a disciplina, a obediência, a docilidade. E ele era todo ossos – todo disciplina. Os ossos são duros, rígidos, resistentes. Inorgânicos. Mortos. Mas o menino era vivo. Tão vivo quanto os agressivos siris com quem tanto, assim diziam, ele se parecia. Era vivo porque era flexível, maleável, adaptável, sensível. Ele era, também, todo cartilagens – todo artisticidade. Ossos de lá, cartilagens de cá, e um só corpo: o corpo-menino, o corpo-siri. Como se deu o seu processo de ossificação? Como chegou a ser rígido, disciplinado, obediente, dócil? E como veio a ser sensível, maleável, flexível? Como veio a conhecer a beleza – e a ela tão desesperadamente desejar?

Logo o menino-siri aprendeu a odiar o seu corpo. Corpo desproporcional, assimétrico. Vivia, então, com os braços cruzados – pois eram grandes demais para deixá-los livres ao longo do corpo. Seu andar, desajeitado.

- Conserte essa coluna, mocinho – diziam – Endireite esse corpo, levante a cabeça. Vamos fardá-lo, assim será melhor – E o puseram num colégio militar. Seria melhor educado lá.

[...] E examino-os com vagar [...] deixe-me mostrar [...] A primeira digressão. É necessário, por vezes, digredir, a fim de problematizar – tornar problemáticas – as palavras aqui depositadas e articuladas. A primeira obra de Michel Foucault com a qual tive contato foi **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão**, já na graduação, durante as aulas de Filosofia e Educação. Responsável por apresentar um seminário sobre a seção **Disciplina** do referido livro, aquele foi o momento no qual pude, pela primeira vez, problematizar-me. Pois Foucault, ao problematizar a emergência histórica do poder disciplinar, das práticas disciplinares, e da sociedade disciplinar, falava, também, sobre as minhas experiências pessoais/escolares. Falava, também, sobre o que vivi. Falava sobre mim – e falava, então, comigo. E agora, com Foucault, gostaria de, novamente, problematizar-me.

Conserte essa coluna, endireite esse corpo, levante a cabeça. Historicamente, os sujeitos tornam-se conscientes de seus corpos na medida em que há um investimento disciplinar sobre eles (LOURO, 2000). Foucault nos diz que, em dado momento histórico, o corpo foi descoberto como objeto e alvo do poder, e que poderíamos encontrar “sinais dessa grande atenção dedicada ao corpo – ao corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam” (FOUCAULT, 2014, p. 134). Tais poderes imporiam ao corpo “limitações, proibições ou obrigações, trabalhando-o detalhadamente, exercendo sobre ele uma coerção sem folga” (FOUCAULT, 2014, p. 134). Para Foucault, os “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as ‘disciplinas’” (FOUCAULT, 2014, p. 135).

O menino-siri quase sempre ia para a escola pelo mar. Ao caminhar do terminal marítimo à escola, deparava-se com outro corpo vindo em sua direção – em uma direção que era oposta à sua. Um corpo solto, flexível, dançante – outro corpo-siri. Com fones no ouvido, seu corpo dançava. Um corpo apaixonado. Um corpo apaixonante. O menino-siri, encantado. Um sentimento puro, pois inominável. Se importava que o outro corpo, o corpo dançante, fosse igual ao seu – masculin(o)izado)? Não, não importava. Era belo de se olhar, todos os dias.

Após o corpo dançante, o aguardava o lugar disciplinante.

*Ao entrar naquele lugar, ele entrava em forma. A sua turma, uma tropa. Ele, um soldado. **É mister neste instante lembrar.** O boletim anunciava as punições para os/as alunos/as indisciplinados/as. **A honra, o dever, a retidão.** O juramento à bandeira era feito, os hinos eram entoados. **Virtudes que devemos cultivar.** Vez por outra deviam marchar. Ou simplesmente ficar imóveis debaixo do sol. **Buscando a glória, ideal a perfeição**¹⁷. Hora de ir para a aula. O menino, todo ossos. Lugar disciplinante, lugar de beleza. Em um só lugar – e em um só corpo – : obediência e transgressão, docilidade e insubmissão. (In)disciplina. Um só corpo: um corpo-soldado, um corpo-artista.*

Um corpo (feito) soldado. Vestiram-no uma farda, pois devia “usar corretamente o uniforme, insígnia e distintivo durante as atividades escolares, [...] apresentar-se em público, às aulas e a outras atividades uniformizado de acordo com as condições estabelecidas pelo colégio, não sendo permitido, alterar peças, trocar-se e/ou deixar peças do uniforme em locais não apropriados”¹⁸. A sua avó sempre cuidava do seu uniforme, lavando-o, passando-o, engomando-o, costurando-o, pois

¹⁷ Os trechos destacados em negrito representam excerto do Hino dos Colégios da Polícia Militar (CPM).

¹⁸ Todas as palavras entre aspas são trechos do Manual do Aluno do CPM.

devia “apresentar-se no colégio ou fora dele com o uniforme alinhado, não sendo permitido uniforme sujo, alterado, rasgado, descosturado, desabotoado”. A cada duas semanas o menino ia ao barbeiro, para que cortassem o seu cabelo adequadamente, uma vez que devia “cortar o cabelo, fazer a barba e o bigode dentro do padrão estabelecido e na data previamente agendada pelo Corpo de Alunos, não sendo permitido raspar a cabeça, usar topetes ou franjas, bem como tinturas nos cabelos”. O menino, agora soldado, não podia fazer uso de “óculos escuro, brincos grandes, piercing e bonés”.

O menino, que outrora fora um siri, agora precisaria aprender a ordenar os seus gestos. Como prestar continência aos superiores, como ficar em forma, como marchar corretamente. Ora imóvel, braços colados ao longo do corpo, coluna ereta, pés unidos, olhar no horizonte, em posição de sentido. Ora com as pernas afastadas, punhos cerrados atrás da cintura, em posição de descansar. Siris caminham sozinhos. O menino, agora, precisaria ser membro de uma tropa. Seus movimentos em harmonia com os dos outros membros da tropa. A tropa era um só organismo, e o corpo-siri precisaria se ajustar a esse organismo, do qual ele era agora apenas um órgão. Cada ato seu precisaria ser milimetricamente calculado, a fim de estar plenamente coordenado com os movimentos dos outros membros da tropa. Siris caminham para o lado, soldados marcham para a frente.

Agora precisaria aprender a ordenar os seus gestos...pois “o soldado tornou-se algo que se fabrica [...] o soldado é antes de tudo alguém que se reconhece de longe [...] as manobras como a marcha, as atitudes como o porte da cabeça se originam, em boa parte, de uma retórica corporal da honra” (FOUCAULT, 2014, p. 133). O poder disciplinar leva “o corpo a entrar numa maquinaria que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe, agindo como anatomia política e mecânica do poder” (FOUCAULT, 2014, p. 135). Como prestar continência aos superiores, como ficar em forma, como marchar corretamente...“a disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’” (FOUCAULT, 2014, p. 135).

Cada ato seu precisaria ser milimetricamente calculado, a fim de estar plenamente coordenado com os movimentos dos outros membros da tropa... Para Foucault, o poder disciplinar opera, também, por meio do controle da atividade, de tal modo que se defina “uma espécie de esquema anátomo-cronológico do comportamento” (FOUCAULT, 2014, p. 149). Assim, define-se “a posição do corpo, dos membros, das articulações; para cada movimento é determinada uma direção, uma amplitude, uma duração; é prescrita sua ordem de sucessão” (FOUCAULT, 2014, p. 149). Em suma, o tempo penetra o corpo, e com ele todos os controles minuciosos do poder (FOUCAULT, 2014, p. 149). De acordo com Foucault, por meio dessas técnicas de sujeição, um novo corpo vai compondo-se: um “corpo susceptível de operações especificadas”, um corpo

exercitado e “manipulado pela autoridade, um corpo de treinamento útil” (FOUCAULT, 2014, p. 152).

Quando retornava para casa, às vezes de barco, às vezes de ônibus – pois morava numa região conhecida como Alagados, famosa por suas palafitas e manguezais –, o menino-siri, que era também louva-a-deus, tratava de ordenar o seu tempo. Dividia-se entre as atividades religiosas – leitura da Bíblia, por exemplo –, atividades escolares e o lazer. Quando recebeu de presente do seu tio uma tecnologia chamada computador, tratou logo de passar dias inteiros com a cara enfiada nele. Ali, inicialmente sem internet, passava o tempo com jogos e pinturas. Logo, com internet, passou a conhecer muito de pouco. Passava as horas ociosas do dia pesquisando sobre seus filmes favoritos, jogando seus jogos favoritos, ouvindo suas músicas favoritas. Artistando-se. Ali, conversava com seus amigos e suas amigas e ria nas redes sociais. Ali, era feliz.

O menino-siri tratava de ordenar o seu tempo. Dividia-se entre atividades religiosas, escolares e, sobretudo, o lazer. O poder disciplinar, a despeito de outras técnicas, procura também “garantir a qualidade do tempo empregado, exercendo um controle ininterrupto a fim de anular tudo o que possa perturbar e distrair, constituindo, assim, um tempo integralmente útil” (FOUCAULT, 2014, p. 148). Aqui, até mesmo o lazer consistia em um tempo útil, um tempo empregado com qualidade. Desde muito cedo, aprendi a ver o lazer, a diversão e o entretenimento como uma obrigação outra, como uma aplicação útil do tempo para fruição, mas, nem por isso, menos controlado e administrado.

Fora do computador, brincava com seus brinquedos – quase sempre sozinho –, fuçava as plantas da sua avó, olhava pela janela. Janela gradeada. Não era menino de brincar na rua – não ali. Que não se pense que, por isso, não era menino de rua, pois era sim. Menino vadio. Mas era, também, menino tosado. Selvageria contida, adestrada. Tosquiado. Obediente, estudioso, focado, organizado, rígido. Na frente dos outros, apenas o seu pescoço dançava, nada mais. Para cima e para baixo, “sim, senhor”. Para a esquerda e para a direita ao som das notas musicais. Dócil. Disciplinado. Havia, contudo, outro lugar – a casa de sua mãe – onde podia ser menino de rua. Mas não com a sua avó. Não naquele lar. Aquele lar era lugar de respeito, disciplina, obediência e fé. Sobretudo, de fé. Assim como a escola.

Na casa da sua mãe – mãe solteira desde que o menino-siri tinha quatro anos de idade –, era menino vadio. Menino-artista. Corpo solto no mundo, toalha na cabeça fazendo as vezes de cabelo, unhas cheias de pregadores de roupa, salto altonos pés, vestidos da mãe no corpo. Corpo-artista. Seu corpo girava, dançava, cantava, rodopiava ao som das músicas pop dos anos 1990. Ao som de Britney

Spears, Beyoncé, Rouge e outras. E outros. Seu corpo ria de alegria. Artistava-se. Transgredia. Performava. Selvageria in natura.

Corpo solto no mundo. Artistava-se. Transgredia. Performava. Selvageria in natura. Transgredia porque, quando o poder é exercido sobre nosso corpo, “emerge inevitavelmente a reivindicação do próprio corpo contra o poder” (FOUCAULT, 1993, p. 146). Assim, outro ponto sobre o qual é possível incidir uma possível interpretação/problematização diz respeito à minha constituição como uma “criança viada” (GONZATTI; MACHADO, 2018; RIOS; DIAS; BRAZÃO, 2019; NOGUEIRA, 2020). Compreendendo os riscos inerentes ao ato de tentar explicar a infância, uma vez que são as crianças “esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não entendem nossa língua” (LARROSA, 2019, p. 229), penso ser importante tecer aqui alguns comentários sobre a criança viada que em mim habitou. E para dela falar buscarei valer-me de elementos das teorizações queer e dos estudos de gênero.

O meu corpo infantil, como corpo, ao mesmo tempo, disciplinado e como o corpo de uma criança viada foi atravessado por discursos generificados, sofrendo efeitos de generificação através do discurso. Foi um corpo performático, entendendo-se a performatividade não como um ato singular, mas como “a reiteração de diversas normas engendradas através da repetição” (GONZATTI; MACHADO, 2018, p. 249), sendo regulado, também, por meio do sexo e do gênero. Sendo um corpo infantil performático chamado viado, ocupou “um não lugar no reconhecimento de si, através do desconforto provocado pelo olhar do outro” (SILVA; RIOS, 2019, p. 562), e foi julgado, controlado, classificado “a partir dos padrões de referência e normas que são instituídos socialmente” (SILVA; RIOS, 2019, p. 562).

Os estudos queer, ao ajudar a mostrar possibilidades para o sexo e para o gênero que não são aquelas pré-determinadas pela norma heterossexual, contribui para compreender a criança viada enquanto categoria inscrita nesse quadro queer (GONZATTI; MACHADO, 2018). Dentre os paralelos que podem ser traçados entre a criança viada e eu, *uma* criança viada, estão, por exemplo, a predileção, ou o simples gosto, por desenhos ditos para meninas, a dificuldade durante as aulas de educação física na escola, por não querer jogar futebol com os outros meninos (RIOS; DIAS; BRAZÃO, 2019), a solidão por não ser como a maioria das outras pessoas ao redor, principalmente amigos – os amigos *masculinos* (BRITZMAN, 1996). Não à toa, apesar de ter poucos amigos heterossexuais na escola, meu melhor amigo naquele período foi outra pessoa gay. Como gay, fui ainda instado a “reproduzir a noção de que não precisamos

agir de modo feminino, reforçando a afeminfobia” (GONZATTI; MACHADO, 2018, p. 256). Portanto, os discursos sobre heteronormatividade acrescidos das práticas disciplinares somaram-se para a produção do meu corpo como um corpo disciplinado, visto que o dispositivo da heteronormatividade também opera por meio da disciplina e do controle (MISKOLCI, 2009).

Na escola, tinha medo. Medo de ser punido, de estar fora da norma, de descumprir as regras. Era obediente. As câmeras espalhadas pela escola o vigiavam. Os militares que percorriam os corredores perscrutavam-no com seus olhos e cadernetas mortíferos. O Olho que Tudo Vê¹⁹. Na escola, tinha alegria. Na escola, era menino-soldado. Lá, foi também cooptado para ser menino-artista. Dono de uma letra bonita, de boa oralidade e boas notas, não deixou de ser visto. Foi aluno graduado por quase todos os oito anos em que lá esteve. Ser aluno graduado significava uma promoção aos alunos que obtinham as melhores notas e eram dotados de bom comportamento. A palavra convence, o exemplo, arrasta²⁰. Eram, assim, promovidos para que servissem de exemplo para os demais alunos, para que os fiscalizassem, principalmente os alunos das séries menores. Faltava ao menino-siri aptidão física, mas não lhe faltava aptidão intelectual.

Na escola, tinha medo. Medo de ser punido, de estar fora da norma, de descumprir as regras. Era obediente. Pois, segundo Foucault, o poder disciplinar vale-se da sanção normalizadora para alcançar seus objetivos. Por sanção normalizadora entende-se

Toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes “incorretas”, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência) (FOUCAULT, 2014, p. 175).

Trata-se ao mesmo tempo de tornar penalizáveis as frações mais tênues da conduta (FOUCAULT, 2014, p. 175). O que pertence à penalidade disciplinar é a inobservância, tudo o que está inadequado à regra, tudo o que se afasta dela, os desvios (FOUCAULT, 2014, p. 175-176), pois castigar é exercitar os corpos.

As câmeras espalhadas pela escola o vigiavam. Os militares que percorriam os corredores perscrutavam-no com seus olhos e cadernetas mortíferos. O Olho que Tudo Vê. De acordo com Foucault (2014, p. 168), “o exercício da disciplina supõe um dispositivo²¹ que obrigue pelo

¹⁹ Referência ao vilão Sauron, de O Senhor dos Anéis, que, da sua torre na terra de Mordor, onde as sombras se deitam, tudo divisava e adivinhava.

²⁰ Lema do Colégio da Polícia Militar.

²¹ Por dispositivo, Foucault (2000) entende “um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados

jogo do olhar; um aparelho onde as técnicas que permitem ver induzam a efeitos de poder, e onde, em troca, os meios de coerção tornem claramente visíveis aqueles sobre quem se aplicam”. O que permite ao poder disciplinar ser absolutamente indiscreto, “pois está em toda parte e sempre alerta, pois em princípio não deixa nenhuma parte às escuras e controla continuamente os mesmos que estão encarregados de controlar” (FOUCAULT, 2014, p.174).

O Olho que Tudo Vê. Para Foucault, “o próprio edifício da escola devia ser um aparelho de vigiar” (FOUCAULT, 2014, p. 169). A arquitetura escolar é feita não apenas para ser vista, ou para vigiar o espaço exterior, “mas para permitir um controle interior, articulado e detalhado — para tornar visíveis os que nela se encontram” (FOUCAULT, 2014, p. 169). A arquitetura funciona, aqui, como “um operador para a transformação dos indivíduos”, como um “operador de adestramento” (p. 169). Diz Foucault (2014): “as pedras podem tornar dócil e conhecido” (p. 169). Para além da grande arquitetura escolar e dos múltiplos e enredados poderes disciplinares do espaço escolar, estavam a constituir-me como *sujeito disciplinado* “as disciplinas ínfimas, os panoptismos de todos os dias” (FOUCAULT, 2014, p. 215), difundidos por toda parte, como na janela gradeada e nos olhos vigilantes dos familiares e responsáveis, nas ordens e nas prescrições domésticas, nas proibições e no uso do tempo, por exemplo.

Dono de uma letra bonita, de boa oralidade e boas notas, não deixou de ser visto. Não deixar de ser visto pelos/as docentes implica, aqui, que fui um daqueles “alunos escolhidos para serem ensinados pelo professor” (EARP, 2015). Dito de outro modo, “a predição do professor sobre o desempenho do aluno tende a influenciar não só a avaliação que ele faz a respeito do aluno, mas também, de forma paradoxal, o próprio desempenho” (EARP, 2010. p. 25). É o que se chama “efeito pigmaleão”. O que significa dizer que as expectativas positivas dos/as docentes acerca do meu desempenho escolar foram por mim percebidas e, em sendo percebidas, motivaram-me a continuar tendo um bom desempenho, a fim de corresponder às suas expectativas.

Ser aluno graduado significava uma promoção aos alunos que obtinham as melhores notas e eram dotados de bom comportamento. Eram, assim, promovidos para que servissem de exemplo para os demais alunos, para que os fiscalizassem. De acordo com Foucault (2014), a eficiência do poder disciplinar se deve ao uso de instrumentos simples, como, por exemplo, o

científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos” (p. 244).

olhar hierárquico. E um dos desdobramentos do olhar hierárquico consiste na fiscalização. Assim, a vigilância de uns sobre outros integra-se à relação pedagógica. Nas instituições disciplinares, alguns escolhidos são responsáveis por controlar os outros e zelar pelo comportamento geral, também contribuindo para adequar os recém-chegados aos exercícios da referida instituição. Segundo Foucault, integra-se aí um dispositivo com três elementos: “o ensino propriamente dito, a aquisição dos conhecimentos pelo próprio exercício da atividade pedagógica, enfim uma observação recíproca e hierarquizada” (FOUCAULT, 2014, p. 173). Dessa forma, o poder disciplinar organiza-se como “múltiplo, automático e anônimo”, uma vez que o seu funcionamento opera como uma rede; “essa rede ‘sustenta’ o conjunto, e o perpassa de efeitos de poder que se apoiam uns sobre os outros: fiscais perpetuamente fiscalizados” (FOUCAULT, 2014, p. 174).

Uma promoção aos alunos que obtinham as melhores notas e eram dotados de bom comportamento. Foucault (2014, p. 178) nos diz que “os aparelhos disciplinares hierarquizam, numa relação mútua, os “bons” e os “maus” indivíduos, de modo a operar uma diferenciação dos próprios indivíduos, de sua natureza, de suas virtualidades, de seu nível ou valor”. De acordo com Foucault (2014), “a divisão segundo as classificações ou os graus tem um duplo papel: marcar os desvios, hierarquizar as qualidades, as competências e as aptidões; mas também castigar e recompensar” (p. 178). Segue afirmando que “a disciplina recompensa unicamente pelo jogo das promoções que permitem hierarquias e lugares; pune rebaixando e degradando” (p. 178). Em seus escritos, chega até mesmo a citar as Escolas Militares como o lugar onde se aperfeiçoou “um sistema complexo de hierarquização ‘honorífica’, em que as roupas traduziam essa classificação aos olhos de todos” (p. 178). Nós, os alunos graduados, usávamos, por exemplo, boinas e nomes de guerra diferenciados, distintivos adicionais, etc. Assim, “por meio das disciplinas, aparece o poder da norma” (FOUCAULT, 2014, p. 180).

Na escola, foi menino-soldado. Também na escola, foi Príncipe Encantado, Visconde de Sabugosa. Ator. Na escola, seus amigos e suas amigas apresentaram-lhe uma coisa chamada literatura infanto-juvenil. Emprestaram-lhe os volumes de Harry Potter para que lesse. Devorou, também, a série de livros Percy Jackson e os Olimpianos. Descobriu, na pequena biblioteca da escola um exemplar de O Hobbit. Na escola, as suas professoras o convidaram a atuar, a performar, a apresentar. Na escola, cantou e dançou ao som de Time of my Life, performou Dirty Dancing – não sem ser acusado de não compartilhar a masculinidade e sensualidade de Patrick Swayze - e bailou ao som de La Bamba no palco no ginásio

escolar – não sem ser visto como não masculino o suficiente para bancar o bad boy. Na escola, uma das suas professoras de Artes o convidou a ser seu pupilo.

[...]
*Pela janela do quarto
 Pela janela do carro
 Pela tela, pela janela,
 Quem é ela, quem é ela?
 Eu vejo tudo enquadrado
 Remoto controle
 [...]*

- Esquadros, Adriana Calcanhotto -

Ela, amante de Adriana Calcanhotto. O menino, que estava sendo fabricado para ver tudo enquadrado. Ela, que o levou a conhecer Sonhos de Uma Noite de Verão. Ela, um corpo leve, suave, frágil, mas orgulhoso, potente. Dono de si. E o menino, que amava a sua professora, bem como amava seus amigos e suas amigas, com eles e elas aprendeu. Aprendeu os seus gostos musicais, literários, cinematográficos. Aprendeu as suas culturas. Consumiu tudo, até delas estar impregnado. A escola, lugar de disciplina, também foi o lugar da arte, da beleza.

*Na escola, seus amigos e suas amigas apresentaram-lhe uma coisa chamada literatura infanto-juvenil. Aprendeu os seus gostos musicais, literários, cinematográficos. Aprendeu as suas culturas. Consumiu tudo, até delas estar impregnado. Concorrendo com as **práticas disciplinares** para constituir-me como sujeito estavam os artefatos culturais²² com os quais tive contato. Os artefatos culturais podem ser, por exemplo, “revistas, artigos, documentos de políticas públicas, filmes, sites, blogs, programas de TV, jogos, jornais, imagens de arte, peças publicitárias, peças teatrais, fotografias” (CAMOZZATO, 2018, p. 110). Se a pedagogia consiste em “um conjunto de saberes e práticas postos em operação em diferentes espaços e artefatos culturais para produzir sujeitos” (CAMOZZATO, 2018, p. 111), e se “os diferentes artefatos acionados pela cultura da mídia constituem textos curriculares²³” (MAKNAMARA, 2020c, p. 59), então também me constituí como sujeito de determinado tipo a partir das experiências formativas com tais artefatos.*

²² De acordo com Camozzato (2018), “o termo artefato cultural faz referência ao processo de construção de significados culturais de diferentes objetos” (p. 110).

²³ Por que constituem textos curriculares? De acordo com Maknamara (2020c), os artefatos culturais constituem textos curriculares pois “encontram-se implicados em processos de regulação de condutas através de saberes” (p. 59), e porque “prescrevem saberes, modos de ser, de pensar e de agir, indicando pensamentos, valores, exercícios e atitudes a serem praticados no sentido de constituição de tipos particulares de sujeitos” (p. 59).

Ao dizer que os artefatos culturais com os quais tive contato formaram-me, parto do pressuposto de que tais artefatos (livros, cinema, músicas, danças, jogos) não se tratam simplesmente de informação ou entretenimento, mas “de formas de conhecimento que influenciarão o comportamento das pessoas de maneiras cruciais e até vitais” (SILVA, 1999, p.140). Tais artefatos comportam saberes que sugerem modos de comportamento, “modos de ser e de portar-se em diferentes setores da vida diária” (PARAÍSO, 2002, p.50). Por estarem envolvidos em processos de significação e por veicularem saberes específicos, pode-se dizer que são dotados de pedagogias. E constituem pedagogias poderosas uma vez que possuem uma “impressionante capacidade de mobilizar sonhos e desejos” (PARAÍSO, 2010, p.39). Assim, os livros que li, os filmes que assisti, as músicas que ouvi, as danças que dancei, em suma, as histórias que vivi/consumi, como currículo, produziram significados, fabricaram coisas, e a modalidade das relações entre as coisas, e arquitetaram em mim modos de subjetivação (CORAZZA, 2001).

Tais artefatos, como modos de representação, produzem

Significados através da linguagem – sons, palavras escritas ou faladas, imagens eletrônicas ou impressas, notas musicais, objetos, gestos, entre outros – que representam para outras pessoas conceitos, ideias, valores, pensamentos e sentimentos; que organizam e regulam as práticas sociais; que influenciam nossas condutas, modos de ser e estar na sociedade, ou seja, quem somos e a que grupo pertencemos. [...] Vamos aprendendo, desde muito cedo, a ocupar e reconhecer os lugares sociais, através de um complexo de forças e de processos que incluem instâncias como os meios de comunicação de massa, os brinquedos, a literatura, o cinema, a música, e que produzem, por exemplo, diferentes e conflitantes formas de conceber e de viver (MAGALHÃES, 2014, p. 172).

Assim, a mídia, por exemplo, opera “na constituição de sujeitos na sociedade contemporânea, na medida em que produz imagens, significações, enfim, saberes que de alguma forma se dirigem à ‘educação’ das pessoas, ensinando-lhes modos de ser e estar na cultura em que vivem” (FISHER, 2002, p. 151). A própria constituição dos modos de ser e viver são hoje em grande parte condicionados pelos padrões e modelos fornecidos pela cultura da mídia (KELLNER, 2001; KELLNER, 2006; ROCHA; CASTRO, 2009). O entretenimento é o principal produto oferecido pela cultura da mídia, que espetaculariza o cotidiano de modo a seduzir suas audiências e levá-las a identificar-se com as representações sociais e ideológicas nela presentes (ROCHA; CASTRO, 2009). Assim, o espetáculo é “um dos princípios organizacionais da economia, da política, da sociedade e da vida cotidiana” (KELLNER, 2006, p. 119).

Tais considerações nos permitem pensar o currículo agora como um “espaço de palavras diversas; lugar de potências e campo de experiências” (PARAÍSO, 2010, p.12). E pensar no poder dos artefatos culturais como currículo, na medida em que, ao estar “envolvidos numa economia do afeto que busca produzir determinado tipo de subjetividade” (SILVA, 1999, p.136), concorrem ativamente para processos de subjetivação. Assim, há currículo “em diferentes instâncias culturais, e não somente nos espaços pedagógicos institucionalizados, como as escolas, as universidades e seus similares” (PARAÍSO, 2010, p.38), e tais currículos foram, para mim, máquinas de subjetivação tão potentes quanto as práticas disciplinares vividas em ambientes como a escola e o seio familiar.

Tais artefatos formaram-me sujeito principalmente pelos valores veiculados e pelos modos de ser prescritos. Enquanto, por meio das práticas disciplinares, era forjado como alguém disciplinado, dócil, obediente, exercitado, era, por outro lado, convidado pelos artefatos culturais a ser independente, corajoso, aventureiro, curioso, investigativo, audaz, inovador, livre, solto. A cantar e dançar com *High School Musical* e *Britney Spears*. A investigar e me aventurar com *Pequenos Espiões*, *Três Espiãs Demais*. A ser curioso e amável com os animais com *Zoboomafoo*. A ser corajoso e lutador com *Os Cavaleiros do Zodíaco*, *Dragon Ball Z*, *Avatar*, *Max Steel*, *O Rei Leão*, *Power Rangers*, *O Clube das Winx*. A ser poético e poeta e a viver aventuras plácidas e nobres com *O Hobbit* e *O Senhor dos Anéis*. A ser romântico e sonhador com *Anastasia*, as novelas e os contos de fadas. A enfrentar as forças do mal e acreditar no poder da magia com os filmes da *Barbie* e os livros e filmes da série *Harry Potter*. A cultivar os valores da nobreza medieval (honra, orgulho, altivez, coragem) com *As Crônicas de Gelo e Fogo*, *O Nome do Vento*, *O Temor do Sábio*, *A Roda do Tempo*. E a ser artista, é claro, com *Art Attack*, com isso e aquilo, aqui, ali e acolá, ao longo dos anos.

Os anos passaram, e o menino foi se tornando algo diferente de um menino. Chegou à escola militar com 9 anos de idade, e de lá saiu com 16 anos. Seus amigos e suas amigas certa vez lhe disseram que sua voz havia ficado grave e seus ombros haviam ficado mais largos. Ossos e cartilagens haviam crescido nele. Ganhado robustez e certa definição. Ele havia até mesmo se apaixonado pela amiga! Mas não, não podia ser. Afinal, só tinha olhos para aquele garoto que saía da escola todos os dias de mãos dadas com a sua namorada. O seu então melhor amigo, viadinho transgressor confesso, não nutria metade dos medos das punições que aquele agora adolescente nutria. Ao redor daquele adolescente, práticas disciplinares. Ao redor daquele adolescente, práticas transgressoras. Ao redor..., mas seria mesmo apenas ao redor? O que se passava dentro dele? Que rebeldia era aquela?

Onde antes havia medo de caminhar pelos corredores em horário inapropriado, agora havia vontade de caminhar pelo espaço escolar indiscriminadamente. Onde havia o medo de ser punido por seu cabelo estar alguns milímetros acima do prescrito pelo regulamento, agora estava a vontade de saber o que era ter cabelo, de vê-lo crescer. Não podia crer no que estava acontecendo, mas...será possível? Era mesmo gostoso transgredir? A sensação de ser punido não era tão ruim quanto parecia, afinal. Quando, na última semana de aulas do Ensino Médio, ele, pela primeira vez em anos, teve seu nome anunciado em público, para que todos e todas ouvissem, como alguém que seria punido por estar com o cabelo por demais alto, saiu de forma para buscar a sua notificação...sorrindo. A suspensão não ocorreria de fato. Ele já estava praticamente formado.

Os atrasos passaram a não figurar como tão monstruosos assim. As atitudes incorretas pareciam, com o passar do tempo, cada vez menos incorretas. Os gestos não conformes pareciam cada vez mais adequados. E o que falar da “indecência sexual”? Largamente proibida e vigiada no ambiente escolar, acontecia sempre às escondidas. Ele ouvia os sussurros. Afinal, a despeito de tamanha repressão, quem nunca ouviu falar que o proibido é mais gostoso? Mais tarde ele ouviria falar que onde há poder, há resistência. Às vezes, verdade seja dita, resistir era por demais prazeroso. Mas ele não chegou a tanto. O medo e a obediência ainda o impediam de ter certas atitudes. Mas era tarde demais. A transgressão havia se infiltrado por ali, no meio de toda aquela ossada, compondo um corpo mais sinuoso, agressivo, cartilaginoso. Aquele adolescente se compôs de uma maneira deveras peculiar: ao experienciar (com) manifestações artísticas diversas – audiovisuais, literárias, corporais –, tornou-se um tipo de sujeito particular. Um tipo de sujeito que, frente às práticas disciplinares, visualiza tão somente a arte como mecanismo de fuga. Ou não. Melhor que seja um mecanismo de enfrentamento. Ele, que passou anos professando sua fé ajoelhado nas missas dominicais, ele que sempre abaixou a cabeça e disse “sim, senhor” e “sim, senhora”, ele que sempre viveu com medo, não o sentia quando abria um livro, quando assistia a seus filmes favoritos, quando, mesmo às escondidas, ou mesmo ainda apenas dentro de si, cantava e dançava ao som de High School Musical, quando praticava magia com certo bruxo, ou saía em uma aventura com certos hobbits, ou quando enfrentava deuses e homens para salvar o mundo. Ali não havia espaço para o medo de ser punido por ser desobediente. Pois ali, nas telas e páginas, nas notas musicais, ser desobediente era a norma, não a exceção. Ser desobediente era desejável. Ser corajoso era desejável.

- Pode um homem continuar a ser valente se tiver medo?
- Esta é a única maneira de um homem ser valente – seu pai respondeu.

- George R. R. Martin, A Guerra dos Tronos, 2010, p. 17 –

Um tipo de sujeito que, frente às práticas disciplinares, visualiza tão somente a arte como mecanismo de fuga. Ou não. Melhor que seja um mecanismo de enfrentamento. A despeito de ter problematizado a minha constituição como *sujeito dotado de artisticidade* a partir dos *discursos culturais* que experienciei ao longo da minha vida/formação, gostaria de, também, considerar tais experiências como experiências estéticas formativas que constituíram, por si só, locus de *formação estética*. Constituíram locus de formação estética porque forneceram rotas para que eu fosse conduzido a “mim mesmo”, mesmo que esse “mim mesmo” para o qual me conduzi fosse um local fabricado, não existente *a priori*. De acordo com Larrosa (2019, p. 65), “esse voltar-se para si mesmo é o efeito da melhor arte e constitui, talvez, o núcleo e a grandeza da experiência estética”. Segundo o autor, na formação estética, “alguém, a princípio, era de uma maneira, ou não era nada, pura indeterminação, e, ao final, converteu-se em outra coisa” (LARROSA, 2019, p. 66). Constituiu-se de determinada maneira. Trata-se, então, de uma relação interior na qual o aprender forma ou transforma o sujeito; de uma relação que “é de tal natureza que, nela, alguém se volta para si mesmo, alguém é levado para si mesmo” (LARROSA, 2019, p. 66).

Tal ideia de formação estética coaduna com os escritos de Michel Foucault acerca de uma estética da existência. Faço, aqui, tal associação porque experienciei a cultura artística (literária, cinematográfica, musical, etc.) não apenas em termos de fruição e entretenimento, mas sobretudo de modo a toma-la como objeto de transformação da minha existência, “com vistas ao exercício de uma liberdade irreduzível e relutante” (FURTADO, 2013, p. 52). Ao fazê-lo, realizei um trabalho sobre mim mesmo de modo a dar à minha própria vida uma certa forma na qual podia me reconhecer e ser reconhecido (FOUCAULT, 2006a). Pois o sujeito, além de se constituir por meio das práticas de assujeitamento, se forma, ainda, de forma mais autônoma, através das práticas de liberdade, desde um certo número de convenções que se encontra no meio cultural (FOUCAULT, 2006a). Dessa maneira, aqui as práticas disciplinares constituiriam aquilo que Foucault chama “técnicas de dominação”, enquanto a minha formação estética constituiria uma “técnica de si”, ou seja, uma forma pela qual vivenciei, compreendi, julguei e conduzi a mim mesmo (ROSE, 2001).

Contrapondo as práticas disciplinares à minha formação ético-estética a partir das experiências com artefatos artístico-culturais, posso dizer que tal trabalho realizado sobre mim mesmo insurge como um trabalho ético “pensado como criação de modos de existência insubordinados a essa moral” disciplinar (CHAVES, 2018, p. 66). Tais modos de existência configuram modos

outros de subjetivação, uma vez que “a subjetivação é a relação consigo que renasce sempre, em vários lugares e sob múltiplas formas”; logo, não somos “nada” sem a forma na qual a experiência ética nos modela (CORAZZA, 2001, p. 63). Para a autora, “há sujeitos porque certo tipo de relação com o si mesmo foi constituído em uma cultura” (p. 63).

Mas afinal, aquele menino chegou a ser alguém ousado e transgressor, ou seguiu dócil e obediente? Nem isso, nem aquilo. Ele descontinuou-se. Entre ossos e cartilagens, ele transmutou-se em organismo invertebrado. Pois o que sustenta um corpo invertebrado não são ossos e cartilagens: é o seu exoesqueleto, que, para possibilitar o crescimento de um siri, exige a realização de trocas periódicas: um eterno ciclo de mudas.

Quando ainda era bem menino, numa atividade escolar, ele mergulhou a sua mão em tinta e a marcou na parede da escola – uma outra escola. A marca da sua mão naquela parede branca tinha uma cor definida – era verde. Se a versão mais velha daquele menino chegasse a fazer o mesmo, imprimiria uma cor branca à parede branca do muro da escola. O branco da indeterminação somado ao branco da mistura total de todos os espectros de cores. Ele era, então, uma mistura, uma mistura fabricada, e, por isso mesmo, indeterminada. (In)dócil.

* * * * *

Ele descontinuou-se. Renasceu. Filho da Pura Indeterminação, apontaram-lhe o dedo e fizeram-no siri. Apossaram-se do seu corpo e moldaram-lhe soldado. O desejo – aquele desejo mesmo que é produção –, a cultura da mídia, os artefatos artísticos-culturais e as relações sociais levaram-no à experiência estética e compuseram-no em artisticidade. A partir de tais (com)posições, dois caminhos poderiam se tornar inteligíveis para isso que chamamos futuro: o soldado ou o artista. Ele, porém, descontinuou-se. Renasceu. O que lhe aconteceu, afinal? A docência lhe aconteceu. Entre o soldado e o artista, aconteceu de ser docente. Onde veio a docência? Por quais brechas se infiltrou nesse corpo surrado, tosquiado? A docência lhe aconteceu, e, por ora, isso basta. E o que aconteceu com o soldado e o artista? Entraram para o rol daquilo que não foi. O soldado-siri, cria de escola militar e de militares, disse, pela primeira vez “não, senhor”. Sem continência desta vez. “Eu não quero”. Apesar do “eu não quero”, a marca da disciplina permanece inscrita em seu corpo e em sua consciência. Sente-a ainda hoje, ora furtiva, sorrateira, ora escancarada, gritante, autoritária. Impregnada. Mas não foi soldado, não de todo, não de profissão. Tão impregnada quanto a disciplina, está a artisticidade. Em seu corpo-siri, marcas coloridas, feito arco-íris. Viado! Palavras poéticas, senso de estética, apreciador de belezas. Belezas imagéticas, sonoras e textuais. Tampouco artista: docente. Mas como? Amante das artes, enveredou pelas sendas da Ciência. Mas como?

Apesar do “eu não quero”, a marca da disciplina permanece inscrita em seu corpo e em sua consciência. Porque as nossas subjetividades são forjadas em meio “às relações de saber e de poder que atravessam os corpos para gravar-se nas consciências” (CORAZZA, 2001, p. 57). Porque “é por intermédio do corpo que se fabrica a alma, visto que a alma é, ao mesmo tempo, o produto do investimento político do corpo e um instrumento de seu domínio” (VEIGA-NETO, 2011, p. 70). Assim, “a escola foi a instituição moderna mais poderosa, ampla, disseminada e minuciosa a proceder a íntima articulação entre o poder e o saber, de modo a fazer dos saberes a correia (ao mesmo tempo) transmissora e legitimadora dos poderes” (VEIGA-NETO, 2011, p. 114).

Ele descontinuou-se. Renasceu. A docência lhe aconteceu. Tais trechos me permitem pensar, com Larrosa (2019), uma formação que destaque a produção de “sujeitos carentes de forma, almas migratórias ou nômades, naturezas sem conteúdo” (p. 218). Nos permite, ainda, “afrouxar os laços que amarram uma subjetividade demasiadamente solidificada, uma subjetividade dotada de uma identidade compacta” (p. 225). A formação, assim concebida, nos leva a ser “almas sem pátria, formas de consciência sempre provisórias, sempre emprestadas, que também sabem encenar sua própria contingência” (p. 226). Assim concebida, a formação não é “por demais harmoniosa, por demais construtiva, por demais edificante” (p. 227), passando a comportar, também, tensões e destruições.

Marcado e descontinuado, formou-se cientista. Docente? Nas horas vagas. Afinal, sabem Deus e o mundo que nos cursos de formação docente em ciências andam é formando cientistas²⁴. Formando-se (ou sendo formado) docente, aconteceu-lhe o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)²⁵. Para o PIBID levou, sobretudo, as marcas do artista. Levou os seus anseios e desejos. Mas o PIBID tinha os seus próprios anseios para ele. E ele, por sua vez, queria coisas do PIBID. Se brigaram? De início, sim. Mas logo se reconciliaram. Naquilo a que se chama de transgressão autorizada, levou as artes para o ensino de ciências, como era seu anseio. Da Biologia, a vida. Da Biologia à vida no ensino da vida – era assim que pensava o pibidiano. Aquele desejo tão genuinamente fabricado, que, por isso mesmo, parecia tão transcendental.

²⁴ Problematizarei tal afirmação em capítulo posterior, ocasião na qual darei conta de evidenciar os discursos que concorreram para me formar de modos específicos.

²⁵ O PIBID é um programa criado e financiado pelo MEC por meio da CAPES, instituído com a portaria normativa n. 38, de 12 de dezembro de 2007, na gestão do presidente Lula e do ministro da Educação Fernando Haddad, ambos do Partido dos Trabalhadores (PT), com a finalidade de valorizar o magistério e apoiar estudantes de licenciatura plena.

Amante das artes, enveredou pelas sendas da Ciência. Levou as artes para o ensino de ciências, como era seu anseio. Da Biologia, a vida. Da Biologia à vida no ensino da vida. Destes excertos, posso destacar duas ideias. A primeira delas diz respeito à forma como a Ciência nos é apresentada por meio dos artefatos culturais midiáticos. Tal atividade é mostrada como sendo “fantástica, detetivesca, inventiva, muito próxima da experiência estética artística” (CHAVES, 2017, p. 166). A segunda diz respeito ao fato de que, no meu caso em particular, “que quem escolhe as carreiras científicas são pessoas que tem algum talento artístico” e, portanto, “trilharam o caminho da ciência com a expectativa de encontrar na vida científica espaço para fluir o potencial criativo que lhes transbordava” (CHAVES, 2017, p. 166). É, ainda, Chaves (2020) quem nos diz: “com muita frequência vejo entre cientistas e estudantes das ciências a expressão de outros talentos para além do acadêmico” (p. 101).

Do soldado levou o rigor, a disciplina, a obediência (regada à transgressão). Do artista levou o uso utilitarista da arte nas práticas pedagógicas. Com isso, compôs dois trabalhos: construiu um painel temático da árvore da vida e promoveu uma oficina de produção de vídeos sobre protozoonoses. O jovem aspirante a professor viveu então, em suas práticas pedagógicas, aquilo que ansiava viver em sua vida disciplinada: casou arte e vida, vida e ensino, arte e ensino. Casou o si mesmo com a arte do fazer docente e desejou. Ao desejar, expôs as suas cartilagens.

E ele, por sua vez, queria coisas do PIBID. Com isso, compôs dois trabalhos: construiu um painel temático da árvore da vida e promoveu uma oficina de produção de vídeos sobre protozoonoses. O primeiro trabalho, intitulado “Painel temático: encontrando os seres vivos na árvore da vida”, consistiu em uma tentativa minha de unir artes visuais e ensino de sistemática filogenética, inspirado em um estudo análogo ao realizado por de Borges, Aranha e Sabino (2010), foi apresentado no Seminário Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão, durante o Congresso de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFBA. O segundo trabalho intitulou-se “Construção de vídeos como ferramenta para a aprendizagem sobre protozoonoses”, um trabalho tanto mais comum, uma vez que confecção de vídeos consiste em uma ferramenta particularmente popular no ensino de ciências (VIEIRA, 2017; MAGNONI; RODRIGUES, 2016; PEREIRA; BARROS, 2010; REZENDE e STRUCHINER, 2009). Tal composição foi apresentada no II Seminário Institucional PIBID UESC e VII Seminário Baiano no PIBID, realizado na Universidade Estadual de Santa Cruz.

Casou o si mesmo com a arte do fazer docente. Expôs as suas cartilagens. Para finalizar as problematizações deste capítulo, gostaria de fazer ecoar as minhas palavras por meio do que

diz Chaves (2020) acerca da articulação arte-ciência-docência. Ao ingressar no PIBID, fui construindo o território da docência a partir da baila entre arte e ciência, constituindo-me como esse docente “que acredita que a vida pode ser contada e vivida com diferentes cores, de variados tons” (p. 104). O meu corpo, esse corpo que desde a infância foi atravessado por múltiplos/as discursos/práticas, compôs-se de tecidos que se deslocam e vão se alojar em outros espaços. Assim,

Neste corpo que sou, biologia, literatura, arte em geral, são reinos que partilham terras vizinhas conectadas por fluidas águas de franqueada travessia, cujos habitantes viajam embarcados na linguagem. Nessa travessia, há momentos em que não é possível distinguir os habitantes de um e outro reino (CHAVES, 2020, p. 99).

CONSIDERAÇÕES

Busquei, neste capítulo, evidenciar e problematizar as práticas que me constituíram de modos específicos como sujeito. As *práticas disciplinares*, a serviço do poder disciplinar, demandaram de mim que assumisse a *posição de sujeito disciplinado*, obediente, exercitado e dócil, e assim me constituí. Por outro lado, os *discursos culturais* veiculados pelos artefatos artístico-culturais demandaram um sujeito dotado de sensibilidades e valores específicos, prescrevendo saberes, modos de ser, pensar e agir que me constituíram como *sujeito dotado de artisticidade*. As minhas experiências com tais artefatos também representaram, a mim, momentos de intensa experiência estética. As práticas disciplinares e os discursos culturais ora se retroalimentaram – pois o poder, visto em sua positividade/produktividade demanda que um corpo, para que seja dançante, seja tanto ossos quanto cartilagens –, ora rivalizaram pela minha constituição. O que hoje enxergo é que me aproximei das artes a fim de fugir ou enfrentar a vida disciplinada à qual fui submetido pelas instituições familiares e escolares. Uma vez que a ciência sempre se mostrou a mim como uma atividade que se aproximava de uma experiência artística, ao cursar uma graduação científica e me tornar docente, não enxergava a atividade artística e científica como distintas, díspares ou antagônicas, mas como similares e correlatas – embora também tenha entrado em contato com discursos que instituíam a ciência como uma atividade eminentemente técnica e asséptica.

Neste primeiro capítulo descritivo-analítico, busquei, ainda, exercitar uma escrita fragmentária, intertextual e dotada de literariedade. Escrevi, assim, algo como uma narrativa híbrida, com

tons fabulescos e alegóricos. Por isso, em vez de recorrer a um “eu”, narrei na terceira pessoa do singular. O fiz de modo a buscar uma desidentificação comigo mesmo e com as minhas posições (LARROSA, 2019). O fiz, ainda, por escolha estilística. Ao contar esta “história”, privilegiei a minha infância e adolescência tanto porque foram nesses momentos da minha vida em que estiveram presentes de forma mais intensa as práticas disciplinares, quanto porque “é precisamente quando não somos ninguém em particular que a experiência se dá com especial intensidade” (LARROSA, 2019 p. 359).

Uma vez que a formação docente se dá junto ao processo de formação da própria subjetividade (MORAIS, 2016), não me sinto aqui devedor de falar sobre a minha formação docente em particular, posto que falei sobre alguns processos que me levaram a ser sujeito – e, por conseguinte, sujeito docente – de modos específicos. Contudo, algumas experiências formativas se deram no âmbito da minha formação acadêmica como docente, e é dessas experiências que me porei a contar a seguir. A próxima imagem que oferecerei – essa imagem-mosaico – será aquela que dará a ver as profusões discursivas que demandaram posições de sujeito docente ao longo da minha formação acadêmica como licenciando em Ciências Biológicas. Portanto, disponibilizarei dissonâncias e cacofonias interdiscursivas.

7

DISSONÂNCIAS INTERDISCURSIVAS:**Jogos de verdade e experiências
na formação docente acadêmica**

No seu mundo, vocês acreditam que podem escolher uma verdade e chamar todo o resto de fantasia ou mentira. Mas no meu, verdades, mentiras e ilusões são a mesma coisa. Aqui tudo são histórias, e todas as histórias são reais.

- M. M. Schweitzer, O Mercador de Sonhos, 2015, pp. 59 -

O sujeito pedagógico será, então, o resultado de uma articulação entre os discursos que o nomeiam — discursos que se pretendem científicos — e práticas institucionalizadas que o capturam

- Jorge Larrosa, *Tecnologias do eu e educação*, 1994 -

[...] os pensamentos se moviam sem cessar [...]

- Deixe-me mostrar [...]

Há vozes dissonantes em mim. Dissonantes verdades disputam espaço em mim. Gritos, sussurros, vozes eloquentes, ensandecidas, cheias de (in)certezas, de dúvidas, de vontades. Reverberam em minha cabeça, explicam-me incessantemente o que significa ser professor, o que é um bom professor, o que faz um bom professor, como se faz um bom professor. Múltiplas são as vozes. Infinitas vozes. Dessas tantas, vistas, ouvidas e lidas, estudadas aqui e acolá, algumas são minimamente discerníveis, inteligíveis.

Dissonantes verdades disputam espaço em mim. Aquilo a que se atribui valor de verdade numa dada tradição não está inscrito num registro de neutralidade, mas está sujeito também aos enfrentamentos de posições e aos jogos de força que perpassam o espaço social como um todo (BIRMAN, 2002). Nesta perspectiva, Foucault (1994) enunciou que a verdade se inscreveria em jogos de verdade. Assim, a verdade se insere “em jogos que regulam o modo de produção de seus enunciados e as regras de produção de sua legitimidade” (BIRMAN, 2002, p. 307). Ainda de acordo com este autor, para que tais jogos de verdade se estabelecessem seria necessária “a produção de certezas e crenças que se fundariam na ação de dispositivos de poder, pelos quais a verdade se legitimaria e se inscreveria nos corpos dos indivíduos pela mediação de processos de subjetivação” (BIRMAN, 2002, p. 307; FOUCAULT, 2014). Assim,

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discurso que aceita e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que permitem distinguir entre sentenças verdadeiras e falsas, os meios pelos quais cada um deles é sancionado; as técnicas e procedimentos valorizados na aquisição da verdade; o status daqueles que estão encarregados de dizer o que conta como verdadeiro. (FOUCAULT, 1993, p. 12).

Reverberam em minha cabeça, explicam-me incessantemente o que significa ser professor, o que é um bom professor, o que faz um bom professor, como se faz um bom professor. Dentre

os estudos que versam sobre o perfil profissional docente, Rios, Ghelli e Silveira (2016, p. 143), atestam que a ponderação do que é um bom professor “está ligada a uma situação histórica dada, com implicações sociológicas, culturais e políticas manifestadas na sua forma de ser como pessoa e profissional, incorrendo em valor”. Ou seja, o que se considera como “bom professor/a” está sujeito a mudanças, a depender das demandas culturais e históricas para a Educação. Assim, “o bom professor se estabelece como categoria que classifica e determina uma nova forma de ser e de comportar na docência” (BASTOS; CHAVES, 2013, p. 04) em Ciências/Biologia, por exemplo. Há, ainda, que se considerar que, a despeito das habilidades e competências profissionais que se considera que um/a docente deve possuir, como, por exemplo, ter conhecimento científico-pedagógico do conteúdo da disciplina que ministra (CUNHA, 2010), é importante, também, considerar a dimensão pessoal no ensino. Nas palavras do autor, “o docente poderá optar por desempenhos compatíveis com o seu sistema de valores pessoais, experienciados como próprios, não tendo assim de se comparar com um perfil ideal” (CUNHA, 2010, p. 42).

Na cacofonia discursiva que reverbera em minha mente, alguns discursos se sobressaem a outros. Competem para me constituir como docente. Como um bom professor ensina? Um bom professor ensina aplicando os conhecimentos científicos. Professores não tomam decisões, apenas aplicam as decisões. Não vê? Foi assim que praticamente todos/as os/as docentes que me ensinaram ao longo dos anos agiram. Aplicando, aplicando, aplicando. A função do docente é técnica. Aplique o conhecimento, aplique-o bem e será um bom docente, sim? Não!

Um bom professor ensina aplicando os conhecimentos científicos. A função do docente é técnica. De acordo com Diniz-Pereira (2014, p. 35), “os modelos mais difundidos de formação de professores são aqueles relacionados ao modelo da racionalidade técnica”. De acordo com esse modelo, “a atividade profissional consiste na solução instrumental de um problema feita pela rigorosa aplicação de uma teoria científica ou uma técnica” (SCHÖN 1983, p. 21). De acordo com essa visão, a prática educacional é baseada na aplicação do conhecimento científico, e questões educacionais são tratadas como problemas “técnicos” os quais podem ser resolvidos objetivamente por meio de procedimentos racionais da ciência (DINIZ-PEREIRA, 2014). Tal modelo, ou visão, da formação docente corresponde, segundo o autor, a uma *epistemologia positivista da prática*, também conhecido como *racionalidade técnica*, a qual interpreto, à luz do referencial foucaultiano, como *discurso da epistemologia positivista da*

prática/da racionalidade técnica, que constitui um dos discursos que concorrem para a formação de professores/as de Ciências/Biologia. Mais especificamente, concorrem para a formação ao demandar um *professor-técnico*.

O papel do professor, por seu turno, seria de passiva conformidade com as recomendações práticas dos teóricos e pesquisadores educacionais (CARR e KEMMIS, 1986; DINIZ-PEREIRA, 2014). Assim,

De acordo com o modelo da racionalidade técnica, o professor é visto como um técnico, um especialista que rigorosamente põe em prática as regras científicas e/ou pedagógicas. Assim, para se preparar o profissional da educação, conteúdo científico e/ou pedagógico é necessário, o qual servirá de apoio para sua prática. Durante a prática, professores devem aplicar tais conhecimentos e habilidades científicos e/ou pedagógicos (DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 36).

Segundo Diniz-Pereira (2014, p. 36), “em diferentes países do mundo, mesmo considerando algumas variações, a maioria dos currículos de formação de professores é construída de acordo com o modelo da racionalidade técnica”. O mesmo autor informa que as instituições internacionais de fomento, tais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), são as principais responsáveis pela promoção de reformas conservadoras em programas de formação de professores, especialmente em países em desenvolvimento. É comum que tais cursos de formação ofereçam uma combinação de disciplinas específicas e disciplinas pedagógicas, como psicologia da educação e prática e ensino. Assim, “documentos legais determinam regras que prescrevem uma moralidade, ou seja, impõem os preceitos, valores, atitudes e práticas imprimidas e requisitadas aos sujeitos docentes a serem formados dentro dessa ordem” (BASTOS, CHAVES, 2013, p. 06).

Um bom professor pensa ao fazer, faz pensando. Reflete sobre o que faz – sobre a sua prática. Um bom professor não apenas aplica o conhecimento disponível, mas produz novos conhecimentos à luz das suas práticas. Ao refletir e questionar a sua prática, esse bom professor pesquisa, produz. Além disso, um bom professor contextualiza os seus conteúdos e historiciza os conhecimentos. Um bom professor reconhece o caráter sociopolítico da sua prática, e se compromete com a mudança social. Com a emancipação dos oprimidos. É isso que faz um bom professor.

Um bom professor pensa ao fazer, faz pensando. Reflete sobre o que faz. Tais pensamentos são tributários de outro discurso educacional que concorre para a formação de professores: *o*

discurso da epistemologia crítica da prática/racionalidade prática, que concorre para a formação docente ao demandar um *professor crítico-reflexivo*. A visão prática concebe a educação como uma atividade modificada à luz de circunstâncias, as quais somente podem ser “controladas” por meio de decisões sábias feitas pelos profissionais, ou seja, por meio de sua deliberação sobre a prática (CARR e KEMMIS, 1986; DINIZ-PEREIRA, 2014). No modelo da racionalidade prática, a educação é historicamente localizada, concebida como uma atividade social, intrinsecamente política e com função problematizadora da realidade (DINIZ-PEREIRA, 2014). Tal visão pressupõe, portanto, que a vida profissional depende de um conhecimento tácito denominado “conhecimento na ação” (SCHÖN, 1983). Tal conhecimento advém da reflexão-na-ação. Assim, “quando alguém reflete na ação, ele torna-se um pesquisador no contexto prático. Ele não é dependente de categorias teóricas e técnicas pré-estabelecidas, mas constrói uma nova teoria de um caso único” (SCHÖN, 1983, p. 68).

De acordo com essa visão da formação, o/a docente é concebido/a como um/uma “profissional que reflete, questiona e constantemente examina sua prática pedagógica cotidiana” (DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 38). O autor segue afirmando, também, que alguns modelos de formação docente a partir da racionalidade prática estão disponíveis. Um deles é o modelo *orientado pela pesquisa*, que possui o propósito de ajudar o professor a analisar e refletir sobre sua prática e trabalhar na solução de problemas de ensino e aprendizagem na sala de aula (TABACHNICK; ZEICHNER, 1991). Contudo, o modelo de ensino mais difundido pela racionalidade prática – o modelo com o qual eu tive contato nas disciplinas pedagógicas – denomina-se *modelo sócio-reconstrucionista*, o qual concebe o ensino e a aprendizagem como veículos para a promoção de uma maior igualdade, humanidade e justiça social na sala de aula, na escola e na sociedade (LISTON e ZEICHNER, 1991).

A partir dessas palavras, é possível dizer, com Larrosa (2019a), que, desde há algum tempo, “a educação foi pensada, basicamente, a partir de dois pontos de vista: o do par ciência/tecnologia e o do par teoria/prática. Para os positivistas, a educação é uma ciência aplicada. Para os assim chamados críticos, a educação é uma práxis reflexiva” (p. 35). A partir de tais ordens discursivas que se estabelecem como verdades à formação e ao fazer docente, “os professores passam a ser julgados, condenados, classificados, obrigados a desempenhar tarefas e destinados a um certo modo de viver ou morrer em função dos discursos verdadeiros que trazem consigo efeitos específicos do poder” (BASTOS; CHAVES, 2013, p. 04). Isso porque, de acordo com Foucault (2009a, p. 37), “a verdade discursiva está ligada às posições ocupadas pelos sujeitos na sociedade”. Assim, o sujeito professor não existe *a priori*, mas é forjado por regimes de verdade

que encontram condições de possibilidade para se estabelecerem (BASTOS; CHAVES, 2013). De acordo com tais autoras, “a docência é resultado de um poder que diz/inventa/determina formas de verdade que prescrevem o que um professor (técnico, crítico-reflexivo, pesquisador) deve cumprir para ser visto, reconhecido e respeitado como tal” (2013, p. 06-07).

Como um bom professor age? Ele ministra boas aulas expositivas, expõe bem os conteúdos? Não! Ele propõe aulas dinâmicas e experimentais, promove o contato dos/as discentes não só com o conhecimento científico, mas com o método científico? Não! Ele questiona os conhecimentos que supostamente é responsável por transmitir? Não! Ele articula tais conhecimentos com questões sociais, políticas, econômicas e ambientais? Não! Ele observa a realidade social para, a partir daí, identificar problemas e valer-se do conhecimento historicamente acumulado para solucioná-los? Não! Ele apresenta aos/às estudantes situações que entrem em conflito com as suas visões de mundo, de modo a desestabilizá-los/as? Não? Afinal, como age um bom professor?

As vozes me dizem: ou professor ou pesquisador. Um aperto de mão. Um pesquisador – e professor – me disse: no curso de Ciências Biológicas, dois caminhos são possíveis. A docência ou pesquisa. Quando ingressei no PIBID, fui aconselhado pelo corpo de coordenadores/as e supervisores/as a aplicar uma intervenção experimental para, assim, investigar a minha prática. Foi solicitado que eu realizasse um pré-teste, a fim de sondar os conhecimentos prévios dos/as estudantes acerca do conteúdo que seria abordado. Que aplicasse uma intervenção nos moldes de um experimento realizado no laboratório de Biologia, simulando um processo fisiológico que sequer recorde. E que, imediatamente após o fim da intervenção, e não alguns dias depois, como é recomendado, aplicasse um pós-teste, para verificar os conhecimentos adquiridos pelos/as estudantes. Assim, no PIBID fui apresentado ao ensino por investigação, à experimentação e à investigação da prática docente. Fui apresentado ao discurso do professor-pesquisador.

Fui apresentado ao discurso do professor-pesquisador. Fagundes (2016) conta que “a respeito da motivação para o surgimento dos conceitos de professor-pesquisador, que se aliou à pesquisa-ação, e de professor reflexivo, nota-se que as origens de ambos diferem radicalmente” (p. 293). O referido autor segue afirmando que

As diferentes denominações que caracterizam o professor pesquisador assentam-se sob o mesmo paradigma, qual seja, o do professor reflexivo cujo escopo está em formar um professor que pensa, que reflete sobre sua própria prática e elabora estratégias em cima dessa prática, assumindo sua realidade escolar como um objeto de pesquisa, de reflexão e de análise (FAGUNDES, 2016, p. 292).

Fui aconselhado pelo corpo de coordenadores/as e supervisores/as a aplicar uma intervenção experimental. Assim, no PIBID fui apresentado à experimentação. Cardoso (2012) nos diz que o mundo da experimentação no ensino de Ciências “é um discurso que produz sujeito, que inclui/exclui, que demanda e governa” (p. 20). A autora, ao conceber a experimentação como um dispositivo, informa que este compõe uma “rede de relações que, a partir de sua emergência em dado momento histórico, vem acionando tecnologias de subjetivação, demandando o sujeito específico da experimentação em diferentes instâncias, instituições e espaços” (p. 21). Segue afirmando que compreende a experimentação como um dispositivo pois “ela responde a urgência de se definir o que conta como ciência moderna ou não, o que é possível ou não de ser comprovado teórico-experimentalmente” (p. 41). *Mas o PIBID tinha os seus próprios anseios para ele.* Tornar-me um *Homo experimentalis*, pois “quando nasce um dispositivo, nasce também um sujeito por ele acionado: o sujeito da experimentação” (CARDOSO, 2012, p. 42). Era, então, da vontade do PIBID que eu exercesse a docência por meio do ensino por experimentação.

Na esteira desse raciocínio, é possível pensar não apenas a experimentação como um dispositivo, mas todo o PIBID. Tal programa, por seu turno, constituiria um “dispositivo pedagógico de iniciação à docência, uma maquinaria prodigiosa destinada a conduzir sujeitos, captura-los e molda-los” (SANTOS, 2020, p. 22, no prelo). Assim, de acordo com o autor, o PIBID, ao se inserir na rede discursiva sobre a formação docente, estaria envolvido na produção de tipos pibidianos. Tal produção de sujeitos diz respeito ao fato de que o sujeito, “para ser pibidiano, deve entrar na ordem do discurso do programa, tendo que satisfazer a certas exigências” (SANTOS, 2020, p. 57, no prelo). No meu caso em particular, para ser pibidiano, foi demandando de mim ser um *professor experimentador*, e eu me tornaria tal professor ao atender ao *discurso da experimentação* (SANTOS, 2020, no prelo), ou seja, ao elaborar e executar práticas pedagógicas alicerçadas no desenvolvimento de atividades experimentais.

Aplicar uma intervenção experimental. Em tal intervenção, bem como em atividades pedagógicas anteriores e posteriores, a minha “forma de exercer a docência estava intimamente implicada com a concepção de ciência que trazia” (CHAVES, 2013, p. 52) comigo. As referências formativas com as quais tive contato no primeiro semestre como integrante do PIBID foram, portanto, aquelas relacionadas ao ensino de ciências por meio de atividades experimentais, ocasião na qual encontrei-me com Giordan (1999), quando este afirma que a experimentação “desperta forte interesse nos alunos, [...] possui um caráter motivador, lúdico,

essencialmente vinculado aos sentidos, [...] e aumenta a capacidade de aprendizado, pois funciona como meio de envolver o aluno nos temas que estão em pauta” (p. 1). Encontrei-me, ainda, com Oliveira e Soares (2010), autores que reiteram os argumentos apresentados por Giordan (1999) acerca dos benefícios das atividades experimentais para a aprendizagem. Tais autores subsidiaram teoricamente as práticas experimentais que desenvolvi no semestre inicial no PIBID.

Foi solicitado que eu realizasse um pré-teste, a fim de sondar os conhecimentos prévios dos/as estudantes acerca do conteúdo que seria abordado. O modelo de intervenção descrito acima, conforme aponta Chaves (2013), baseia-se, também, mas não exclusivamente, nas ideias de David Ausubel, psicólogo educacional para quem o conhecimento prévio dos/as estudantes é a chave para a aprendizagem significativa. Nas palavras da autora, de acordo com Ausubel, “o bom professor deveria dominar profundamente os conteúdos da ciência, conhecer as concepções de seus alunos sobre tais conteúdos a fim de substituí-las, transforma-las ou ampliá-las” (CHAVES, 2013, p. 124). Tal concepção do trabalho docente está fortemente alicerçado em *discursos educacionais construtivistas*, conforme apontam Dorvillé e Teixeira (2019), ao informar que os trabalhos no campo da educação científica subsidiados pela visão acima se apresentavam sob o formato de aplicação de um pré-teste em que eram levantadas as ideias dos alunos sobre certo tema, desenvolvimento de determinado programa de ensino capaz de gerar situações-problema que os modelos antigos não eram capazes de responder adequadamente e, por fim, um pós-teste em que era avaliado o grau de mudança conceitual alcançado. Os autores seguem afirmando que a mudança almejada “muitas vezes não acontecia, ou se restringia apenas ao momento das avaliações e ao espaço da sala de aula” (DORVILLÉ; TEIXEIRA, 2019, p. 3). Portanto, como pibidiano, fui atravessado pelo “discurso que associava o bom ensino de ciências à experimentação e equiparava o bom professor ao bom cientista” (CHAVES, 2013, p. 123-124), pois “o bom modelo de professor era o cientista e o cientista era o que compreendia e dominava a natureza por meio de suas técnicas e método, o chamado método científico” (CHAVES, 2013, p. 122).

Um pesquisador – e professor – me disse: no curso de Ciências Biológicas, dois caminhos são possíveis. A docência ou pesquisa. Contudo, pesquisas são realizadas na área de Educação e na área de formação docente, e docentes também podem e às vezes até são incentivados/as a pesquisar. Há, inclusive, quem entenda “a pesquisa como componente necessário e fundamental na formação docente” (MARAFON; ARAÚJO; TEÓFILO, 2020, p. 2). São diversos os estudos (PIMENTA, 2005; PIMENTA; LIMA 2005/2006; CARVALHO, 2013; MELO; ALMEIDA,

2014; PIMENTA; LIMA, 2019; MARAFON; ARAÚJO; TEÓFILO, 2020) que apontam para necessidade de os/as licenciandos/as desenvolverem postura e habilidades de pesquisador/a a partir, por exemplo, das situações de estágio supervisionado. Tais estudos mostram, portanto, que docência e pesquisa não são áreas díspares ou antagônicas.

O PIBID, por estar inserido em uma rede discursiva sobre a formação docente em Ciências, tanto demandou de mim posições de sujeito docente (como o professor-pesquisador e o professor experimentador), quanto me permitiu estar no espaço escolar. E estar na escola – o simples fato de ali estar – constituiu, para mim, experiência. Não foram os planos de trabalho, tampouco as reuniões ou as intervenções pedagógicas que constituíram verdadeira experiência formativa (em sentido larroseano) para mim, mas sim o fato de estar na escola, viver a escola, tão-somente. O simples fato de merendar na sala dos/as professores/as com os/as professores/as, de conversar com os/as estudantes de igual para igual, de caminhar pela escola, de sentar no fundo da sala e assistir as aulas como qualquer outro estudante, de observar os/as estudantes sendo estudantes, os/as professores/as sendo professores/as, os/as gestores/as sendo gestores/as, os/as funcionários/as sendo funcionários/as, a escola sendo escola, a aula sendo aula. E eu? Eu sendo nada. Eu sendo apaixonado. Tempos depois cheguei a perceber certa diferença entre aspirantes a docentes pibidianos/as e não-pibidianos/as. Talvez alguma experiência também tenha acontecido aos meus conterrâneos e às minhas conterrâneas pibidianos/as. Talvez.

E estar na escola – o simples fato de ali estar – constituiu, para mim, experiência. Aqui estou me valendo da noção de experiência segundo pensada por Larrosa (2009a) e Foucault (2010). Para Foucault (2010), uma experiência é qualquer coisa de que se sai transformado, é um acontecimento. Para Larrosa (2019a),

A experiência não é uma realidade, uma coisa, um fato, não é fácil de definir nem de identificar, não pode ser objetivada, não pode ser produzida. E tampouco é um conceito, uma ideia clara e distinta. A experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto (LARROSA, 2019a, p. 10).

E eu? Eu sendo nada. Eu sendo apaixonado. Eu sendo sujeito da experiência. Ou seja, eu sendo aquele “território de passagem”, aquela “superfície sensível na qual o que acontece me afeta, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (LARROSA, 2019a, p. 25). De acordo com o autor, o sujeito da experiência se define por sua

passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade e abertura. A passividade, aqui, é da ordem da paixão, do padecimento, da paciência e da atenção.

Tempos depois cheguei a perceber certa diferença entre aspirantes a docentes pibidianos/as e não-pibidianos/as. Talvez alguma experiência também tenha acontecido aos meus conterrâneos e às minhas conterrâneas pibidianos/as. As diferenças por mim percebidas dizem respeito ao fato de que, como aponta Mizukami (2004), a despeito de o conhecimento acadêmico ser importante para o exercício da docência, os/as profissionais aprendem a profissão também no exercício profissional. E, aqui, penso que o PIBID tenha fornecido aos/às profissionais em formação “situações de ensino vivenciadas na prática, através de experiências que compreendem um período considerável passado na escola” (MIZUKAMI; REALI, 2010 *apud* SEBASTIANI; VERASZTO, 2016). Além disso, considero que o PIBID, ao oportunizar tais vivências aos/às licenciados/as, permitiu que “as sensações de medo, insegurança e ansiedade do início da carreira docente pudessem ser vivenciadas e resolvidas com o trabalho compartilhado entre universidade e escola pública” (JOLY *et al*, 2014 *apud* SEBASTIANI; VERASZTO, 2016). Por fim, em concordância com os/as autores/as, penso que tal programa possibilitou aos/às pibidianos/as o desenvolvimento profissional pautado na escola como local de referência formativa, e não somente a universidade.

Contudo, enquanto as minhas impressões apontam para diferenças entre pibidianos/as e não-pibidianos/as, Dantas (2018, p. 94), em seus achados de pesquisa, indica mais semelhanças, ao apontar que encontrou “mais necessidades formativas que se entrecruzam do que se opõem entre pibidianos e não-pibidianos”. A referida autora argumenta que, licenciados/as bolsistas do PIBID e não-bolsistas “focalizaram suas respectivas formações nas disciplinas específicas e pedagógicas” (p. 94) quando levados/as a falar sobre a situação esperada para a atuação docente. É dito por eles/as, ainda, que necessitavam de mais disciplinas específicas para efetivar sua formação (DANTAS, 2018, p. 94).

Pimenta e Gimenes (2013) apontam em seu estudo que, de todos os trabalhos sobre o PIBID analisados pelas autoras, em 81% deles “fica evidente o tom de otimismo em relação à novidade que é o PIBID” (PIMENTA; GIMENES, 2013, p. 1948). Ainda de acordo com as autoras, “dentre os aspectos positivos que são destacados, a articulação entre universidade e escola e a articulação entre teoria e prática são os principais motivos para o otimismo em relação a esse programa” (PIMENTA; GIMENES, 2013, p. 1957). Conforme pensa Gimenes (2016), parece

“o sucesso do PIBID seria possibilitado graças ao fracasso histórico da licenciatura” (GIMENES, 2016, p. 205). É o que a autora constata a partir da “estrutura comum argumentativa baseada na negatividade da licenciatura” (p. 205) apresentada nas entrevistas realizadas. *Tempos depois cheguei a perceber certa diferença entre aspirantes a docentes pibidianos/as e não-pibidianos/as.* Contudo, apesar dos êxitos do PIBID como programa de iniciação à docência apontados por Silva e Cavalcante (2017), por exemplo, não se pode negar que o fato de absorver apenas uma pequena parcela de licenciandos/as faz com que sejam “gerados distintos tipos de formação para o mesmo diploma de conclusão de curso” (PIMENTA; LIMA, 2019, p. 6).

As vozes não cessam. Não há paz. Dizem: mentira! Não foi apenas assim que você aprendeu a ser professor. As disciplinas da Faculdade de Educação lhe mostraram outra forma de ser professor, essa sim verdadeira, melhor. Lembre-se... Você precisa lutar pela emancipação social dos/as seus/suas estudantes, precisa valer-se de um ensino contextualizado, voltado para as diferentes classes sociais e grupos culturais, precisa cuidar de uma educação voltada para as classes populares. Não foi assim que aprendeu? Aprendeu sobre o que é uma aula, aprendeu sobre a didática fundamental, aprendeu sobre o materialismo histórico-dialético e sobre a pedagogia histórico-crítica. Aprendeu a ser um professor crítico-reflexivo.

As características e intenções da Pedagogia Histórico-Crítica foram sussurradas a mim por meio dos trabalhos de Vera Maria Candau (1983) (de quem aprendi sobre Didática Fundamental, em seu livro *A didática em questão*), de Demerval Saviani e de Maria Cândida Moraes (1997) (e quem aprendi sobre *O Paradigma Educacional Emergente*). Aprendi, ainda, o conceito de aula com Oswaldo Alonso Rays em seu texto *O conceito de aula: um dos saberes necessários à práxis pedagógica*. Aproximei-me do sentido ético-político da educação, conforme defendido por José Sérgio Carvalho, em seu artigo intitulado *O Declínio do Sentido Público da Educação*, e fui apresentado à perspectiva humanista da educação, bem como da educação para os direitos humanos.

Na Faculdade de Educação, aprendi o conceito de aula preconizada pela didática crítica. Segundo a tal, uma aula não comporta apenas um momento pedagógico, mas um momento político, que visa formar um estudante independente, crítico e criativo. A aula relaciona o político, o pedagógico, o científico e o sociocultural. Aprendi a criticar a pedagogia da reprodução dos conteúdos curriculares e a valorizar a assimilação crítica da ciência. Aprendi que a realidade sociocultural deve ser o ponto de partida para o planejamento do trabalho docente, que os procedimentos de ensino devem atender às características assimilatórias do grupo

de alunos, que a metodologia de ensino, para ser eficaz, deve estar ligada à formação integral do discente e não às necessidades imediatistas do trabalho, que a avaliação da aprendizagem não tem a função de julgar, medir e classificar os/as discentes, mas de contribuir para o desenvolvimento e a aprendizagem do educando, subsidiando seu aprimoramento, que...

Não cessam. As vozes. Não. Cessam. Ensurdecedoras. Elas não dizem: mostram. Afinal, como agem os/as professores/as? Como se ministram aulas no Instituto de Biologia? Eu não deveria agir como eles/as? Não deveria reproduzir as informações dos livros didáticos? Não deveria lê-los e reproduzi-los bem, eloquentemente? Não deveria palestrar, dizer que o sucesso evolutivo dos insetos deve-se ao seu tamanho corporal reduzido, e que o curto ciclo de vida colabora para uma rápida recuperação em períodos de perturbação ambiental? Ou dizer que um bioma pode ser definido como uma extensa região que conta com uma mesma fisionomia vegetal e que tal similaridade é resultado de um mecanismo chamado convergência evolutiva? Ou dizer, ainda, que o sistema aquífero asconóide de uma esponja se caracteriza por um cilindro oco preso ao substrato por uma base, que a superfície do corpo está coberta por uma camada chamada pinacorderme, e que o interior chama-se coanoderme? Não deveria ser, assim, um bom professor técnico-reprodutivista?

A despeito dos componentes curriculares cursados na Faculdade de Educação, a vida corria tranquila e distintamente no Instituto de Biologia. Nada de conteúdos ou práticas pedagógicas nas aulas de biologia celular, biologia evolutiva, genética, zoologia, botânica, ecologia... exceto por um modelo didático aqui, e nem um acolá eu achei para completar a frase. Recordo-me de ter feito um sem-número de modelos didáticos ao longo da graduação (não pode ter sido coincidência que a primeira intervenção que realizei no PIBID consistiu em trabalho com modelo didático). Fora isso, tudo o mais eram especificidades disciplinares. Pouco vi, ouvi, li sobre Ensino de Ciências e Biologia ao longo da graduação, e boa parte do pouco com o qual tive contato deu-se por pesquisas próprias, à época do PIBID, principalmente. Alguns exemplos desse contato pessoal podem ser fornecidos artigos lidos sobre educação na perspectiva Ciência-Tecnologia-Sociedade-Ambiente²⁶ (CTSA) e sobre Aprendizagem Baseado em Problemas (ABP/PBL), sobre questões sociocientíficas²⁷ como ferramenta de ensino de ciências, e como selecionar conteúdos de Biologia para o ensino²⁸.

Concepções teóricas e ferramentas metodológicas - discursos sobre a educação científica e sobre os processos de ensino em ciências – as quais logo busquei compreender a fim de utilizar em minhas futuras práticas pedagógicas, para, assim, ser um bom professor, ou seja, aquele que não ministra meramente aulas expositivas, mas que contextualiza as suas aulas, e se utiliza de teorias e

²⁶ Cf Conrado, Nunes-Neto, El-Hani (2014).

²⁷ Cf Conrado *et al* (2016).

²⁸ Cf Carvalho, Nunes-Neto e El-Hani (2011).

metodologias de ensino inovadoras. À época era assim que eu pensava que agia um bom professor. Afinal, esse é um dos tipos de profissional da educação requeridos pela nossa época²⁹. A despeito de tais aprendizados, hoje sei que dominar as diversas teorias e metodologias de ensino não basta para garantir um bom ensino. Em verdade, penso que nada baste. Situações educacionais, hoje sei, são contingências e incontroláveis. Elas fluem e escapam, sempre. Melhor seria se eu parasse de tentar controlá-las.

O que significa ser um bom professor? Já ao final da graduação – no último estágio supervisionado – eu pensava sobre essa questão. Pensava e escrevia.

Eis o que pensei:

O que tentei realizar nesse último estágio foi levar para a escola tudo o que até então havia aprendido na universidade. Mas uma parte de mim sabia que a escola é uma instituição com cultura própria³⁰, com uma organização e estrutura de funcionamento peculiar. Não era possível simplesmente usar aquela instituição como cobaia dos meus experimentos pedagógicos – conforme havia aprendido no PIBID. Assim, busquei fazer adaptações: evitei ser conteudista e deveras expositivo, busquei realizar contextualizações entre o tema da aula e aspectos da realidade sócio-cultural dos/as estudantes, numa tentativa de esquivar-me da racionalidade técnica que pautou a minha formação em relação aos conteúdos específicos das Ciências Biológicas. Contudo, a despeito dessas realizações, senti-me limitado. Dado o que aprendi na universidade, toda mudança e adaptação realizada no seio do trabalho pedagógico individual me parece por demais superficial. Era mesmo o meu desejo rasgar o livro didático, ultrapassar as fronteiras disciplinares, aprender sobre a Vida com a vida. Explorar possibilidades. Mas contentei-me com o que me cabia fazer à época.

Eis o que escrevi:

“O que significa ser um bom professor? Uma pergunta como essa suscita muitos sentidos. O que um/uma docente pensa dessa questão? O que os discentes pensam? Muitas vezes o conflito entre as partes supracitadas impede que se chegue a um denominador comum acerca de tal problemática. Então profissional em formação, carrego comigo uma ideia sobre o que faz um professor ser bom, mas essa ideia de nada adianta se os/as discentes não concordam com ela. Sim, eles/elas acharam que fui um ótimo professor, mas por quais motivos? Por que eu fiz diferente do habitual? Por que eu falei a ‘mesma língua’ que eles/elas? Por que fui mais sensível e atencioso do que os outros/as professores/as são? Por que, nas aulas, demonstrei boa retórica e domínio da fala sobre os conteúdos? Pelo menos algumas dessas perguntas podem ser respondidas com um sonoro ‘sim’. Outras, já não tenho tanta certeza. Fato é que eles/elas me viram como um igual, alguém com quem podiam

²⁹ Cf Baladeli, Barros e Altoé (2012).

³⁰ Concebo cultura escolar como “aquele conjunto de práticas, normas, ideias e procedimentos que se expressam em modos de fazer e pensar o cotidiano da escola” (SILVA, 2006, p. 204).

falar/ser mais abertamente. Puderam externalizar suas angústias, esperanças, desejos e medos com maior facilidade. Mas a reticência com o diferente permanece. O diferente que se mostra na postura mais flexível, em metodologias alternativas, em concepções avaliativas outras. Incentivar o protagonismo estudantil no processo de ensino-aprendizagem mostra-se um desafio hercúleo. Os/as estudantes ainda acreditam que é o papel do/a professor/a fazê-los/as aprender. Que a aula expositiva, a boa explicação, a ludicidade e a retórica são os únicos elementos que devem ser levados em consideração no julgamento do desempenho docente. Que o/a bom/boa professor/a é aquele/a que fala bem, que explica bem, que é descontraído, legal, divertido. Tais percepções agem como limitadores no espectro de atuação docente, no sentido de que o novo pode não ser bem recebido pelos/as alunos/as. Até que ponto um documentário é instigante? Quando ele passa a ser maçante e desinteressante? Quanto tempo demora para uma aula prática virar brincadeira? Discursa-se que em educação fazer diferente é valoroso, mas até onde é possível?

Desta experiência, aprendi que não basta ser bom docente. É preciso sempre que eu indague: ser bom docente para quem? Em qual circunstância? Sob qual perspectiva? Não existe um ser bom docente em essência. O que existem são pontos de vista, perspectivas, ideias em harmonia ou em conflito. O que existem são discursos sobre o bom docente. Discursos e sujeitos adequados, ou não, a tais discursos. Onde eu me adequaria? Afinal, o que me atravessou? Como me compus? Ainda hoje sou capaz de ouvir as vozes. Vozes a cantar em meus ouvidos suas belas canções. Ondas sonoras que vibram em frequências específicas, perpassando o meato acústico, vibrando tímpano, movendo martelos, bigornas, estribos, transduzindo-se em ondas líquidas, chacoalhadas para lá e para cá, novamente transduzindo-se em voltagem, integrando-se em meu cérebro: compondo-me música. Eu, docente-música.

Desta experiência, aprendi... Pois da experiência nasce um saber: o saber da experiência. É novamente Larrosa (2019a) quem nos diz que

Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo, e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência, não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece. [...] Trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo [...] É um saber particular, subjetivo, relativo, contingencial, pessoal (LARROSA, 2019a, p. 32).

Quais canções aprendi? Quais acordes mobilizei? O que ando cantando por aí? Quais notas sobressaem? Entre técnicas, reproduções, críticas, reflexões e pesquisas, muito passou, mas pouco me passou. Ou seja, a despeito de ter sido interpelado por uma cacofonia interdiscursiva sobre o ser docente, pouco fez-se

música a meus ouvidos. Pouco me fez música. Discursos que passaram, mas não me passaram. Muita desarmonia discursiva compôs um mosaico bagunçado, desorganizado, que nada gerou, que não formou uma imagem discernível, ou seja, um sujeito conformado. Foram muitas informações e quase nenhuma experiência. Aprendi que devia pesquisar, criticar, refletir, etc., mas de todos os aprendizados, um se fez mais forte, um se fez experiência. De tantos aprendizados, apenas o que se fez experiência foi aquilo que não foi puramente ou majoritariamente informacional, e não o foi por ser o modelo dominante, e, por ser o modelo dominante, me interpelou mais frequentemente e mais intensamente – e o fez por estar impregnado no corpo social –, compondo-me. De tudo o que passou, o que me atravessou, o que me modelou foi o discurso da racionalidade técnica e a categoria e o professor técnico-reprodutivista. Porque desde a infância interpelado por tal modelo de ser docente, porque fortemente engendrado durante a graduação por tal modelo formativo, e porque todo o resto foi resquício, exceção, excepcional, raro, excêntrico: fora da norma. E porque fora da norma, foi por mim significado como menos importante, como enfeite, como detalhe, como desnecessariamente interessante, e apenas isso. Excêntrico. Outro. Não-pronto, não-hegemônico, e por isso, incapaz de produzir, de fabricar com maestria, de compor formas de ser. Interpelações vazias, insignificantes. Diversões, tão-somente. Produziram apenas o desejo de brincar de criticar, de brincar de pesquisar, de brincar de refletir, mas, ao fim do dia, importava mesmo reproduzir os conteúdos dos livros didáticos e ministrar uma boa aula técnica. Isso sim era sério, aceito, correto, por ser normativo e hegemônico. Talvez por isso as disciplinas ministradas na Faculdade de Educação sempre tenham sido mal-vistas pelo/as discentes: porque pregavam o excêntrico, o não-hegemônico. Importante mesmo eram as disciplinas técnicas provenientes do Instituto de Biologia. Elas sim eram importantes, valiosas, úteis.

A despeito de ter sido interpelado por uma cacofonia interdiscursiva sobre o ser docente, pouco fez-se música a meus ouvidos. Pouco me fez música. Discursos que passaram, mas não me passaram. Por quê? Em primeiro lugar, pelo excesso de informação. Porque “a informação não é experiência”. Porque “a informação não deixa lugar para a experiência”. Porque o excesso de informação configura uma antiexperiência (LARROSA, 2019a, p. 18). Porque, em minha formação acadêmica, só houve experiência quando eu interrompi e fui interrompido, quando parei para pensar, para olhar, para escutar, para sentir, mais devagar, sempre mais devagar, para aprender na lentidão e escutar os/as outros/as (LARROSA, 2019a). E isso quase sempre aconteceu nos tempos-espacos inúteis – na fila do restaurante universitário, no ponto de ônibus, na grama da praça, no pátio dos institutos –, dentre os quais, com certeza, não figura a sala de aula da universidade.

Novamente, foi a experiência que me mostrou algo diferente. Mas já era tarde demais – ao menos no contexto da formação inicial. Pois foi a partir dos estudos (individuais e assistemáticos, ou seja, aqueles que podem gerar alguma experiência pela palavra) de textos nada pedagógicos – e muitas vezes mesmo contrapedagógicos, mais literários, artísticos e filosóficos, pouco dogmáticos – que pude ampliar a grade de inteligibilidade do que pode significar ser docente, eo que podem ser as facetas do agir docente.

*Aqui, então, duas experiências: uma pautada em tramas discursivas hegemônicas, e outra pautada em práticas de liberdade. Atravessado pelos discursos hegemônicos sobre o bom professor de ciências, fui enredado pelas teias da técnica e da reprodução. Na liberdade dos estudos individuais e assistemáticos, aprendi que ser docente é ser sujeito, e que ser sujeito é ser fabricado de diferentes modos por diferentes instâncias, e, por isso, ser sujeito é ser mutável, é ser composto – e tudo que foi composto, pode ser decomposto e recomposto. Algumas notas dessa música foram tocadas em uma disciplina de pós-graduação que cursei ao final da graduação, chamada **Pesquisas Pós-Críticas em Educação e Currículo**. Tais notas somadas a outras, contingenciais e imprevisíveis – mediadas quase sempre pelas palavras, pelas leituras –, compuseram uma nova música em mim, a música da recalcitrância do querer e da intransitividade da liberdade em meio ao poder. Desde então, aprendi que posso não-ser. Que há a possibilidade de ser um docente-que-não-é: um *dever-docente*. Pois um *docente-que-não-é*, tudo pode ser³¹. Não sendo apenas esse ou aquele tipo de professor, posso fazer valer em mim “todas as diferenças singulares das inúmeras maneiras de viver, de ser, de tornar-se, de operar como um professor³²”. Não sendo esse ou aquele, não sendo técnico-reprodutivista, ou crítico-reflexivo ou pesquisador, por exemplo, posso ser qualquer um desses ou qualquer outra coisa. Posso estar aberto para ser interpelado por outros discursos, e me compor com outras músicas. Posso me permitir ser de outras formas. Posso ouvir outras vozes, outros gritos, outros sussurros, outras eloquências, outras harmonias, e multiplicar as possibilidades de ser em mim. Ser, afinal, de uma forma inautenticamente autêntica isso mesmo que sou, ou seja, véu atrás de véu, máscara atrás de máscara, pele atrás de pele³³. E poder, assim, cantar e dançar ao som da inebriante música das aparências docentes³⁴.*

³¹ A partir das palavras de Bastos e Chaves (2013), digo que aprendi a “estranhar o que se mostra natural e inerente ao sujeito professor, aos discursos que adquirem status de verdade [...] que aceitamos e reproduzimos” (p. 07).

³² Cf Corazza (2008, p. 239).

³³ Cf Larrosa (2019, p. 14). Uma postura contrária a essa seria “converter as máscaras em coisas rígidas, congeladas em uma careta imóvel e grotesca, que é o acontece quando as caras se acartonam em posições institucionalizadas” (LARROSA, 2019a, p. 76).

³⁴ Aqui, cantar e dançar ao som da inebriante música das aparências pode significar, também, sacudir nossas certezas e retirá-las do solo móvel onde repousam absolutas e verdadeiras. Significa “provocar estranhamentos, desconfiar, desfamiliarizar e desnaturalizar aquilo que soa como velha canção aos nossos ouvidos, e nos permitir perceber que o que consideramos verdade, não existe fora de jogos de poder” (BASTOS; CHAVES, 2013, p. 07).

Algumas notas dessa música foram tocadas em uma disciplina de pós-graduação que cursei ao final da graduação, chamada Pesquisas Pós-Críticas em Educação e Currículo. O meu encontro com o referido componente curricular me permitiu adquirir novos conhecimentos e ressignificar alguns outros. Na ocasião, passei a compreender, com Michel Foucault, o poder em suas extremidades, em suas ramificações, nas suas formas e instituições mais regionais e locais. Passei a conceber um poder não mais centralizado, mas capilarizado. Compreendi que as coisas “não têm um sentido que lhes é inerente ou que possa ser fixado nelas, de forma unívoca e permanente” (MEYER, 2002, p. 59). Soube que a linguagem é um locus de produção de sentidos compartilhados de maneira ativa, conflitante, instável e dinâmica, profundamente enredada em relações de poder (MEYER, 2002). Aprendi que, em vez de representar, a linguagem cria realidades. Na ocasião, atualizei, ainda, a minha visão acerca do currículo. Passei a concebê-lo como um dispositivo saber-poder-verdade da linguagem, cuja “natureza é arbitrária e ficcional, por ser histórica e socialmente construída” (CORAZZA, 2001, p. 10). Aprendi que o currículo é um ser que fala, e “sendo um ser que fala, logo quer” (CORAZZA, 2001, p. 10). Tem vontades, quer sujeitos. E soube, por fim, que sou sujeito de todos os currículos que me interpelaram e me constituíram, e, assim, soube, também, que currículo é isso mesmo o que vivemos, é viagem, percurso, é autobiografia (SILVA, 1999), portanto, é isto que, ao se inscrever em mim, transmuto em minha escrita de vida.

A despeito de ter me proposto em minhas narrativas a dar conta das experiências, dos acontecimentos, de falar do vivido, das minúcias e dos detalhes, permiti aqui, em vez disso, que as palavras acontecessem em mim e, ao fazê-lo, elas mesmas fizeram algo ligeiramente diferente do previsto. Não pude contê-las, ou redirecioná-las para um objetivo pré-determinado. Achei por bem deixá-las acontecer dessa forma, e penso que aconteceram melhor assim. Por quê? Porque, se tivesse me ocupado do ocorrido per se, teria desaguado em lugar nenhum, ou talvez o próprio ato de correr até desaguar tivesse se mostrado infrutífero – ou, na pior das hipóteses, impossível –, porque não havia água ali para correr que não as que correram. E teria desaguado em lugar nenhum porque muitos ocorridos per se, tenham sido eles no PIBID, ou nas disciplinas, ou nos estágios, ou em qualquer outro espaço-tempo acadêmico, não configuraram, por si mesmos, experiência³⁵ – pelos menos não com os meus olhos de hoje. Quem sabe amanhã, talvez...Muito do

³⁵ Não configuraram experiência porque não pude me reconhecer no que vivia, porque vivi, ali, algo que não tinha a ver comigo e, por isso, não pôde se converter em parte de mim. Me vi, então, impossibilitado de elaborar as experiências, de lhes atribuir sentido. E, portanto, não pude conta-las (LARROSA, 2019a, p. 50).

que vivi em minha formação acadêmica foi ocorrência, não atravessamento – e não posso dar conta das ocorrências.

Chegando aqui, percebi que a tarefa de narrar as ocorrências da minha formação acadêmica é impossível, uma atividade desde o início fadada ao fracasso, falida – porque foi, em sua grande maioria, formada por não-experiências. A grama das tardes ociosas, o fundo da sala de aula no PIBID, as conversas na fila do restaurante universitário, enfim, os interstícios e as inutilidades – tributários de uma memória-urubu, aquela que se alimenta de inutilidades e que persegue a insignificância, reconhecendo-se a partir dela³⁶ –, mostram-se mais atrativos à narração, porque, em sua maioria, só tais acontecimentos deixaram marcas em mim. As aulas de Embriologia, Ecologia e Bioquímica após o almoço, por exemplo, eram regadas à sonolência e apatia. Apatias não são formativas – se o são, mostram tão-somente aquilo que desejo evitar pelo resto da vida. Assim, desejo evitar Malacostraca, Remipedia, Branchiopoda, Ostracoda, Cephalocarida³⁷. Desejo evitar Arecaceae, Asparagaceae, Bignoniaceae, Cactaceae, Euphorbiaceae, Fabaceae, Melastomataceae, Magnoliaceae, Rosaceae³⁸. Os siris e os mariscos na beira da praia – que a minha avó trazia para casa em baldes após mariscá-los – eram mais divertidos, e as plantas da minha avó eram muito mais interessantes, porque eram mistério. Logo, geravam fascínio. É a vida que eu amo, não a sua falsificação em categorias. E, como professor, o que amo são as histórias, e gostaria de poder aprender amar a conta-las: as histórias de vida e as histórias da Vida.

Como professores de Biologia, ensinantes de uma linguagem estrangeira, não somos recitadores de palavras exóticas, pois que não se aprende outra língua decorando glossários, tampouco somos formadores ou arregimentadores de cientistas do futuro, como um dia quiseram nos fazer acreditar que era disso que devíamos nos ocupar. **É como contadores de histórias que gosto de nos falar, verdadeiros encantadores pela palavra, nossa principal ferramenta de trabalho** (CHAVES, 2013, p 81, grifo meu).

Dessa forma, só o que fiz aqui foi contingencialmente possível. Esta foi a minha experiência em palavras: não contei tão-somente o que aconteceu, mas o que me aconteceu enquanto lembrava, elaborava e problematizava o que aconteceu: o que aconteceu em mim enquanto escrevia.

Inutilidade & Insignificância

Era uma vez uma árvore. Uma pequena árvore, localizada na Praça das Artes no campus Ondina da Universidade Federal da Bahia. Essa árvore não tinha mais

³⁶ Cf Silva (2019, p. 74)

³⁷ Nomes de classes de crustáceos

³⁸ Nomes de famílias de angiospermas

que dois metros de altura lá pelos tempos idos de 2014. À sua sombra sentavam-se, diariamente, jovens universitários. Quase sempre após as suas aulas matinais, tais jovens vinham sentar-se sob essa árvore, a fim de, à sua sombra, conversar sobre os assuntos mais diversos, dos mais triviais aos mais inacreditáveis. Um grupo de, em média, cinco amigos que se conheceram no primeiro dia de aula e não mais se separaram. Aquela linda mini árvore, bem como toda a grama verdejante da referida praça, foram testemunhas de incríveis encontros – e de incríveis e amistosas revelações. Naquela grama, seus amigos viram Lucas pela primeira vez com o seu namorado. Naquela grama, as primeiras conversas sobre nossas sexualidades foram realizadas com a maior cumplicidade e respeito possíveis. Naquela grama, ao longo dos anos, nossos anseios e angústias foram expostos e ouvidos. O desejo de abandonar o curso, a vida numa sociedade capitalista, o término de um relacionamento. E, enquanto todos os dramas humanos eram vividos ao longo dos anos, nossa querida árvore crescia, crescia aose nutrir das instigantes histórias daqueles personagens dramáticos em busca do seu lugar no mundo. Anos depois, aqueles mesmos (não mais tão) jovens rapazes passaram por aquela mesma árvore e perceberam o quanto ela havia crescido. Tinha agora vários metros de altura. A sua copa, que antes protegia as suas cabeças, qual uma mãe, estava agora a vários metros de distância, como num aviso. Não havia mais uma simples proteção. Agora havia riscos. O tempo havia passado, a vida havia acontecido (e estava acontecendo), e os jovens haviam crescido. Era hora de assumir os riscos, escalar troncos e galhos a fim de colher os frutos das suas ações. Ela fora testemunha dos seus testemunhos. Agora os desafiava e crescer junto com ela. A crescer, expandir e florir.

Ao ouvir sussurros de que “todos os espaços sociais, são, potencialmente, campos de relações pedagógicas e de rotinas educacionais³⁹”, compreendo, afinal, que docentes também se formam sob copas de árvores.

CONSIDERAÇÕES

Neste segundo capítulo descritivo-analítico – que consistiu menos em uma narrativa e mais em um relato de experiências, ou da impossibilidade destas – busquei problematizar a forma como me relacionei com os jogos de verdade, na forma de jogos científicos, a partir dos quais fui composto como docente de Ciências/Biologia. Realizei tal problematização a partir da

³⁹ Cf Ferreira (2017, p. 71).

consideração do que é, ou pode vir a ser, um bom professor. Busquei apresentar como tais jogos de verdade vieram a, em certas ocasiões, constituir experiência formativa e, em outras ocasiões, constituir uma antiexperiência. Dei a ver, ainda, uma profusão de discursos em disputa pela vontade de sujeitos docentes de Ciências. Apresentei o discurso da racionalidade técnica, que demanda um professor técnico-reprodutivista, o discurso da racionalidade crítica, que demanda um professor crítico-reflexivo e pesquisador, e o discurso construtivista, que demanda um professor pesquisador do tipo experimentador. Ao dar a ver os discursos educacionais que se fizeram verdades a mim, o sentido de um empreendimento autobiográfico como narrativa de experiências educacionais (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015) ganhou força neste capítulo. Assim, aprendi a ser docente a partir de discursos diversos, todos em disputa pela minha constituição.

Apresentei, ainda, duas formas de se conceber a experiência no contexto da minha formação docente: a primeira, subjetivante (que nos leva a assumir determinada posição de sujeito); a segunda, dessubjetivante – ou seja, que nos desidentifica, que questiona nossas identidades, que nos desposiciona, que nos expõe, e que, ao fazê-lo, abre a possibilidade para outros processos de subjetivação (LARROSA, 2019a). Primeiro, a noção de experiência como a inserção do sujeito em formação em jogos de verdade a partir de uma trama discursiva que disputa pela sua constituição de sujeito docente. A partir dessa acepção, eu, como sujeito, fui me constituindo a partir dos discursos que instauraram regimes de verdade na formação docente em Ciências/Biologia, em forma de conhecimento científico, e que me interpelaram ao longo da formação acadêmica. Segundo, a noção de experiência como aquilo que nos acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar. Como aquilo que só é possível de acontecer quando somos aquela superfície sensível na qual o que acontece nos afeta, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. Quando somos passionais, pacientes, padecedores. Quando não há excesso de informações, quando, mesmo que só temporariamente, cessa a cacofonia interdiscursiva que tem vontade de sujeito, que deseja compor-nos, que deseja que sejamos desta ou daquela forma, que sejamos alguém de determinado tipo.

Contei, também, como a experiência – aquele segundo tipo de experiência – foi desvalorizada ou, em alguns casos, até mesmo banida, em minha formação acadêmica. Como a minha formação acadêmica foi rica em experimentos e pobre em experiências. Como houve muito pouca experiência nos espaços formativos formais. E, em havendo pouca experiência, pouco havia a dizer. Quase nada. Havia, em seu lugar, a impossibilidade de narrar certos ocorridos,

porque pouco me passou. Quase nada. Conteí, então, como a minha formação docente acadêmica foi pobre em experiência e em como, muitas vezes, foi composta por uma antiexperiência, ao priorizar o excesso de informações e de opiniões sobre o ser docente. Como a minha formação acadêmica foi preenchida por espaços-tempos de antiexperiência. Assim, busquei dar a ver não o que aconteceu, mas o que me aconteceu, e o fiz a partir de um relato que teve como objetivo apresentar os pensamentos incessantes sobre o bom professor que passaram e passam pela minha cabeça a partir dos discursos que me interpelaram.

Por fim, dei a ver uma amostra (um traço biográfico) de inutilidade, uma daquelas inutilidades que, no decorrer da minha formação acadêmica, constituíram experiência – aquele segundo tipo de experiência. Uma daquelas inutilidades tributárias de uma memória-urubu. Tais experiências inúteis – e quais experiências são, de fato, pautadas em utilidade? – se mostram importantes para a minha formação docente tão-somente porque foram experiências legítimas. São importantes porque não foram resultado de cacofonias interdiscursivas que instauram regimes de verdade e se inscrevem em nossa carne e em nossa consciência, compondo-nos de modos específicos a partir do poder e do saber. E, em sendo experiências legítimas, são importantes porque me mostraram que a vida acontece ali, quando somos território de passagem, quando estamos abertos e pacientes, apaixonados. E, tendo me mostrado (a um professor das ciências da vida) que experiência é a própria vida, me mostraram também que posso ser um professor que preza pela experiência – pela vida – no estudo da vida.

A seguir, fornecerei a última imagem-mosaico. E, tendo chegado aqui, não estou nem perto de esgotar as possibilidades de falar, com vida, sobre a minha vida. Mas como, assim como a vida, as palavras para dela falar são infinitas, e infinitas são as possibilidades combinatórias e criadoras, é necessário que eu delimite o que contar e, em determinado momento, coloque um ponto. Não um ponto final. Antes, um ponto de continuação. Mas, antes que chegue o tal ponto de continuação, gostaria de oferecer uma interrogação. Afinal, *você é favela ou é orla?* A seguir, problematizarei, a partir das teorizações da Sociologia do Improvável, a minha constituição como sujeito docente favelado – aqui, também, sinônimo de periférico – e, como favelado, portador de uma intelectualidade. Um acadêmico favelado. Uma intelectualidade favelada⁴⁰. Um sujeito do tipo improvável.

⁴⁰ O termo “intelectualidade favelada” não se refere, aqui, a um conceito em si, mas a uma condição que eu elaborei a partir da noção de *sujeito periférico* em sua relação com o saber. O *sujeito periférico*, por sua vez, é uma noção que será definida no capítulo a seguir.

8

VOCÊ É FAVELA OU É ORLA?

O estudar como experiência estética e os processos de subjetivação de um indivíduo favelado

**ENTRE ORLA E FAVELA**

Fonte: Imagens produzidas pelo autor

Aqui tudo é lírico, pobre e belo. Só a miséria dos homens é terrível. Mas estes homens são tão fortes que conseguem criar beleza dentro desta miséria.

- Jorge Amado, Capitães da Areia, 2008 –

Não há uma experiência humana não mediada pela forma e a cultura é, justamente, um conjunto de esquemas de mediação, um conjunto de formas que delimitam e dão perfis às coisas, às pessoas e, inclusive, a nós mesmos.

- Jorge Larrosa, Pedagogia Profana, 2019, p. 62 -

O que se diz antes

A Sociologia do Improvável consiste em uma disciplina das Ciências Sociais que tem como escopo estudar como pessoas que estavam estatisticamente destinadas a permanecer socialmente excluídas conseguiram alcançar a ascensão social (RODRIGUES; XYPAS, 2019). Assim, os estudos em tal disciplina buscam pelas condições sociais que permitem a pessoas de origem desfavorecida conseguir ascensão social pelo viés do estudo (XYPAS, 2019). Para tanto, estuda a realidade microssocial, a nível dos indivíduos, ao perceber que esta é mais complexa que a realidade macrossociológica. Incidem, portanto, seus olhares sobre aqueles/assujeitos alunos/as resilientes, ou seja, aqueles/as que, apesar das condições de pobreza, conseguem ter bom desempenho escolar.

As pesquisas no campo da Sociologia do Improvável “quebram o pressuposto epistemológico de que o indivíduo não tem poder de decisão sobre o seu sucesso ou fracasso escolar, pois depende das condições sociais nas quais está inserido” (BEZERRA; XYPAS, 2019, p. 84). Acreditam ser válido “compreender o sucesso escolar de alunos que apresentam padrões sociais e familiares considerados como improváveis de favorecer o desenvolvimento daquele indivíduo” (BEZERRA; XYPAS, 2019, p. 86). Assim, de acordo com os autores, a pergunta sobre o porquê de certas crianças das classes populares conseguirem êxito escolar traz em si uma gama de aspectos que merecem ser compreendidos. A permanência no sistema escolar de ensino até o ingresso e a conclusão de um curso superior é considerada um fenômeno de sucesso escolar, estatisticamente raro nas camadas populares, porém possível de ser constituído (SOUZA; ANDRADE, 2019).

[...] os pensamentos se moviam sem cessar [...]

- Deixe-me mostrar [...]

Recorda-te do teu futuro [...]

Sonhos. Quais eram os seus sonhos para o futuro? Quais as suas esperanças? Ele era jovem demais quando começou a sonhar. Era isso o que ele, quando criança, fazia: sonhava, desejava, acalentava esperanças. E brincava. Ele nunca quis ser nada, mas sempre quis ter o que não tinha. Quando criança, ele sempre quis futuro. Uma bela casa, primeiramente. Uma casa com um quarto só para si. Dinheiro, para que pudesse comprar as coisas de que precisava – e as que queria. Pessoas, para amar. Ele sempre quis pessoas para amar. Amou as pessoas mais inusitadas, em sua infância, na busca por amor. Fingiu que o seu tio ou o motorista do ônibus eram o seu pai, e os amou como tal. Amou a sua professora de inglês como a uma mãe. Amou os seus brinquedos, e os seus materiais escolares. E amou o seu futuro.

*Em seu futuro, ele **seria** jovem. Sempre jovem, não importava aonde chegasse. Chegou à Educação Infantil cedo, jovem. Aprendeu a ler e a escrever bem cedo, jovem. Chegou ao Ensino Fundamental cedo, jovem. Chegou ao Ensino Médio cedo, jovem. Formou-se com 16 anos e aos 17 ingressou no Ensino Superior, jovem. Aos 21, ingressou na pós-graduação. Tão jovem! Sempre chegou cedo demais aos lugares, quando ali as pessoas ainda não o aguardavam. Chegou até mesmo cedo demais ao mundo, tendo nascido prematuramente. E, desde tal chegada prematura, não cansou de chegar cedo aos lugares onde não era aguardado – nem ontem, nem hoje, nem nunca. E, assim, chegou, cedo, aos lugares onde nem ele mesmo esperava chegar.*

*Em seu futuro, ele **seria** cientista, como os que via nos programas de TV, nos filmes e nos livros. Com tubos de ensaio em mãos, jaleco, e um mistério a desvendar. Descobertas a fazer. Aquilo muito interessava a uma criança, naturalmente curiosa. A ciência, uma atividade detetivesca. Ele, insaciável. No futuro, ele viveria e trabalharia com o céu sobre a sua cabeça, a terra sob os seus pés, e os diferentes tons de verde ao seu redor. No futuro, ele estaria em casa – pois, em sua infância, a natureza fora a sua casa.*

*No futuro, ele **veio a ser** docente. Um jovem docente, como de praxe. Um docente desse e daquele tipo e, dentre os tipos, favelado. Um docente favelado: aquele que sabe conversar com os seus iguais, ou seja, os/as estudantes igualmente periféricos/as. No futuro, ele **veio a ser** um esboço de cientista, mas não aquele tipo de cientista que esperava ser. Antes, um (art/cient)ista. O seu trabalho: as palavras. Ele mesmo: palavras. Nada mais. A bem da verdade, o futuro, até mesmo a palavra “futuro”, já é um luxo para alguém como ele. Porque as pessoas que são como ele, faveladas, não podem dignar-se a pensar sobre isso – tampouco planejar ou lutar por isso. O presente é tudo o que importa. Mas não o presente de uma criança, sonhador. Não esse tipo de presente. Para um adulto favelado o presente é outro, e ele chama: sobrevivência. Ocupar-se de sobreviver hoje, em primeiro lugar. E, em segundo lugar, o prazer de hoje. Todos os esforços e atenções no hoje: nada para amanhã, nada para o futuro. Afinal, por que estudar para o amanhã se é*

necessário trabalhar para o hoje?⁴¹ O futuro, dizem, a Deus pertence. Não a nós. A nós pertence a luta diária, e cada dia a mais acaba, por fim, tornando-se um luxo. Mas ele, sonhador, veio a ter futuro. E o futuro veio, sobretudo, graças à majestade, o sabiá.

*Meus pensamentos
Tomam formas e viajo
Vou pra onde Deus quiser
Um vídeo tape que dentro de mim
Retrata todo o meu inconsciente
De maneira natural
Ah! Tô indo agora
Pra um lugar todinho meu [...]*

- Roberta Miranda, A Majestade, O Sabiá -

[...] E caminha até tua infância⁴²

As lembranças são doces. As lembranças são amargas. São salgadas. Há relutância em recordar. Há dor, marcas pelo corpo, e na mente. Dor, choro e tristeza. Mas também há risos, palmas, alegria, pés descalços pela rua. Ardor.

Quando criança, ele passeava com sua avó, a majestade, o sabiá, amante de Roberta Miranda, pelas ruas do seu bairro. Também ao som de Osvaldo Silva e Edson Gomes ele caminhava, entre meninos de rua, criminalidades, e cheiro de peixe. Cheiro de peixe, mariscos e siris recém-pescados e mariscados. Pescadas também eram as palavras por ele lidas, a pedido de sua avó. Leia a placa daquela loja, leia o nome daquele ônibus, ela dizia. Leia a Bíblia. Leia tudo, e soletre bem. Escreva muito, escreva bem. Pelas manhãs, ia com ela à feira ou ao porto, atrás de peixe fresco. Mas apenas quando não estava na escola. E quase sempre esteve na escola – e esteve bem, disso a sua avó fazia questão. No porto: a maré, a lama, as almas, os peixes. Os pobres. A ponte – ah, tão fascinante e adorada ponte aos olhos infantis! – onde passava o trem que os levava à feira de São Joaquim. Paisagens maltratadas, e cheias de uma triste beleza.

Pescadas também eram as palavras por ele lidas, a pedido de sua avó. E quase sempre esteve na escola – e esteve bem, disso a sua avó fazia questão. De acordo com as teorizações da Sociologia do Improvável, uma das condições de possibilidade para o êxito escolar de crianças

⁴¹ De acordo com Costa e Silva (2019, p. 134), “as famílias com baixo nível socioeconômico sabem intuitivamente que possuem baixa probabilidade de sucesso escolar, fazendo conseqüentemente baixos investimentos em educação”. Isso porque seu estilo de vida é marcado pelas pressões materiais e urgências temporais.

⁴² Cf Larrosa (2019, p. 56)

e jovens “se deve, em parte, ao fato de que essas famílias desenvolvem no ambiente doméstico uma cultura diferencial de exortações e admoestações voltadas ao êxito escolar” (BRILHANTE; PEREIRA, 2019, p. 122). Assim, “as famílias de meios populares que apresentam êxito escolar relativo conseguem, de algum modo, acionar esse trabalho pedagógico e transformam suas aspirações, materiais e simbólicas” (BRILHANTE; PEREIRA, 2019, p. 124). Isso porque, em geral, “o que se espera nesses ambientes familiares de baixa renda e reduzida escolarização é uma relação distanciada com a leitura e a escrita”, por exemplo (BRILHANTE; PEREIRA, 2019, p. 125). Contudo, segundo os autores, em famílias em que há êxito escolar, observa-se a presença da cultura escrita, em forma de livros escolares e religiosos, jornais, computador, etc. Os utensílios relacionados à prática da leitura constituem, assim, investimentos pedagógicos realizados pelas famílias cuja rentabilidade se mostra no êxito escolar dos/as filho/as. Portanto,

Informações concernentes à prática de leitura e escrita das famílias são suficientes para que se identifique um primeiro ingrediente do sucesso escolar em famílias de meios populares: de algum modo, essas famílias conseguem superar o círculo restritivo imposto pelas necessidades do trabalho manual e fazem da leitura e da escrita uma ferramenta simbólica mais ou menos partilhada pelos membros da família (BRILHANTE; PEREIRA, 2019, p. 125).

Além disso, outros fatores são importantes para a compreensão de casos exitosos a partir das práticas familiares. Alguns fatores importantes, conforme apontado por Costa e Silva (2019), são a preocupação com a vida escolar dos/as filhos/as, um ambiente familiar calcado em esforço, a participação assídua no que diz respeito às atividades escolares do/a filho/a, a existência de certa ordem moral doméstica, a posse de capital informacional sobre o sistema escolar, e a presença de solidariedade entre os membros da família e de boas relações intergeracionais. De acordo com os autores, a ordem moral doméstica contribui indiretamente para a adequação dos/as estudantes às normas e valores típicos do mundo escolar, como o bom comportamento e o respeito à autoridade do/a professor/a.

A maré. A sua morada, as palafitas. Casas de madeira acima d'água. O tempo trouxe três gigantes até aquele lugar submerso: o reino das águas claras. Disseram-lhe se tratar de trator, caçamba e britadeira, nomes que o menino logo tratou de gravar na memória. O que faziam? Traziam progresso, entulhavam e asphaltavam. Transformavam casas de madeira em casa de cimento e concreto. Ruas de terra batida em ruas asphaltadas. O menino, curioso e fascinado, logo quis

ganhar uma britadeira de brinquedo de presente. Sonhou toda a sua infância com tal presente. Ah, as crianças! Esses seres estranhos e selvagens.

O menino. Jovem menino. Corpo precário, frágil de saúde, forte de vontade. Ouvidos atentos. Ouvia as músicas que seus vizinhos ouviam – e com elas aprendia. Crescia e aprendia. Aprendia a ser muitas coisas. Aprendia a ser favelado. Como se fabricou seu corpo favelado?

*Me diz ai santo rei o que fazer para acabar
Com a desgraça e a fome no mundo
Me diz ai santo rei como alimentar a quem tem fome*

*Se eu nem tenho onde morar
Se eu nem tenho o que comer (2x)*

*Pois durmo nas calçadas e vivo nas ruas
Sou mais um daqueles meninos de rua (2x)*

*Ai que dor que me dá
De ver os meus irmãos roubando para sobreviver
E eu nada posso fazer
Me diz ai o que fazer pois também não tenho o que comer*

*Pois durmo nas calçadas e vivo nas ruas
Sou mais um daqueles meninos de rua (2x)*

- Osvaldo Silva, Menino de Rua –

*Somos senhores das favelas
Somos senhores da pobreza
Falta alimento em nossas mesas
[...]*

*Somos senhores das calçadas
Somos senhores das sinaleiras
Superlotamos as penitenciárias*

*Somos sobreviventes do tempo
Somos filhos da santa esperança
Somos passivos resistentes
Mergulhados em toda essa lama
[...]*

*Somos os analfabetos
Orgulhosos, indiscretos
Grandessíssimos idiotas*

- Edson Gomes, O País é Culpado -

As músicas, tomadas como um currículo, ensinaram-no modos de ser sujeito periférico⁴³. Músicas e experiências imbricaram-se em sua constituição. Músicas-experiências. Experiências musicais. Acordes consonantes e dissonantes. A partir das suas experiências, o menino pôde ser capaz de elencar elementos comuns que operam para compor um corpo favelado – seja por meios discursivos, como os presentes nas músicas, quanto não-discursivos –, pois assim foi consigo mesmo. Uma vida favelada é, por excelência, uma vida marginal. Tudo o que é marginal a pertence – ou a ela é atribuído. A precariedade é a sua marca registrada. Um corpo favelado compõe-se, desde cedo, pela sua privação familiar, ou, para dizer o mínimo, pela sua precariedade. O jovem garoto em questão, nascido de pais jovens, aos quatro anos testemunhou a saída do seu pai de casa, do “seio familiar”. Ele ainda é capaz de se lembrar bem desse momento fatídico. A sua mãe, que não havia concluído o Ensino Médio, nunca pôde encontrar empregos formais onde trabalhar, por isso sempre dependeu de trabalhos informais e temporários. Quase sempre desempregada, não podia cuidar bem do filho – tampouco sabia fazê-lo. A criança, enfermiça, foi levada pela avó paterna – o sabiá –, para que ficasse sob seus cuidados. O pai, que quando morava com a mãe cuidava da criança, depois de se mudar e constituir nova família, quase não mais o fazia. A sua presença paterna: o dinheiro da pensão. A criança: em busca de pessoas para amar. Mas só tinha o amor do sabiá, a majestade. Foi quando passou a morar nos Alagados, perto dos siris e dos mariscos. Ali, no Subúrbio Ferroviário, sentiu na pele, na carne, no sangue, na alma, na consciência, a periferia.

Vidas precárias levam corpos precários à anestesia. Ser humano marginal é uma condição que requer anestesia. A anestesia mais comum, a criança via, estava presente naquilo que as pessoas chamam bares. Ali, consumiam bebidas alcoólicas, a criança via. Sua mãe trabalhou em um bar na frente de casa, e ele via. O seu pai bebia – muito mais do que o recomendado – e ele sabia. O consumo de drogas, sejam elas lícitas ou ilícitas, faz parte das vidas precárias de pessoas faveladas, o menino pensou. Muitos são os escapes a que recorrem corpos precários em vidas precárias. O menino, desde cedo, foi iniciado em um desses mundos aos quais se escapava, e ele se chamava: igreja. A majestade levou-o para a catequese e, posteriormente, chegou a ser membro da Infância Missionária. Chegou mesmo a aspirar tornar-se padre. Os discursos religiosos moldaram-lhe em uma moralidade diversa àquela dos bares. Vivia, desde cedo, entre o sagrado e o profano. A

⁴³ De acordo com Maknamara (2020b), as músicas, entendidas como textos curriculares culturais, participam de uma luta por imposição de significados, envolvendo-se na produção de sujeitos por meio de diversificadas estratégias discursivas, ao disponibilizar linguagens para falar dos e para os sujeitos. Deste modo, atuam de modo a regular a vida e conduzir as condutas dos indivíduos.

obediência e a rebeldia. Para ele, duas salvaçãoes: a igreja e a escola. E, assim, trilhou o bom caminho até o Reino dos Céus.

Que não se pense que, por conta das desgraças aqui narradas, não haja beleza em uma vida favelada – embora não possa haver beleza em vidas precárias. As culturas da periferia são tão belas quanto quaisquer outras, e igualmente formativas. Mas dela o menino pouco experimentou. Afinal, era coisa do diabo, e ele trilhava o caminho da salvação. Hoje ele se reencontrou com o swing, com os corpos dançantes, com o suor na pele e o calor na alma, com a alegria e a energia, com a força e a vontade, com o gosto do dendê. Mas, ao longo da sua infância, tais valores culturais foram vistos como inferiores e desprezíveis. Contudo, apesar do caminho da salvação, o menino chegou a experimentar, se não no corpo, na alma, a pobreza. Os seus avós, com sete filhos, chegaram a passar fome em determinado momento de suas vidas. Os seus avós, que o criaram desde os quatro anos de idade, nunca chegaram a concluir o Ensino Fundamental I, mas o educaram tão bem quanto puderam. Ensinar-lhe as letras, a ler e soletrar bem, a escrever bem e a contar bem, assim como haviam aprendido. Muito da sua alfabetização deu-se, então, em casa. Contudo, apesar do seu passado faminto, os seus avós nunca permitiram que o menino ficasse de barriga vazia. Assim, o seu corpo, sempre bem nutrido – de alimento e de palavras, sobretudo a Palavra de Deus – nunca padeceu. Todavia, a vida precária não flagela apenas o corpo. Antes, flagela a nossa (in)consciência. E foi aí onde o menino veio a conhecer a pobreza. Pois carecia de afeto. Todo o afeto de que é capaz de recordar era proveniente da figura de autoridade representada pelo sabiá. Os seus cantos, ora carinhosos, ora imperativos, eram quase sempre impiedosos. Os seus assobios no portão, quando retornava do trabalho – um abatedouro de aves onde trabalhava aos finais de semana – eram acalentadores. Ela cantava canções aos seus ouvidos, e ele nunca as esqueceu. Cantava o seguinte:

- Estude, meu filho, para não depender de ninguém. Estude para ser independente financeiramente. Estude para ser alguém na vida. Estude para não ter a vida que nós tivemos. Estude. O estudo será bom para você. Estude⁴⁴.

E ele estudou. E amou. Amou a sua salvação. Amou os seus estudos. Amou estudar. E ainda ama. As faltas e as carências foram preenchidas pela ideia da salvação. E a sua maior salvação seria estudar.

As famílias incorporam o êxito escolar em suas estratégias de legitimação e sucesso social e realizam uma miríade de investimentos pedagógicos mais ou menos difusos e esses investimentos materiais e simbólicos terminam por fazer dos seus lares meios culturais favoráveis

⁴⁴ A sua fala exprime o interesse em possibilitar, a mim, “percorrer outros circuitos do mercado de formação [...] e do mercado de trabalho, diferentes daqueles percorridos por [ela]” (PEROSA; DANTAS, 2017, p. 1001), por acreditar na ascensão social pela via do diploma escolar.

ao desempenho escolar satisfatório (BRILHANTE; PEREIRA, 2019, p. 122).

Segundo Costa e Silva (2019, p. 140), “em famílias cujos/as filhos/as possuem bom desempenho escolar, nota-se que os pais demonstram um forte controle sobre a vida escolar dos filhos, dando orientações, cobrando as tarefas, olhando as notas e comparecendo às reuniões escolares”. Ainda de acordo com os autores, os pais impõem regras e limites à rotina dos filhos, inculcando valores e uma moral do bom comportamento. A *disciplina* familiar acaba por refletir em uma postura de *docilidade* frente à escola, depositando nela grandes apostas para o futuro do/a filho/a, do que se pode problematizar que tal docilidade seja um efeito do poder disciplinar exercido pela instituição família em consonância com o exercido pela instituição escola. Além disso, os pais estão sempre dialogando com os/as filhos/as sobre a importância da educação e defendendo-a como um meio de garantir um bom futuro.

Costa e Silva (2019, p. 140) afirmam que, “aliado a isso está a mobilização familiar para ajudar os/as filhos/as na escola, comparecendo às reuniões e conversando com docentes e gestores/as, alfabetizando os/as filhos em casa, etc.”. De modo geral, em casos exitosos, percebe-se que as famílias se adaptam às exigências do mundo escolar, estando, portanto, as suas práticas de acordo com o que a escola demanda dos/as estudantes. Tal acompanhamento dos pais passa a ter um grande significado na vida escolar dos filhos, “proporcionando atitudes de ajustamento às relações interpessoais vividas dentro do ambiente escolar” (SOUZA; ANDRADE, 2019, p. 153).

Além da adaptação às exigências do mundo escolar, “a limpeza e a organização das casas é um fator importante para o êxito dos alunos, pois sugerem que nessas famílias impera uma ordem moral doméstica compatível com a lógica da escola” (BRILHANTE; PEREIRA, 2019, p. 126). Segundo os autores, tal ordem pode se manifestar por meio da disposição de horários regulares para os estudos e as tarefas escolares. *Quando retornava para casa, tratava de ordenar o seu tempo. Dividia-se entre as atividades religiosas, atividades escolares e, sobretudo, o lazer. “Quando ele chega da escola, se tem dever ele senta e já vai fazer”*⁴⁵. Assim, “as famílias transferem responsabilidades para os/as filhos/as, e estes/as, assumindo-as, correspondem revelando autonomia moral e intelectual”. Ou seja, “os/as alunos estudam em casa porque querem e porque gostam e isso está em conformidade com as expectativas sociais alimentadas

⁴⁵ Cf Brilhante e Pereira (2019, p. 127).

pela família” (BRILHANTE; PEREIRA, 2019, p. 127). Para os autores, os/as filhos/as incorporam a prática reiterada dos estudos, tornando-se desnecessária a admoestação dos pais. *Mesmo com a modéstia dos lares, onde não existem locais próprios para o estudo, os/as filhos/as, estudantes, adaptam-se como podem. Pois, quando há disposição, as dificuldades materiais são superadas*⁴⁶.

*A precariedade das vidas marginais faz algo brutal aos corpos: os priva de sensibilidade. Os faz sentir miseráveis, tristes. Enche-os de afetos tristes*⁴⁷. *Tira a sua potência de vida. Mortifica-os. A pobreza, que é também pobreza da alma, nos violenta e nos embrutece. E o menino – ou será que é a sua versão adulta falando? – sentiu na pele tal embrutecimento, tal violência. Precisou conviver com diversos tipos de violência. Ouviu relatos de criminalidade aqui e acolá. Pessoas presas, pessoas mortas. Vidas precárias encarceradas ou exterminadas. Contudo, existia beleza para contrapor as brutalidades. As suas experiências com artefatos artístico-culturais representaram grande parte do que veio a conhecer como belo. E, além disso, os estudos. Assim como ocorreu com os artefatos artístico-culturais, viveu o estudar como uma experiência estética. Fez daquilo o sentido da sua vida. Fez do estudar uma arte. E fez-se, desde então, artista.*

E o menino, que amava a sua professora, bem como amava seus amigos e suas amigas, com eles e elas aprendeu. Brilhante e Pereira (2019, p. 128), ao falarem sobre as práticas familiares que contribuem para o êxito escolar de seus/suas filhos/as, argumentam que tais famílias “cercam seus filhos de ‘boas amizades’ – jovens mais ou menos assemelhados que apreciam os estudos e as práticas culturais dos filhos”, ou seja, amizades que constituam bons exemplos, que partilhem as mesmas ambições escolares”. A minha avó sempre fez questão de, ativamente, procurar saber quem eram os/as meus/minhas amigos/as, como eles/as eram, como se comportavam e o que tinham a me oferecer em termo de bons valores.

Aprendeu os seus gostos musicais, literários, cinematográficos. Aprendeu as suas culturas. Consumiu tudo, até delas estar impregnado. As suas experiências com artefatos culturais representaram boa parte do que veio a conhecer como belo. E, além disso, os estudos. Outro fator fundamental para o sucesso escolar diz respeito à aquisição de capital cultural. O conceito de capital cultural foi utilizado por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1977) na obra ***Cultural Reproduction and Social Reproduction***, para explicar as desigualdades escolares,

⁴⁶ Cf Brilhante e Pereira (2019, p. 127).

⁴⁷ Cf Deleuze e Parnet (1998, p. 49).

visando refletir sobre as vantagens que alguns sujeitos apresentam a partir da sua organização familiar. Assim, “as condições sociais mais elevadas levam a um certo privilégio cultural, e conseqüentemente às diferenças quanto ao capital cultural transmitido, de acordo com as classes sociais” (BEZERRA; XYPAS, 2019, p. 88). Segundo os autores, o capital cultural pode ser incorporado (herdado da família), objetivado (benefícios culturais, como livros, obras de arte, etc.), e institucionalizado (diplomas escolares).

Uma vez que “os estudantes não chegam ao estabelecimento de ensino com a mesma ‘herança’, visto que aqueles de origem popular carecem de capital econômico, cultural e social” (RODRIGUES; XYPAS, 2019, p. 33), a promoção social ao qual os indivíduos têm acesso dependerá da oportunidade de acesso à cultura; ou seja, “os alunos que recebem um capital cultural significativo apresentam maiores chances de ter êxito escolar” (BEZERRA; XYPAS, 2019, p. 89). Ainda de acordo com os autores, tal capital cultural investido pela família independe, em parte, do capital econômico da mesma, e pode se expressar, por exemplo, na forma de valorização do conhecimento. No meu caso em particular, a aquisição de capital cultural via familiar se deu de maneira peculiar: não só a partir da minha família, mas também, e sobretudo, a partir de outras famílias. Por exemplo, por intermédio dos meus amigos e das minhas amigas da escola (capital social em forma de relações sociais), tive acesso aos bens culturais que as suas famílias veiculavam a eles/elas.

Ao falar sobre capital cultural, parto do pressuposto de que a cultura constitui um campo de produção de significados, englobando não somente um modo de enxergar o mundo, mas também jogos de poder que delimitam o modo como os sujeitos devem ser (SILVA, 1999). De acordo com Souza (2018, p. 35), “os jogos de poder estão implicados em práticas culturais, impondo determinados significados de um grupo social para outros, (re)produzindo padrões a serem seguidos, pretendendo, assim, dizer ao indivíduo como ele deve ser”. Ainda segundo a autora, tal adequação do indivíduo se dá a partir da produção de categorias e referentes que, ao adquirirem o status de verdadeiro, levam os sujeitos a reconhecerem e se posicionarem (SOUZA, 2018).

Os processos de socialização na instituição familiar e escolar levaram-me a incorporar uma série de disposições em relação aos estudos (autonomia moral e intelectual, disciplina familiar, relação positiva com o saber) que, ao serem paulatina e inconscientemente apreendidas, tenderam a se repetir em meus comportamentos e formas de pensar. A tais disposições,

Bourdieu dá o nome *habitus*. De modo geral, *o habitus* (BOURDIEU, 2002) pode ser compreendido como uma subjetividade socializada, incluindo tanto as representações concebidas sobre si e sobre a realidade, quanto o sistema de práticas em que a pessoa se inclui, os valores e crenças que veicula, suas aspirações, identificações, etc. *O habitus* de um indivíduo “não pode ser deduzido, de forma direta, do *habitus* da classe a que pertence”, uma vez que “o indivíduo constitui-se a partir de um conjunto multifacetado de influências sociais, inclusive as que não compõem seu próprio *habitus*, mas que podem vir a mudar sua configuração” (BEZERRA; XYPAS, 2019, p. 90). Compreendo tal conjunto multifacetado de influências sociais como a multiplicidade de discursos que circulam no espaço social, disputando por significações e disponibilizando posições de sujeito a serem assumidas.

E o menino, que amava a sua professora...estabeleceu, com seus professores e suas professoras, uma relação peculiar e especial. Ao longo dos anos na Educação Básica, procurei, em meus/minhas docentes, uma referência de como ser sujeito. Assim, vi meus/minhas professores/as como um grupo de referência, e procurei neles/as uma espécie de exemplo a ser seguido e no qual me inspirei, consciente ou inconscientemente, na minha busca por um futuro melhor (BEZERRA; XYPAS, 2019). Xypas e Santos (2014, p. 10), apontam, em seu estudo, que jovens que tiveram êxito escolar improvável fazem duas seleções: “uma é positiva, em busca de valores e normas de pessoas que servem de modelo; outra é negativa, recusando as normas e os valores que os impedem de progredir”. Os/as meus/minhas professores/as constituíram o grupo de pessoas no qual busquei tais valores positivos, ao longo da minha formação.

Há algo sobre este jovem estudante que agora precisa ser dito. É um fato: a educação (trans)formou a sua vida. Ao buscar formas de expressar a importância que a educação escolar teve em sua vida, as palavras escorregam por entre os seus dedos e fogem aos seus lábios. Foi moldado para ser estudante. Não sabe mais não sê-lo. Aprendeu a ser desde cedo e nunca soube – ou quis – desaprender. Sempre foi o seu consolo, a sua diversão, o significado da sua vida. Estudar, aprender, conhecer. Só assim se saciava. Só assim não sentia em si o fastio da existência. Só assim a sua vida estaria justificada. Alguma parte de si estudava pois era a única coisa que havia verdadeiramente para fazer, já que cresceu uma criança um tanto solitária. Como um alguém solitário, trilhou o caminho para si mesmo, trilhou o caminho do criador, e do amante⁴⁸. Transformou o estudar em muitas outras coisas (diversão, passatempo, obrigação moral, responsabilidade), resignificou tal ato

⁴⁸ Cf Nietzsche (2018, p. 84).

de inúmeras formas e logo começou a estudar e aprender por puro prazer. Apenas para sentir aquele êxtase proveniente do conhecimento adquirido. Qual droga, não pôde mais parar. E os seus efeitos foram imensos – e intensos. Permitiu-lhe destaque, honras, oportunidades. Permitiu-lhe ser o primeiro membro da família a ingressar em uma universidade pública, e a saber o que era uma universidade. Permitiu-lhe ser o primeiro membro da família formado numa universidade pública – um alguém com ensino superior completo numa família com alguém que sequer possuem ensino fundamental completo.

Avançou nos estudos e encontrou a solidão. Saber tanto tornou-se angustiante. A reclusão passou a ser por ele desejada. Tão envolvido com a sua própria educação, por tanto tempo e com tanto afinco, não é de se estranhar que tenha hoje me enredado em suas teias, e se tornado professor. Há caminho mais óbvio e seguro para um estudante que faz do estudo e do aprender a sua vida que tornar-se professor? É o mais lógico a se fazer. Era hora de correr para o outro polo: o do ensinar. Afinal, ser professor o permitiria continuar aprendendo, estudando, lidando com o conhecimento, manuseando-o e manipulando-o. Criando-o. A sua avó sempre o incentivou a estudar. Sempre. Afinal, não era o seu desejo que ele tivesse o mesmo destino que ela e muitos/as outros/as tiveram em sua geração. Sempre buscaram garantir condições materiais para que ele pudesse se dedicar exclusivamente aos estudos. Com a ajuda do salário de várias pessoas em casa, mantinham-se bem materialmente. Nada de luxo. Apenas o básico para uma boa e segura sobrevivência. E assim, ele foi estudando e estudando mais. Estava materialmente amparado, e por isso era grato. Ser amparado por tanto tempo o permitiu concluir a graduação sem nunca ter realizado nenhum trabalho pesado para sobrevivência. O permitiu fazer algo até então impensado naquele seio familiar: construir uma carreira profissional. Quanto privilégio! Um alguém que teve uma história de sucesso graças a, dentre outros fatores, a mobilização pessoal; o valor atribuído à educação pela sua família; a ordem moral doméstica; e o apoio dos seus responsáveis em contribuir ativamente para a sua educação⁴⁹. Mesmo esse termo – carreira profissional – só vem a sua mente hoje. Construir uma carreira profissional foi um feito que nunca idealizou. Mas a construiu aos poucos, tijolo por tijolo, e hoje tem um pequeno lar da qual se orgulha imensamente. O construiu com educação. Com os estudos, os aprendizados, os conhecimentos. É o seu lar: o lar do saber. Por mais que soprem, não há como demoli-lo. Ele está alicerçado nas profundezas da terra, e foi construído com muito suor, esforço, ajuda e oportunidade. E por tudo isso, o hoje jovem professor é grato.

Viveu o estudar como uma experiência estética. Fez daquilo o sentido da sua vida. Logo começou a estudar e aprender por puro prazer. De acordo com Rodrigues e Xypas (2019), a partir de diferentes formas de uma criança relacionar-se com o mundo, podem surgir a vontade

⁴⁹ Cf Bergier e Xypas (2013, p. 37).

de aprender algo, e “é esse desejo interno que faz com que a criança queira seguir em direção ao saber” (p. 67). A relação com o saber associa-se ao sucesso escolar na medida em que, para chegar a tal sucesso, faz-se fundamental que o indivíduo “se engaje em uma atividade intelectual, e que se mobilize intelectualmente” (CHARLOT, 2005, p. 54). Assim, “para que o aluno vença nos estudos, é fundamental que essa busca pelo saber tenha sentido para sua vida” (RODRIGUES; XYPAS, 2019, p. 68). Uma das noções que são chave para compreender o sucesso escolar das pessoas improváveis passa pelo entendimento dessa relação com o saber. Para Charlot (2000), “a relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender, [...] é o conjunto das relações que um sujeito mantém com tudo quanto estiver relacionado com ‘o aprender’ e o saber” (p. 80).

Transformou o estudar em muitas outras coisas, ressignificou tal ato de inúmeras formas. Nessa perspectiva, o aprender está além da aquisição de conteúdos para o intelecto, mas abrange “a relação que o sujeito estabelece para adquiri-lo de uma maneira mais ampla, tornando tal relação uma relação plural, que envolve diversos aspectos da interatividade humana” (BEZERRA; XYPAS, 2019, p. 87).

A partir do que diz Charlot (2000, p. 72), quando informa que “qualquer relação com o saber comporta também uma dimensão de identidade”, elaboro tal relação como um modo de subjetivação onde o indivíduo, em sua relação com o saber, assume uma posição de sujeito em relação a esse saber. Aqui, elaboro tal posição de sujeito como sendo um *sujeito do saber*⁵⁰, que é, ao mesmo tempo, sujeito do saber e sujeito ao saber: que fala a língua do saber, que fala a partir do saber. Sujeito do/ao saber pois o poder produz saber, o exercício do poder implica em formação de saber (FOUCAULT, 2014). Pois “não há relações de poder sem a constituição de um campo de saber, como também, reciprocamente, todo saber constitui novas relações de poder” (MACHADO, 2011, p. xxi). Assim, tal indivíduo é assujeitado a partir da sua relação com o conhecimento e com as diferentes formas que encontrou para elaborá-lo e para significá-lo, e, no processo, significar a si próprio.

⁵⁰ *Tão envolvido com a sua própria educação, por tanto tempo e com tanto afincio, não é de se estranhar que tenha hoje me enredado em suas teias, e se tornado professor. Há caminho mais óbvio e seguro para um estudante que faz do estudo e do aprender a sua vida que tornar-se professor? É o mais lógico a se fazer.* A partir de tais considerações, elaboro, ainda, que a minha constituição como sujeito docente pode ter se dado, em parte, pela minha relação com o saber. Assim, a posição assumida de sujeito docente relaciona-se intimamente com a posição assumida anteriormente como sujeito do saber. Aqui, o sujeito da docência (que, no meu caso, é também o sujeito professor da fé acadêmica) constitui-se a partir, e também por causa do sujeito do saber.

Dito de outro modo, o sujeito do saber é um sujeito que se define e se identifica por sua relação com o conhecimento e as diferentes maneiras de elaborá-lo, que, por conseguinte, influenciam em sua própria constituição. Assim, “aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, às relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar a si” (CHARLOT, 2000, p. 72). Portanto, “para alcançar um bom desempenho, o sujeito deve ter uma atividade intelectual que lhe possibilite apropriar-se dos saberes e construir competência cognitivas” (COSTA; SILVA, 2019, p. 135). Para que estude, “é necessário que o estudo tenha sentido, é necessário que ele se mobilize para tal” (COSTA; SILVA, 2019, p. 135).

Contudo, de acordo com Xypas e Cavalcanti (2020), a despeito de o balanço do saber ser “pertinente para investigar a relação ao saber de um público-alvo específico”, acredita-se “que esse dispositivo não seja o mais pertinente para compreender o percurso de adultos marcados por uma história de ascensão social a partir de resultados exitosos enquanto alunos em processo de escolarização”. Isso porque a abordagem da relação com o saber apresentada por Bernard Charlot apresenta certas especificidades, como objetivos e sujeitos distintos.

Certo dia, aquele jovem ouviu sussurros de algo chamado Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)⁵¹. O que era? Para que servia? Ingressar em uma universidade? Ora, para quê? Por que deveria fazer aquilo? É certo que gostava de estudar, mas...as pessoas não deveriam trabalhar ao concluir o Ensino Médio? Era isso o que acontecia com as pessoas próximas a ele. Às vezes, mesmo antes de concluir os estudos básicos, já deveriam trabalhar, para contribuir para o sustento familiar. Por que, afinal, os seus amigos e amigas pediam que ele fizesse tal exame? Como num rompante, as pessoas ao seu redor começaram a falar sobre vestibulares e universidades e cursos e carreiras. O que eram todas aquelas coisas? Ele não conhecia muito de profissões. Já havia visto pedreiros e professores, padeiros e...que mais? Policiais, certamente. Marisqueiras e pescadores. Mas a maioria das profissões parecia, a ele, abstratas, inalcançáveis. Nunca pensara em ser outra coisa senão estudante. Talvez padre, mas já havia abandonado essa ideia, junto à Igreja. É certo que desejava continuar estudando, mas o quê? Para quê? Desde que fora estudar em escola militar se sentia atraído pelas ciências e, depois, pela Biologia, mas cursar Biologia para quê? Cursar Biologia...Talvez não fosse uma má ideia. Mas por quê? Porque gostava, ora! Porque o agradava, o

⁵¹ De acordo com Rodrigues e Xypas (2019), “na biografia de qualquer pessoa existem circunstâncias que rompem com o fluxo de continuidade de seu destino, que são verdadeiros divisores de águas” (p. 44). Tais momentos são chamadas por Josso (2010) de “dobradiças dramáticas”, ou “momentos charneira”. No meu caso, o evento que mudou a minha trajetória escolar e de vida foi o conhecimento e a realização da prova do ENEM.

emocionava, o entretinha. Fazia sentido para ele, assim como os mariscos e siris da sua avó, assim como as marés e as plantas no quintal, assim como mostrava aquele tão amado de programa de TV, Zoboomafoo. Não sabia bem o porquê, mas... E o que era essa tal universidade? Será que era como mostravam na TV? Não sabia. Já havia ido ao jardim zoológico, que ficava em um lugar que chamavam orla, mas nunca chegara a ver a universidade que ficava ao lado. Seu pai queria que ele seguisse a carreira militar, mas ele a odiava, por isso não ficaria um segundo sequer além do necessário em um espaço como aquele. Será que deveria mesmo fazer aquilo, entrar em uma universidade?

Dilemas de um improvável.

Certo dia, aquele jovem ouviu sussurros de algo chamado Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O que era? Para que servia? Não saber o que era o ENEM, tampouco para que servia, indica que, à época, eu possuía “um baixo grau de informação sobre o vestibular e a formação universitária”, ou seja, não dispunha de “capital informacional sobre o sistema do vestibular, os cursos e as instituições que os oferecem” (ZAGO, 2006, p. 230). Quando perguntado se prestaria o ENEM, afirmei que não, pois não entendia por qual motivo era necessário fazê-lo. Não tinha, portanto, perspectivas claras de ingresso no Ensino Superior. Castro e Tavares Junior (2016, p. 242) afirmam que “embora a conclusão do Ensino Médio seja condição indispensável ao ingresso no Ensino Superior [...], as marcantes desigualdades presentes na sociedade brasileira [...] comprometem fortemente as trajetórias escolares dos indivíduos pertencentes a grupos sociais menos favorecidos”.

Hoje percebo que a falta de perspectiva de ingresso no Ensino Superior não constitui uma exceção entre os/as estudantes de escolas públicas. Nesse caso, Souza e Vazquez (2015, p. 214) nos apresentam um cenário possível bastante comum aos/às jovens de escolas públicas. Tais jovens “possuiriam baixa expectativa de continuidade dos estudos em geral” e “alta expectativa com relação ao ingresso no mercado de trabalho”, em virtude das suas condições socioeconômicas. Assim, trabalho se imporia como uma necessidade” e “a interrupção da trajetória educacional seria uma fatalidade” (SOUZA; VAZQUEZ, 2015, p. 242). A fatalidade sugerida pelos autores por pouco não se tornou a minha realidade. De acordo com Leão (2006, p 34), “o valor atribuído à educação por esses jovens [pobres, moradores das periferias] depende do que se pode antecipar em termos de riscos e benefícios, tendo em vista a trajetória escolar e profissional dos que estão próximos” a eles/as. Por sua vez, Pereira e Lopes (2016, p. 203) afirmam que os/as jovens estudantes “querem chegar ao Ensino Superior, tanto os jovens das

escolas particulares quanto as da escola pública, apesar de as condições para que isso aconteça serem bastante desiguais”. Assim, “a motivação do jovem diante da escola se dará em face da forma como cada um elabora sua experiência de crescer em meio à desigualdade social e do significado que a educação irá adquirir em sua vida” (LEÃO, 2006, p. 36).

*Prestou o ENEM. E, como estava perdido em relação ao que queria para si mesmo, e como não conseguiu ser aprovado nas chamadas para o primeiro semestre de 2014 em Ciências Biológicas na Universidade Federal da Bahia (UFBA), decidiu, por ora, fazer um curso técnico. Em Desenho de Construção Civil, no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). O seu tio, que tanto admirava, havia feito um curso semelhante, então...então o quê? Fato é que estava perdido. Vagueava, tateando à procura de sentido, tributário de uma formação contingente e tensa, destrutiva, desarmoniosa. Vagueava, sujeito carente, alma nômade, sem pátria. Consciência provisória e inconsistente. Vagueava...e foi parar na UFBA. No curso de Ciências Biológicas. No segundo semestre de 2014. Havia sido aprovado, afinal. Na UFBA, foi sujeito disso e daquilo, sujeito a isso e a aquilo. Na UFBA foi, sobretudo, sujeito periférico, forma de vida precária. Na UFBA, fabricou a sua força. Na UFBA, foi professor. Na UFBA, conheceu a orla. **Você é favela ou é orla?***

*Você é favela ou é Orla? Favela!
 Você é favela ou é Orla? Favela!
 Você é favela ou é Orla? Favela!
 Você é favela ou é Orla? Favela!*

*Deixe de onda, deixe de onda, deixe de onda
 Porque eu sou favela, sou favela
 Sou favela, sou favela*

- Eu Sou Favela, EdCity -

UM PASSAPORTE PARA A LIBERDADE

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - CHOP: 15.180/14.000 08 15/07/2014 14:05
 214026942 - LUCAS COSTA DE SANTANA 15/07/2014 14:05
 Ciências Biológicas e Licenciatura 15/07/2014 14:05
 COMPONENTE DE INSCRIÇÃO SEMESTRAL EM COMPONENTE CURRICULARES

Código	Componente Curricular	CH	Turno	DI	Habitu	Local	Discr
BIO007	BIOLOGIA	68	07:00:00	T02	Tu	09:00:11:00	144/2006 Lara Soraia Azeiteiro Brand
BIO040	INTRODUÇÃO À BIOLOGIA COMPARADA	34	01:00:00	T01	Se	09:00:11:00	244/2009 Lara Soraia Azeiteiro Brand
BIO023	MÉTODO DE ESTUDOS EM BIOLOGIA	68	01:00:00	T01	Se	09:00:11:00	BIO2006 Carla Maria Menegate da Silva
GEO074	GEOLOGIA GERAL	68	01:00:00	T01	Se	09:00:11:00	BIO2009 Mariana Cordeiro Bedinari
QQU030	COMPLEMENTOS DE QUÍMICA III	68	01:00:00	T01	Se	07:00:09:00	BIO2005 Mariana Cordeiro Bedinari
							BIO2006 Ana Brúha
							BIO2009 Renata Montenegro Barbosa
							BIO2005 Bárbara Luciane Pinheiro da Anunciação
							BIO2006 Bárbara Carneiro Pinheiro da Anunciação

Total de Carga Horária: 306

Este comprovante tem valor legal de atestado de frequência de matrícula, de acordo com o Regulamento de Ensino de Graduação, desde que devidamente assinado pelo Coordenador de respectivo Curso. A ausência em componentes curriculares poderá ser cancelada e o aluno terá de fazer a matrícula em outro curso, de acordo com o Regulamento de Ensino de Graduação, dispondo-se integralmente em Manuais e Resoluções no endereço www.ufba.br.

Constatado a qualquer tempo, falsidade ou irregularidade assinalada no documento apresentado para Matrícula, ou verificando-se que eventualmente a estudante não se encontra matriculada, a Secretaria Geral dos Cursos procederá de acordo com o Artigo 4º do Regulamento de Ensino de Graduação.

Prévia Médica
 Em atendimento ao Artigo 77 do Regulamento de Ensino de Graduação (Art. 77 - O candidato admissível à matrícula será encaminhado ao Serviço Médico da Universidade para submeter-se a exames obrigatórios) e ao Regulamento de Ensino de Graduação (Art. 77 - O candidato admissível à matrícula será encaminhado ao Serviço Médico da Universidade para submeter-se a exames obrigatórios), o Anuário Regulatório, que funciona diariamente das 07:30 às 12:00 e das 13:30 às 18:00 horas, no Setor de Enfermagem, para realizar a avaliação de saúde. É necessário levar os exames de laboratório e carteira de vacinação. Maiores esclarecimentos através dos telefones: 3383-8205, 3383-8211, 3383-8215, 3383-8243 ou 3383-6744.

agora a UFBA, para o atendimento, de acordo com o Regulamento de Ensino de Graduação, de acordo com o Regulamento de Ensino de Graduação, de acordo com o Regulamento de Ensino de Graduação.

Sejam bem-vindos e bem-vindas à UFBA, nossa casa.
 Dora Leal Rosa, reitor
 Reitora da UFBA

A Pró-Reitoria de Apoio Administrativo e Assistência Estudantil desenvolve programas destinados à permanência de estudantes na Universidade, sendo eles: Moradia Estudantil, Auxílio Alimentação, Auxílio Transporte, Seguro de Saúde, dentre outros. Se você está interessado, acesse o site www.ufba.br e confira os editais.

Local das Aulas
 BIO - Rua Barão de Geremoabo, Campus Ondina, Ondina
 PAF - Av. Barão de Geremoabo, Campus de Ondina, Ondina

GEO - Rua Barão de Geremoabo, Campus Ondina, Ondina
 PAF - R. Celso Pimenta, 1000q SHURB, Federação

Suzeli Almeida Holmer Silva
 Diretora do Ensino de Graduação
 UFBA

Fonte: Imagem produzida pelo autor

Vagueava...e foi parar na UFBA. No curso de Ciências Biológicas. No segundo semestre de 2014. Havia sido aprovado, afinal. Ao ingressar no Ensino Superior, em uma universidade pública, passei a fazer parte dos “novos públicos [que] chegaram à universidade com níveis muito heterogêneos, com origens sociais extremamente diferentes do que se tinha habitualmente” (COULON, 2017, p. 1241). Uma chegada oportunizada pela significativa implementação de políticas públicas de Ensino Superior voltadas para a ampliação do acesso (CARNEIRO; BRIDI, 2020) ocorrida, principalmente, a partir do governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010). Tal público, dotado de “certo número de hábitos culturais e sociais que não lhes facilitavam a entrada nesse meio universitário” (COULON, 2017, p. 1241) era constituído pelos chamados sujeitos “improváveis”, detentores de percursos atípicos e sucessos inesperados (BERGIER; XYPAS, 2013).

Apenas soube que era da favela quando conheceu para valer a orla. Aquele lugar paradisíaco cujas areias-pessoas eram mais brancas – ou menos escuras – que as de onde residia. Cujas ondas trajavam o mar com vestes mais ricas do que as que jamais vira. Cujo som era cheio de vocábulos os quais nunca ouvira falar. Cantavam músicas de norma culta e língua acadêmica. Ele as ouvia todas, trazidas pelo vento que vem do mar, do mar da orla. Ele morava onde havia praia e mar. Orla era outra coisa. Orla era mais que praia e mar.

Ao chegar à UFBA, foi posto em xeque. A UFBA perguntou-lhe: quem é você? O que faz aqui? Quem quer ser? O que está a fazer para chegar aonde quer? Afinal, você é favela ou é orla? Ele não sabia bem quem era, a não ser estudante, sujeito do saber. Não sabia o que queria ali, a não ser estudar. Não sabia o que queria ser, a não ser estudante. E, assim, não sabia ser da orla. Isso, precisou aprender. Precisou aprender a cultura acadêmica, a fala, a escrita e o comportamento acadêmico. Precisou desenvolver autonomia intelectual. Precisou desbravar o espaço universitário a fim de descobrir as suas regras. Precisou se afiliar àquele novo mundo e àquela nova cultura. Àquela nova sociedade. Sendo favelado, era de se esperar que não conseguisse se adaptar àquele ambiente. Contudo, conseguiu. E sem muitos esforços, é preciso que se diga. Por quê? Porque, a despeito de ser um alguém periférico, esteve em contato frequente com a cultura dita acadêmica e erudita, sendo a ele apresentada sob a forma de valores familiares e escolares, e também pelas famílias alheias, pelas famílias dos seus amigos e amigas, que, por meio deles/as, mostraram-lhe como se (com)portar. E aquele jovem, há muito autodidata, aprendia rápido. Aos poucos foi sendo assujeitado pelas práticas, representações e significados culturais acadêmicas. Aos poucos, a orla foi nele se infiltrando, concorrendo para forma-lo, disputando a sua constituição. Você é favela ou é orla? Logo, os discursos científicos começaram a demandar um sujeito não-religioso, cético e racional. E, assim, o jovem universitário abandonou a sua religião pela ciência. A sua família, religiosa, era agora vista por aquele jovem como cada vez mais distante. Incultos, ignoravam as verdades acadêmicas, as verdades que ele agora conhecia e professava. Não mais um professor da fé, mas do verdadeiro conhecimento. “Conhecereis a verdade, e a verdade vos libertará”⁵². Estava, portanto, passando por uma transição cultural. Estava passando por um conjunto de discontinuidades formativas, disputas e rupturas. Você é favela ou é orla?

Contudo, a despeito de estar sendo demandando dele tornar-se um sujeito da orla, continuava a ser favelado. Seguia morando entre pessoas maltratadas, em paisagens maltratadas e rodeado por vidas negligenciadas e deixadas à própria sorte. Seguia sendo testemunha – e, às vezes, copartícipe – dos festejos, das danças e músicas, da embriaguez, do dionisíaco da periferia. Na maioria das vezes, contudo, acordava às 4h30 da manhã para sair com a sua vizinha, terceirizada no setor de serviços gerais da UFBA, para pegar o ônibus com ela e percorrer boa parte da cidade em pé e apertado num ônibus superlotado, para chegar à aula das 7h da manhã. Apesar de morar muito longe da universidade, era sempre um dos primeiros a chegar para as aulas, juntamente com os/as funcionários/as que também estavam chegando para o seu expediente. O que representa para alguém saber que o seu primeiro contato no Ensino Superior na universidade é a sua vizinha que trabalha no setor de serviços gerais?

⁵² Cf João 8:32

Você é favela ou é orla?

Uma vez professor do verdadeiro conhecimento – o acadêmico –, a docência aconteceu-lhe. Aconteceu-lhe aos poucos, e sorrateiramente. Aconteceu-lhe no ambiente universitário pela primeira vez com a monitoria de uma disciplina. Aconteceu-lhe novamente com o PIBID. No PIBID, bem como em outros espaços acadêmicos, soube que havia favela na orla. No PIBID, veio a ser – por ter vindo a se reconhecer como – um sujeito docente favelado. Ali, veio a conhecer e vivenciar a educação para as relações étnico-raciais. Mais uma vez, aconteceu de um novo conhecimento chegar até ele a partir das relações que estabeleceu com seus/suas colegas. Dessa vez, conheceu a educação para as relações étnico-raciais primeiramente por intermédio de um colega pibidiano. Posteriormente, por meio de palestras e trabalhos acadêmicos. E, com a ajuda do seu colega, construiu um plano de trabalho cujo objetivo era visibilizar as contribuições culturais e epistemológicas dos povos africanos e afro-americanos no que dizia respeito, também, mas não somente, às ciências da vida. Na ocasião, fruto de pesquisas individuais, conheceu trabalhos com associavam as religiões de matriz africanas à botânica⁵³. Assim, decidiu-se por trabalhar com a etnobotânica. Planejaram, então, construir quatro oficinas: uma sobre ritmos musicais de origem afro-brasileiro, como rap, funk e pagode; uma sobre etnobotânica, uma sobre culinário afro-brasileira, e uma última sobre as contribuições científicas dos povos africanos e afro-brasileiros. Solicitaram a contribuição da professora de Estudos Baianos da escola onde estagiavam para conduzir tais oficinas, e, pensando grande, intentaram unir suas intervenções ao projeto que se realiza ao final do ano letivo no espaço escolar, junto à professora de História.

E, com a ajuda do seu colega, construiu um plano de trabalho cujo objetivo era visibilizar as contribuições culturais e epistemológicas dos povos africanos e afro-americanos no que dizia respeito, também, mas não somente, às ciências da vida. Tal plano de trabalho foi escrito como uma articulação entre o ensino de Biologia e a educação para as relações étnico-raciais. A educação das relações étnico-raciais refere-se a processos educativos que possibilitem às pessoas superar preconceitos raciais, que as estimulem a viver práticas sociais livres de discriminação e contribuam para que elas compreendam e se engajem em lutas por equidade social entre os distintos grupos étnico-raciais que formam a nação brasileira (VERRANGIA; SILVA, 2010). O ensino de ciências comprometido com a pauta antirracista pode se realizar em torno das seguintes temáticas: “superação de estereótipos, valorização da diversidade e

⁵³ Para consultar o artigo em questão, acessar o link: <http://www.ccs.ufpb.br/nepbf/contents/documentos/artigos/fitoterapia/plantas-sagradas-nas-religioes-afro-brasileiras-correlacoes-do-seu-uso-terapeutico-e-a-fitoterapia.pdf>

ciências naturais; África e seus descendentes e o desenvolvimento científico mundial; conhecimentos tradicionais de matriz africana e afro-brasileira e Ciências” (VERRANGIA; SILVA, 2010, p. 712). Uma vez que “o frequente ensino e aprendizagem acrítico de Ciências engajam professore/as e estudantes na manutenção do racismo” (VERRANGIA, 2014), tais atividades foram pensadas e executadas de modo a articular o ensino de ciências e “a educação para as relações étnico-raciais, entendida enquanto direito fundamental” (VERRANGIA; SILVA, 2010, p. 707).

Das oficinas planejadas, apenas as duas primeiras puderam vir a ser realizadas, pois não dispunham de tempo suficiente para realizar todas. Os ritmos musicais foram devidamente apresentados aos/às estudantes, e se materializou por meio de uma performance realizada no dia da culminância do projeto. A oficina sobre etnobotânica se materializou a partir da apresentação, por parte dos/as estudantes, das plantas que estão presentes em nosso cotidiano, sendo usadas como fitoterápicos, e que são consideradas sagradas para as religiões de matriz africana. Assim, o dia da culminância foi repleto de poesias declamadas, números musicais performados e apresentações realizadas.

Como aquele jovem estudante veio a se tornar um docente favelado? Veio a assumir tal posição de sujeito a partir do reconhecimento. Veio, então, a se reconhecer – e, por conseguinte, a assumir tal posição – como um alguém periférico, dotado de valores culturais periféricos e populares. Veio a se reconhecer nas práticas culturais periféricas (nas músicas, nas danças, nas práticas medicinais, no dialeto, etc.). No PIBID, ao intentar ensinar, aprendeu. Aprendeu sobre si e sobre os seus. Aprendeu que era mais próximo culturalmente dos/as estudantes com os/as quais trabalhou do que jamais pensou que seria, pois entendia a sua linguagem, compreendia as suas dores, compartilhava as suas alegrias. Sabia dançar, cantar e falar como eles/as. Dispunha dos mesmos códigos culturais. A prática daquelas oficinas foi formativa porque constituiu, para ele, verdadeira experiência. Foi formativa porque o levou a se posicionar como um sujeito docente favelado. Porque levou-o a se reconhecer como alguém dotado de cor, de raça, de classe social e de identidade cultural. Ao falar e ouvir, ler e testemunhar as desigualdades sociais, o racismo estrutural e o epistemicídio, se reconheceu como um acadêmico favelado. Aquele jovem, que até então havia acreditado firmemente que nunca cresceria socialmente, que os bens sociais não poderiam ser seus, que havia sido privado de ser cidadão, cuja consciência foi sistematicamente podada para se conformar diante da sua situação socioeconômica, pôde, enfim, vislumbrar possibilidades de mudança. Pôde, enfim, vislumbrar a possibilidade de deslocar-se, e, deslocando-se, levar a favela até a orla. Fazer da orla local da favela. Fazer com que houvesse, uma vez mais, uma pessoa favelada na orla. Você é favela ou é orla? Favela! Você é favela ou é orla?

Veio, então, a se reconhecer – e, por conseguinte, a assumir tal posição – como um alguém periférico, dotado de valores culturais periféricos e populares. De acordo com D’Andrea (2013, p. 173), “o sujeito periférico é quem tomou posse de sua condição periférica. Quem descobriu e assumiu essa condição. Quem transmutou-se de ser passivo a ser ativo dessa condição. De periférico em si para periférico para si”. O sujeito periférico define-se por sua consciência periférica, calcada em uma experiência urbana de vivência local e de percepção de desigualdade entre os distintos territórios da cidade (D’ANDREA, 2020, p. 35). Segundo o referido autor,

O qualificativo periférico designa aquele que pertence a uma localidade geográfica com características sociais próximas denominada periferia; aquele que possui uma experiência compartilhada de habitar a periferia; aquele que, por meio dessa experiência, viu-se portador de uma subjetividade periférica; aquele que se reconhece por meio dessa condição (D’ANDREA, 2013, p. 173).

Assim, o sujeito periférico assume a sua condição de periférico, tem orgulho dessa condição, e age politicamente a partir dessa condição (D’ANDREA, 2013).

Aquele jovem, que até então havia acreditado firmemente que nunca cresceria socialmente, que os bens sociais não poderiam ser seus, que havia sido privado de ser cidadão, cuja consciência foi sistematicamente podada para se conformar diante da sua situação socioeconômica. Isso porque “as interações sociais, o contexto cultural de desenvolvimento da pessoa, as ideologias presentes e os significados que esse indivíduo aprendeu a manejar podem criar determinadas formas de constituição psicológica” (MOURA; XIMENES; SARRIERA, 2014, p. 89) – ou seja, podem engendrar determinados modos de subjetivação, ao determinar o modo como os indivíduos se relacionarão consigo mesmos e com o mundo. Assim, “a população pobre entra em contato com significados presentes no Brasil que estão relacionados a sentimentos, pensamentos e ideias de impotência, de passividade, de conformismo e de violência” frente à sua condição socioeconômica (MOURA; XIMENES; SARRIERA, 2014, p.90).

Assim, fui alvo de “um modo de subjetivação dominante voltado para a manutenção e reprodução do *status quo* e para a culpabilização e criminalização da pobreza” (MOURA; XIMENES; SARRIERA, 2014, p. 89). Contudo, uma vez que “o processo histórico de construção da pobreza no Brasil está composto de significados que reproduzem a ordem social

vigente, que carregam o sistema de crenças e de valores de que a realidade é imutável, que culpabilizam a população pobre pelas suas condições de vida” (MOURA; XIMENES; SARRIERA, 2014, p. 90), cabe acreditarmos e realizarmos que “as pessoas em situação de pobreza devem ser reconhecidas a partir de suas potencialidades” (MOURA; XIMENES; SARRIERA, 2014, p. 90).

Favela? Ele dispunha, agora, de novos códigos culturais: os da orla. Ao retornar para a periferia, ele não era mais alguém estritamente periférico. Há muito não era, pois desde muito jovem fora exposto aos códigos da cultura dita erudita, em contraponto à cultura popular na qual cresceu. Desde cedo ele não era puramente isso ou aquilo. Nem puramente favelado, nem puramente acadêmico. Antes, sujeito tanto do popular quanto do erudito. Tanto sujeito ao popular, quanto sujeito ao erudito. E, fruto desse casamento duvidoso, veio a formar-se como um sujeito docente improvável.

*Favela é Favela
Favela eu sou Favela
Favela é Favela
Respeite o povo que vem dela*

*Ô já ta quase na hora do nosso bonde passar
Levando a galera que faz as loucuras
Pega no batente dessa vida dura
Que acorda bem cedo para ir trabalhar
Ô, mas que nunca perde sua fé
Que samba na ponta do pé
O alimento da alma é sonhar
[...]*

- Sou Favela, Banda Parangolé -

Vidas que se cruzam

Gostaria de, nesta breve seção, falar sobre a minha vida a partir das vidas de outros/as. Contar as palavras da minha vida a partir das palavras de outros/as. Porque as palavras das suas vidas reverberam nas minhas, assim como as minhas reverberam nas suas. E, ao reverberarem, cruzam-se, confundem-se, misturam-se. Tão distintas, tais vidas aproximam-se por sua tristeza e sua potência, por sua força e alegria, e por seu improvável sucesso.

“A história de vida de Arapuã começou a mudar quando ele tinha 11 anos de idade; nessa época os pais dele se separaram. Houve uma fragmentação total de sua família nuclear [...] e

Arapuã foi mandado para morar com sua avó paterna [...] conheceu uma professora que o admirou bastante, o inspirou e o incentivou a seguir em seus estudos.

[...]

Eu tive um pouco de dificuldade para me adaptar ao mundo, diz Arapuã, porque eu fui uma criança um pouco doente, mas depois fui melhorando. [...] Eu sou de uma família de três filhos, no entanto, só um conseguiu se formar. E o que é mais interessante é porque todos tiveram a mesma educação, os mesmos conselhos, mas eu sempre tive essa ideia, né? E fui sempre no caminho de permear que a educação pode transformar e pode gerar bons cidadãos.

[...] Essa escola me trouxe algo muito interessante que eu carrego até hoje comigo, são os valores que ela pregava. Nas paredes da escola existiam diversas palavras de incentivo como: dedicação, disciplina [...] então eu fui crescendo nesse ambiente [...] todos esses valores conseguiram realmente serem guardados por mim nessa época.

[...]

Nesse intervalo eu fui morar com a minha avó, a minha avó sempre incentivou a estudar, dava o aporte financeiro em relação à compra de materiais escolares, ajudava também nas despesas com trabalhos [...] a família, ela ensina pra vida também, ensina as experiências que nós devemos ter, que nós levamos para escola para nos darmos bem, para sermos bem desenvolvidos [...] a educação pode realmente mudar a vida de qualquer pessoa independente da família em que ela esteja, sendo ela instruída educacionalmente ou sendo ela não instruída.

[...]

Então eu morando com a minha avó com pouca instrução, mas sempre incentivando que estudar é fundamental para a pessoa”.

- Em Rodrigues e Xypas (2019, p. 72-80) -

“Sempre gostei de observar as ações dos meus professores. Mas uma professora específica se tonou inesquecível para mim [...] No meu processo de aprendizagem escolar tive muitos professores bons. Tenho boas lembranças [...] Eu achava bonito desde a chegada do/a professor/a na escola com aquelas pastas/bolsas...”

- Em Bezerra e Xypas (2019, p. 96-97) -

“Papai começou a ensinar a gente em casa, antes mesmo de a gente ter frequentado qualquer ambiente escolar [...] Incentivando a leitura [...] Eu lembro que ela me ensinava a ler algumas palavras. Quando eu tinha dificuldade, minha mãe sentava-se comigo e me ensinava a fazer o dever de casa e ler algumas palavras que eu tinha dificuldade na leitura. Ela também tinha cuidado para que os filhos aprendessem a escrever de forma legível.

[...]

Sempre eu dizia a todos eles: a escola é o segundo lugar para vocês se educarem. Vocês precisam sair daqui de casa educados. Não podem chegar lá na escola e fazer bagunça ou baderna. Vocês vão para respeitar o professor, prestar atenção às orientações. Tem que ouvir o professor, o que ele está falando para vocês. [...] Eu sempre procurei muito, quando todos chegavam da escola, eu sempre procurava ver as atividades escolares e, sempre que podia, procurava os setores educacionais onde eles estudavam, para saber como era o comportamento deles.

[...]

Então, você vai procurar uma vida melhor para você através dos estudos”.

- Em Souza e Andrade (2019, p. 150-156) –

Conforme contam as palavras das vidas de outras pessoas, sou produto de uma fragmentação familiar, tendo sido criado por minha avó paterna. Sou aquele que conheceu docentes, ao longo da sua formação, que o inspiraram e incentivaram a estudar. Sou aquele menino enfermiço, que desde cedo deve dificuldade de se adaptar ao mundo, por conta das suas enfermidades, mas que, apesar disso, conheceu o êxito na escola – e na vida. Sou aquele que estudou em uma escola dotada de valores específicos – militares e disciplinares. Sou aquele que estudou em casa, que foi alfabetizado no seio familiar, e chegou na escola devidamente educado. E, por fim, sou aquele que sempre foi incentivado a estudar para conseguir uma vida melhor por meio dos estudos. Sou aquele que compartilha aspectos de vida com outras pessoas que também possuem uma origem popular e que obtiveram o êxito escolar. Tal como eles/as, sou um sujeito do tipo improvável.

CONSIDERAÇÕES

Busquei, neste último capítulo descritivo-analítico, fornecer traços e pistas sobre o meu sucesso escolar como sujeito de origem popular. Tal êxito foi fruto de uma série de influências diretas e indiretas. Dentre alguns fatores estão o apoio dos pais ou de outros familiares, a minha relação com o saber e afeição diante do conhecimento como um caminho acessível para um futuro melhor e para a construção de uma existência cada vez mais digna (RODRIGUES; XYPAS, 2019). Estão, ainda, a aquisição de um capital cultural e de um *habitus* que coadunam com o esperado pela instituição escolar, a ordem moral/disciplinar doméstica também adaptada ao que

exige a escola. Portanto, posso afirmar, com Souza e Andrade (2019), que “num mesmo contexto familiar, vários fatores favoráveis à longevidade escolar se associam ou se inter-relacionam [...] e que a variedade desses fatores decorre da singularidade existente em cada contexto familiar” (p. 158), bem como dos aspectos subjetivos de cada indivíduo dito improvável.

Dei a ver, ainda, a minha constituição cultural como sujeito favelado, e entendi, a partir de autores e autoras dos estudos culturais pós-estruturalistas, “cultura” como uma instância de produção e imposição de significados que intenta formar determinados tipos de sujeitos. Mostrei que, ao me adequar às categorias e referentes que constituem a verdade sobre o que é ser alguém periférico, formei-me como tal. E que, concomitante e posteriormente a isso, também fui me posicionando como um alguém que professa a fé acadêmica e que, ao me relacionar positivamente com o saber, por exemplo, formei-me como um sujeito acadêmico. Assumi, portanto, duas posições de sujeito vistas e ditas como díspares, ou até mesmo antagônicas: a de um sujeito intelectual e a de um sujeito favelado. Assim, concebi, aqui, modos de subjetivação como modos de vir a ser sujeito de determinada cultura (com suas representações, significados, valores, etc.), e a cultura em si (seja ela a periférica ou a acadêmica) como composta e veiculadora de discursos que dizem o que conta como verdadeiro/correto/melhor para os tipos de sujeito em questão. Tendo assumido posições díspares, ao mesmo em que, em certa medida, me adequuei a tais discursos e me posicionei como sujeito dos mesmos, também, em certa medida, fui de encontro a eles, borrando as fronteiras entre o que se pode entender como sujeito periférico e sujeito acadêmico. E, ao fazê-lo, vi-me em um interstício. E eu, agora, um sem-lugar.

Em minha formação acadêmica, mostrei que há favela na orla, e que, no PIBID, contribuí para tal feito ao levar os conhecimentos populares e as etnociências para o ensino de ciências. Ao trabalhar academicamente com as plantas com propriedades terapêuticas presentes em nosso cotidiano e as religiões de matriz africana, vim a me reconhecer como sujeito culturalmente periférico. Vim a me reconhecer nas práticas ditas periféricas e, assim, e me reconhecer como alguém dotado de cor, dotado de raça, de classe social e de identidade cultural, mas que, agora, dispunha, também, dos códigos culturais da orla: os da cultura acadêmica. Assim, vim a me formar como um sujeito docente periférico que, no entanto, adequou-se aos códigos culturais eruditos: um sujeito docente improvável.

Por fim, compartilhei falas de outros sujeitos que, assim como eu, constituíram-se como sujeitos improváveis. Ao falar das/com suas vidas, falei, também, da minha vida com suas palavras. Das tristezas, das angústias, dos conflitos, das superações, das alegrias, das potências. Contudo, ao falar da minha própria vida, o fiz novamente a partir da terceira pessoa (*ele*). Não me vali, novamente, do eu. O fiz desta vez porque revisitar certas memórias constitui uma atividade por vezes dolorosa, das quais preferiria me afastar, e atribuir a um outro, não a mim mesmo. Contudo, precisei rememora-las a fim de, com elas, realizar as minhas composições narrativas. Para tanto, precisei ser perseverante, e, ao final, percebi o quão recompensador foi tal empreendimento.

*Esta viagem dentro de mim foi tão linda
Vou voltar à realidade, pra este mundo de Deus
É que o meu eu, este tão desconhecido
Jamais serei traído, este mundo sou eu*

- Roberta Miranda, A Majestade, o Sabiá -

DERRADEIRAS PALAVRAS (IN)CONCLUSIVAS

“Nossas palavras traçaram um rastro, vibraram no ar, tocaram a outros. E o que vibra segue seu caminho, incita, se recarrega, se multiplica, cresce e continua [...] O destino da palavra é se desintegrar quando chega a tocar o que é mais sólido do que ela: a carne [...] A palavra, felizmente, é mais do que um signo: é uma força viva que se desfaz quando alcança a matéria que há de lhe dar nova forma. A palavra se encarna, seu destino é encarnar-se”.

- Jorge Larrosa, *Tremores: escritos sobre experiência*, 2019, p. 113 -

Talvez nós não sejamos outra coisa que um modo particular de contarmos o que somos. E, para isso, para contarmos o que somos, talvez não tenhamos outra possibilidade senão percorrermos de novo as ruínas de nossa biblioteca, para tentar aí recolher as palavras que falem para nós.

- Jorge Larrosa, Pedagogia Profana, 2019, p. 30 -

Entre achados de pesquisa e processos formativos

A escrita desta dissertação foi, sobretudo, para mim, uma experiência de leitura e escrita, e um exercício de pensamento⁵⁴. Foi um exercício de leitura de escritos, de pensar sobre/com as leituras, de pensar sobre/com a escrita, de fazer uma leitura da minha vida e de escrever sobre ela. Porque lendo e escrevendo, entre o ler e o escrever, acontece algo que tem a ver com a subjetivação (LARROSA, 2019a). Por se tratar de uma experiência com palavras, busquei, sempre que possível, me aproximar de uma linguagem da experiência. Desejei levar as palavras para dançar, para, com elas, compor alguma coreografia textual. Busquei, ainda, viver/escrever esta dissertação como uma experiência estética, como um delírio aventureiro, como uma estética existencial, como cultivo da sensibilidade estética, como uma experimentação artística (COSTA, 2011; MAKNAMARA, 2020b). Como uma particular aventura intelectual, que me levou a ler, a escrever e pensar a partir da vida, sobre a vida, e com a vida. Assim, não fiz apenas uma pesquisa sobre experiências, mas busquei fazer do pesquisar uma experiência. Como a experiência é acontecimento, a escritura de uma vida é um acontecimento da palavra. Tais foram as minhas intenções, mas sigo sabendo que as condições de leitura são sempre singulares, assim como também o são os efeitos da leitura.

Foi também a minha intenção de pesquisa problematizar os modos de subjetivação que vêm compondo-me como sujeito (docente). Para tanto, tentei ressignificar os estudos (auto)biográficos à luz da perspectiva pós-crítica, partindo do pressuposto de que a vida se constitui a partir do que dela se diz e concebendo narrativas (auto)biográficas/de formação como discursos que não partem de mim, mas que compõem uma rede discursiva que me permite falar sobre mim de modos específicos. Problematizei, assim, as significações atribuídas ao meu processo formativo. Ao compreender que trabalhar com narrativas de formação implica, fundamentalmente, operar com as palavras, busquei exercitar um tipo de escrita que coaduna com as minhas escolhas teórico-políticas, procurando estar, ao mesmo tempo, na linguagem e

⁵⁴ Cf Larrosa (2003).

contra a linguagem, a fim, também, de perseguir uma linguagem outra, uma linguagem da experiência. No processo de pesquisa autobiográfica, investi em uma escrita narrativa fragmentária, intertextual e dotada de certa literariedade, operando, assim, com gêneros híbridos, como vem sendo desenvolvido por Maknamara (2015a, 2015b, 2016a, 2016b, 2018a, 2020a), ou seja, com o rompimento de uma forma linguística unitária.

Das narrativas problematizadas, emergiram discursos/práticas que demandaram certas posições de sujeito no decorrer da minha formação. As práticas disciplinares, a serviço do poder disciplinar, tanto na instituição familiar quanto na escolar, demandaram que assumisse uma posição de sujeito disciplinado, obediente, exercitado e dócil. Concorrendo pela minha constituição como sujeito estiveram, ainda, uma série de discursos culturais, veiculados a mim por meio de artefatos artístico-culturais, que demandaram que eu fosse corajoso, aventureiro, independente, audaz, curioso, investigativo, orgulhoso, etc. Por seu turno, disputando a minha constituição como sujeito docente de Ciências/Biologia, estiveram os discursos da racionalidade técnica, da racionalidade crítica, bem como os discursos construtivistas, que demandaram que eu assumisse, respectivamente, as posições de sujeito docente técnico-reprodutivista, crítico-reflexivo, pesquisador e experimentador.

Alguns destes resultados de pesquisa dialogam com os achados de Brito (2015). A autora, ao problematizar a produção de sujeitos docentes de Ciências e Matemática a partir de enunciados inscritos em narrativas autobiográficas de mestrandos/as que falam a respeito dos discursos sobre docência que os/as atravessaram, constrói um inventário tipológico que conta com duas posições de sujeito demandadas em minha formação docente acadêmica. São elas: o professor-construtivista e o professor-reflexivo. Tal semelhança pode ser indicativo de que os discursos construtivistas e os da racionalidade crítica vêm possuindo grande influência na formação docente em Ciências nos últimos anos.

Das narrativas de formação problematizei, ainda, a minha constituição como sujeito periférico, acadêmico, docente, que se compôs como um sujeito acadêmico favelado. Assim, me compus também ao ter sido interpelado por significações e representações oriundas tanto da cultura popular periférica quanto da cultura acadêmica erudita. Tais representações ensinaram-me modos de ser, de sentir, de pensar, de agir, valores e saberes que, a priori soavam conflitantes, mas que acabaram por se assentar em uma constituição pessoal improvável. Tais foram as frentes de assujeitamento que concorreram pela minha formação.

Além disso, formei-me pelo trabalho realizado sobre mim mesmo. Isso porque as minhas experiências com artefatos artístico-culturais foram fonte de profunda experiência estética, contribuindo para que eu me voltasse para mim mesmo, tomando tais experiências como formas de transformar a minha própria vida, dando a ela uma certa forma na qual pudesse me reconhecer e ser reconhecido. Tal trabalho, eminentemente dotado de uma dimensão ética (FOUCAULT, 2006a/2006b), se deu de forma a criar, para mim, modos de vida insubordinados à moral disciplinar que tanto concorreu pela minha formação, levando-me, assim, a desenvolver outro tipo de relação comigo mesmo e com o mundo. Essa relação outra comigo e com o mundo se deu, ainda, a partir da minha relação com o saber, na medida em que elaborei o estudo e o ato de aprender em referência à uma noção de identidade pessoal, a fim de significar a mim mesmo. Assim, tal relação com o saber constituiu, também, uma atividade eminentemente ética, no sentido atribuído por Foucault.

Assim, por ter formulado a questão *quais os modos de subjetivação vêm me constituindo como sujeito docente?*, anuncio, ao fim desta investigação/formação que dentre os modos de subjetivação que me constituem como sujeito docente de Ciências/Biologia estão a *subjetivação do tipo disciplinar*; as *subjetivações do tipo socioculturais*, produto tanto das minhas experiências com artefatos artístico-culturais, quanto das minhas vivências como sujeito favelado e sujeito acadêmico; a *subjetivação do tipo técnico-reprodutivista*, referente ao modo de ser sujeito docente em Ciências/Biologia; e, por fim, a *subjetivação do tipo estética*, nos modos pelos quais me relacionei e me relaciono com os atos de estudar e aprender, e como signifique a mim mesmo por mesmo desses experiências.

Tais encontros fazem parte dos meus achados de pesquisa. E tais achados de pesquisa são formativos porque me permitiram significar os modos pelos quais cheguei a ser quem sou. E quem sou? Sou esse ser mesmo sem ser, sem essência, histórico, contingencial, fragmentado, inconsistente. Sou disciplinado, sou rebelde, sou obediente, sou audaz, sou dócil, sou agressivo, sou nobre, sou periférico, sou acadêmico, sou técnico, sou filósofo, sou artista, sou cientista, sou reflexivo, sou pragmático, sou tantos quanto as experiências que me formam permitem que eu seja. Sou conflito, sou desarmonia, sou contingência, sou um ser de palavras composto por uma eclética biblioteca em ruínas, tentando recolher palavras que falem por mim, para falar de mim a partir dos vínculos narrativos que recebi (LARROSA, 2019). Sou invenção, sou um ser de linguagens tentando dar sentido a si mesmo. E, efeito de um contingente processo formativo,

de processos formativos plurais, de múltiplas formações (disciplinar, estética, técnica, crítico-reflexiva, popular, acadêmica, etc.), sou docente(s).

Dos achados de pesquisa, uma emergência. Eis que algo deles emerge: a minha vida. Ao me propor a escrever a minha vida a partir dos pressupostos do que chamei de uma escritura de vida intersticial, fiz emergir, despropositadamente – ou talvez a tenha fabricado – a minha vida como *vida intersticial*, ou seja, como uma vida que, efeito das práticas disciplinares e dos discursos culturais, compôs-se como uma *vida (in)dócil*; como uma vida que, efeito de racionalidades técnicas, críticas e construtivistas, compôs-se como uma *vida docente-que-não-é*; e que, como uma vida que, efeito da cultura popular periférica e da cultura acadêmica, compôs-se como uma *vida improvável*. Uma vida (in)dócil, que não é, e improvável, é uma vida sem-lugar, uma vida, assim como a escrita que a produziu, desalojada, transgressora. Um devir-vida.

Uma vida intersticial é, também, aquela à qual foi sistematicamente tirada a potência de vida, mas que, na busca por possíveis, fabrica a sua potência nesse próprio espaço desterritorializado. Uma vida que se desterritorializa e significa a si mesma nesse interstício, nesse lugar sem-lugar, e, principalmente, a partir desse interstício. Uma vida que no desalojamento se aloja, e pauta nisso a sua potência. Uma vida que resiste, (re)existe (re)inventando-se. Uma vida intersticial é, por fim, aquela que, a partir do trágico, transmuta o conhecimento de si em arte.

Por fim, o meu empreendimento investigativo/formativo se insere no campo das pesquisas sobre formação docente em Ciências/Biologia na medida em que, dando voz a este sujeito docente de Ciências/Biologia em formação e conhecendo a minha história de vida, permite analisar, por meio da minha vida/formação, aspectos dessa área do conhecimento, permitindo, assim, uma melhor discussão sobre a formação docente neste campo (MALACARNE, 2007), de modo a fornecer vislumbres de caminhos outros e de possibilidades outras na formação docente em Ciências/Biologia e no Ensino de Ciências/Biologia. Nesse sentido, os meus escritos de formação são importantes por evidenciar, por exemplo, que, a despeito da necessidade de se superar um modelo tecnicista de formação docente em Ciências/Biologia, tal modelo ainda não foi superado dos processos formativos (KRASILCHICK; MARANDINO, 2004; MARANDINO; SALLES; FERREIRA, 2009; DANTAS, 2018).

A flecha de um anseio: um ponto de continuação

Pesquisei a minha vida, e com ela compus alguns saberes experienciais sobre mim e sobre a minha formação como sujeito docente. Por se tratar de conhecimentos produzidos a partir de uma vida, posso dizer, portanto, que produzi aqui saberes parciais e provisórios, assim como são a vida e a formação. Assim, o que me resta agora é dizer que espero que as palavras da minha vida sejam aproveitáveis e aproveitadas por outros/as pesquisadores/as e por outros/as docentes em formação, no sentido de possam ser palavras pedagógicas, que ensinem algo, que sejam palavras que se deixem ser lidas “enquanto inclui a possibilidade de que se derive um ensinamento de sua leitura” (LARROSA, 2019, p. 160). Não posso definir, a priori, quais serão esses ensinamentos, e nem o que eles provocarão no/a leitor/a. Tudo o que posso esperar é que os meus escritos sejam tão formativos para quem os ler quanto foi para mim, que os escrevi.

As palavras da minha vida falam sobre um sujeito múltiplo, desarmônico, contingente, conflituoso, produto de uma vida disciplinar, de uma formação docente técnico-reprodutivista, de uma origem popular, e de intensas experiências estéticas. As palavras contidas em uma vida – assim como as palavras que a contém – não podem servir a uma objetivação científica, então não posso aqui realizar generalizações, de modo a informar, de antemão, qual a utilidade que as minhas palavras poderão ter para aqueles/as docentes em formação que, por ventura, se identificarem com os meus escritos. As vidas são sempre singulares – apesar de quase sempre compartilharem aspectos em comum -, e, portanto, não passíveis de generalizações e objetivações. Portanto, deixarei esta tarefa final a cargo do/a leitor/a: que ele/a decida como as minhas palavras podem ser úteis ou importantes, sempre de forma singular – assim como é a vida. Que seja o efeito da leitura, e não eu, a dizer como as palavras da minha vida se encarnaram nos diferentes sujeitos docentes em formação, e criaram neles afetos, desejos, tremores. Um convite, pois, à proliferação – assim como faz tudo o que é vivo.

Segundo Louro (2007, p. 236), “por muito tempo, foi considerado imprescindível que pesquisas e textos produzidos no campo da educação apontassem direções, trouxessem recomendações ou encaminhassem possíveis soluções para problemas”. Contudo, gostaria de finalizar esses escritos “oferecendo a quem lê a possibilidade de discordar” (LOURO, 2007, p. 237) das minhas palavras. Assim, em vez de colocar um ponto final e terminar com uma exortação

autoritária⁵⁵, gostaria de colocar um ponto de continuação e fazer um convite. Gostaria de fazer proliferar o desejo, lançando uma flecha de anseio, ou seja, convidando outros/as docentes (que são sempre sujeitos em formação) a continuar esta história com as suas palavras: com as suas vidas. Ou a, ainda, escrever outras histórias, com as suas vidas e as suas palavras. Escrever as histórias das suas vidas a partir das suas palavras, que são palavras outras; a realizar a escritura das suas vidas. Gostaria, com Larrosa (2019, p. 56), de convidá-los/as a contar as vossas histórias.

*Conta-te a ti mesmo a tua própria história
E queima-a logo que a tenhas escrito
Não sejas nunca de tal forma
Que não possas ser também de outra maneira
Recorda-te de teu futuro e caminha até tua infância
E não perguntes quem és àquele que sabe a resposta
Nem mesmo a essa parte de ti mesmo
Que sabe a resposta
Porque a resposta poderia matar a intensidade da pergunta
E o que se agita nessa intensidade
Sê tu mesmo a pergunta*

⁵⁵ No sentido de indicar como a minha investigação pode contribuir para o campo da formação docente em Ciências/Biologia. Isso nem mesmo seria possível, pois parto do pressuposto de que não há uma essência do ser docente, logo, não há como alcança-la com um suposto tipo de formação.

10. Epílogo
Ou
O que se diz depois

[...] convém aterrissar no pé na página e pedir ao amigo leitor que nos acompanhe na conclusão desta história e nos ajude a encontrar o que é mais difícil para um pobre narrador preso em seu próprio labirinto: a porta de saída.

- Carlos Ruiz Zafón, *O Labirinto dos Espíritos*, 2017, p.632 -

Uma porta: a saída do lugar onde se produz e arquiva o conhecimento. A saída para a luz do sol. Para esse lugar, chamado mundo, chamado realidade, onde as coisas não são palavras, mas permanecem feitas de palavras. Em minhas mãos, as minhas palavras, a minha história, a minha vida: pura contingência. Ao erguer os olhos dos meus escritos, sou outro, não mais o mesmo que escreveu, não mais o mesmo que foi escrito. Sinto a luz do sol banhar a minha face, sinto a sua verdade. Ao fazê-lo, me ocorre: que queimem. Assim, ofereço as minhas palavras à luz do sol, para que brilhem, para que queimem, para que se consumam, tornem-se cinzas e renasçam, como outras. Como em um sacrifício, ofereço as minhas palavras ao sol e clamo:

- Que o conhecimento seja arte, não somente verdade! Pois, para mim, tudo o que não é arte, é dor.

*A arte é longa, a vida é breve*⁵⁶.

⁵⁶ Cf Larrosa (2019, p. 382).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. Cap. 8. p. 173-194.

AZEVEDO, Sara Dionizia Rodrigues de. Formação discursiva e discurso em Michel Foucault. **Revista Filogênese**, v. 6, n. 2, p.148-162, 2013.

BALADELI, Ana Paula Domingos; BARROS, Marta Silene Ferreira; ALTOÉ, Anair. Desafios para o professor na sociedade da informação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 155-165, jul./set. 2012. Editora UFPR.

BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1987, p. 21.

BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. Trad. Mario Laranjeira. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BASTOS, Sandra Nazaré Dias; CHAVES, Sílvia Nogueira. Professor, Pesquisador, Cientista: os discursos que forjam professores de Ciências. **Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC**, Águas de Lindóia - SP, p. 1-8, nov. 2013.

BASTOS, Sandra Nazaré Dias; CHAVES, Silvia Nogueira. Sobre currículos e saberes: os discursos que fabricam professores de Biologia. **AMAZÔNIA (UFPA. 2004)**, v. 14, p. 174-185, 2018.

BAZZA, Adéli Bortolon. A constituição da subjetividade no discurso do idoso sobre si. **Linguagem em (dis)curso**, [s.l.], v. 16, n. 3, p.449-464, dez. 2016.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. O Narrador. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Obras Escolhidas v.1).

BERGIER, Bertrand; XYPAS, Constantin. Por uma sociologia do improvável: percursos atípicos e sucessos inesperados de jovens na escola francesa. **Revista Educação em Questão**, [s.l.], v. 47, n. 33, p. 36-58, 15 dez. 2013. Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. <http://dx.doi.org/10.21680/1981-1802.2013v47n33id5133>.

BEZERRA, Keutre Gláucia da Conceição Soares; XYPAS, Constantin. A relação com o saber de uma professora universitária criada na roça. In: XYPAS, Constantin; VON ZUBEN, Marcos de Camargo (Org.). **Êxito escolar e ascensão social de pessoas de origem popular**. Jundiaí: Paco Editorial, 2019. p. 83-100.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. A contribuição da Fenomenologia à Educação. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; CAPPELLETTI, Isabel Franchi (org.). **Fenomenologia: uma visão abrangente da Educação**. São Paulo: Olho D'água, 1999. p. 11-51.

BIRMAN, Joel. Jogando com a verdade: uma leitura de Foucault. **PHYSIS - Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 301-324, 2002.

BORGES, Marilia Dammski; ARANHA, José Marcelo; SABINO, José. A fotografia de natureza como instrumento para educação ambiental. **Ciência & Educação (bauru)**, [s.l.], v. 16, n. 1, p.149-161, 2010. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1516-73132010000100009>.

BOURDIEU, Pierre. Estruturas, habitus e práticas. In: BOURDIEU, Pierre. **Esboço de uma teoria da prática**. Oeiras: Celta, 2002.

BRILHANTE, Morgana Léa Melo; PEREIRA, Gilson Ricardo de Medeiros. Sucesso escolar e investimento pedagógico doméstico de famílias populares. In: XYPAS, Constantin; VON ZUBEN, Marcos de Camargo (Org.). **Êxito escolar e ascensão social de pessoas de origem popular**. Jundiaí: Paco Editorial, 2019. p. 119-130.

BRITO, Ivete Brito e. **Ser professor de ciências e matemática: regimes de verdade e processos de subjetivação**. 2015. 85 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal do Pará, 2015.

BRITZMAN, Deborah. O que é esta coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 1, n. 21, p. 71-96, jan./jun. 1996.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**. [online]. 2002, vol. 28, n. 1, pp.11-30, 2002. ISSN 1678-4634. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022002000100002>.

BUENO, Belmira Oliveira; CHAMLIAN, Helena Coharik; SOUSA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Barbara. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa**, [S.L.], v. 32, n. 2, p. 385-410, ago. 2006. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022006000200013>

CAMOZZATO, Viviane C. Sociedade pedagógica e as transformações nos espaços-tempos do ensinar e do aprender. **Em Aberto**. Brasília, v. 31, n. 101, p. 107-119, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.31i101.3526>.

CARR, W. KEMMIS, S. **Becoming critical: education, knowledge and action research**. London: The Falmer Press, 1986.

CARDOSO, Livia de Rezende. **Homo experimentalis: dispositivo da experimentação e tecnologias de subjetivação no currículo de aulas experimentais de ciências**. 2012. 308 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

CARNEIRO, Luci Annee Vargas; BRIDI, Fabiane Romano de Souza. Políticas públicas de ensino superior no Brasil: um olhar sobre o acesso e a inclusão social. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [s.l.], v. 15, n. 1, p.146-158, 2 jan. 2020. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educacao. <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v15i1.12059>.

CARVALHO, Ítalo Nascimento; NUNES-NETO, Nei Freitas; EL-HANI, Charbel Niño. Como selecionar conteúdos de Biologia para o Ensino Médio? **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, [S.L], v. 1, n. 1, p. 67-100, ago./dez. 2011.

CARVALHO, Saulo. O estágio supervisionado da teoria à prática: reflexões a respeito da epistemologia da prática e estágio com pesquisa, a luz da pedagogia histórico-crítica. **Revista Histedbr On-line**, [s.l.], v. 13, n. 52, p.321-339, 19 nov. 2013. Universidade Estadual de Campinas. <http://dx.doi.org/10.20396/rho.v13i52.8640245>.

CARVALHO, Julyana Cardoso; MEDEIROS, Leandro Gurgel de; MAKNAMARA, Marlécio. Narrativas (auto)biográficas nas pesquisas em Ensino de Biologia no Brasil. **Revista da Sbenbio**, VI Enebio e VIII Erebio Regional 3, v. 9, p.631-642, 2016.

CASTRO, Vanessa Gomes de; TAVARES JÚNIOR, Fernando. Jovens em Contextos Sociais Desfavoráveis e Sucesso Escolar no Ensino Médio. **Educação & Realidade**, [s.l.], v. 41, n. 1, p.239-258, mar. 2016. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623656080>.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHAVES, Sílvia Nogueira; BRITO, Maria. (Org.). **Formação e Docência: Perspectivas da Pesquisa Narrativa e Autobiográfica**. Belém: CEJUP, 2011. v. 1. 255p.

CHAVES, Sílvia Nogueira. **Reencantar a ciência, reinventar a docência**. São Paulo: Livraria da Física, 2013. 177 p.

CHAVES, Sílvia Nogueira. Memória e invenção: sonhar o futuro ou Memória e futuro: inventar o sonho. **Leitura: Teoria e Crítica**, Campinas, v. 35, n. 70, p.161-169, jan. 2017.

CHAVES, Sílvia Nogueira. Da tomada de consciência à invenção de si: uma trajetória na pesquisa narrativa e autobiográfica. In: FEITOSA, Raphael Alves; SILVA, Solonildo Almeida da (org.). **Metodologias emergentes na pesquisa em ensino de ciências**. Porto Alegre: Editora Fi, 2018. Cap. 3. p. 51-73.

CHAVES, Sílvia Nogueira. Um chão sem fronteiras: ciência e arte na sala de aula. In: FERREIRA, Marcia Serra (org.). **Vidas que ensinam o ensino da vida**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2020. p. 99-105.

Evangelho de João. In: CNBB. **Bíblia Sagrada**. Brasília: Edições CNBB, 2019. p. 1464-1497.

CONRADO, Dália Melissa; NUNES-NETO, Nei; EL-HANI, Charbel Niño. Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) na Educação Científica como Estratégia para Formação do Cidadão Socioambientalmente Responsável. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, [S.L], v. 14, n. 2, p. 77-87, maio/ago. 2014.

CONRADO, Dália Melissa; EL-HANI, Charbel Niño; VIANA, Blandina; SCHNADELBACH, Alessandra; NUNES-NETO, Nei. Ensino de biologia a partir de questões sociocientíficas: uma

experiência com ingressantes em curso de licenciatura. **Indagatio Didactica**, Universidade de Aveiro, v. 8, n. 1, p. 1132-1147, 2016. Integração de conteúdos CTS nos currículos nos países Ibero-americanos.

CORAZZA, Sandra. **O que quer um Currículo? Pesquisas pós-críticas em educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.

CORAZZA, Sanda Mara. Para artistar a filosofia-educação: sem ensaio não há inspiração. **Revista de Educação Pública (UFMT)**, v. 17, p. 237-254, 2008.

CORAZZA, Sandra Mara. Discurso do método biografemático. In: **CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA. IV.**, 2010. São Paulo, **Anais Eletrônicos**. São Paulo: FEUSP: BIOGRAPH, 2010. 15 p. 1 CD-ROM.

COSTA, Gilcilene Dias da. Curricularte: experimentações pós-críticas em educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 279-293, jan./abr. 2011

COSTA, Jackson Barbosa da; SILVA, Rosane Maria Alencar da. Práticas familiares e desempenho escolar de estudantes com baixo nível socioeconômico. In: XYPAS, Constantin; VON ZUBEN, Marcos de Camargo (Org.). **Êxito escolar e ascensão social de pessoas de origem popular**. Jundiaí: Paco Editorial, 2019. p. 131-144.

COULON, Alain. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. **Educação e Pesquisa**, [s.l.], v. 43, n. 4, p.1239-1250, dez. 2017. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201710167954>.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. 248 p.

CROTTY, Michael. **The Foudations of Social Research: Meaning and Perspective in the Research**. London: Sage Publications, 1998. 256 p.

CUNHA, António Camilo. Representação do “bom” professor: o “bom” professor em geral e o “bom” professor de educação física em particular. **Educação em Revista**, Marília, v. 11, n. 2, p. 41-52, jul./dez. 2010.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. Grupo focal na pesquisa em educação: passo a passo teórico metodológico. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. Cap. 9. p. 195-217.

D'ANDREA, Tiarajú Pablo. **A formação dos sujeitos periféricos: cultura e política na periferia de São Paulo**. 2013. 295 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

D'ANDREA, Tiarajú. Contribuições para a definição dos conceitos periferia e sujeitas e sujeitos periféricos. **Novos Estudos Cebrap**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 19-36, jan./abr. 2020. Dossiê Subjetividades Periféricas.

DANTAS, Daiane Lourene Soares. **Aproximações e distanciamentos entre necessidades formativas de futuros professores de ciências bolsistas e não bolsistas do PIBID**. 2018. 113 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, 2018.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles. **El intelectual y la política**. Entrevista con Gilles Deleuze. Archipiélago, Barcelona, n. 53, p. 68-69, 2002.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, 523-740, set./dez. 2012.

DELORY-MOMBERGER, Christone. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 133-147, 26 ago. 2018. *Revista Brasileira de Pesquisa Auto Biografica*. <http://dx.doi.org/10.31892/rbpab2525-426x.2016.v1.n1.p133-147>.

DÍAZ, Mario. Foucault, docentes e discursos pedagógicos. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 14-29.

DIAS, Alfrancio Ferreira; RIOS, Pedro Paulo Souza; BRAZÃO, Paulo. “As brincadeiras denunciavam que eu era uma criança viada”. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 57, n. 54, p. 1-21, 29 nov. 2019. Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. <http://dx.doi.org/10.21680/1981-1802.2019v57n54id18651>.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, Naviraí, v. 1, n. 1, p. 34-42, jan./jun. 2014.

DORVILLÉ, Luís Fernando; TEIXEIRA, Pedro Pinheiro. Ensino de Ciências e Biologia e a necessidade de uma ética cordial: ensino de evolução, crenças religiosas e estratégias empáticas. In: TEIXEIRA, Pedro Pinheiro; OLIVEIRA, Roberto Dalmo Varallo Lima de; QUEIROZ, Glória Regina Pessoa Campello (org.). **Conteúdos cordiais: Biologia humanizada para uma escola sem mordaca**. São Paulo: Livraria da Física, 2019. Cap. 1. p. 2-16.

DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. O sujeito e o poder. Por que estudar o poder: a questão do sujeito. In: _____. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. [Apêndice. 2. ed. Michel Foucault entrevistado por Hubert L. Dreyfus e Paul Rabinow].

EARP, Maria de Lourdes Sá. Antropologia e Educação: um estudo sobre a repetência. **Enfoques – Revista Eletrônica dos Alunos do PPGSA/IFCS/UFRJ**, [s.l.], v. 9, n. 1, p. 10-29, ago. 2010.

FAGUNDES, Tatiana Bezerra. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, [S.L.], v. 21, n. 65, p. 281-298, abr./jun. 2016.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde. Departamento de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, p. 17-34, 1988.

FERREIRA, Arthur Vianna. Fora do currículo há Educação? O projeto de extensão fora da sala de aula: suas formações e suas práticas educativas não escolares em São Gonçalo. **Interagir: Pensando A Extensão**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 69-78, 2017.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, [S.L.], n. 114, p. 197-223, 2001. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0100-15742001000300009>.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 151-162, jan./jun. 2002.

FOUCAULT, Michel. In: Huisman, D. **Dictionnaire des philosophes**. Paris: PUF, 1984. [Tradução brasileira: Foucault. In: Ditos e Escritos, vol. V, p. 236].

FOUCAULT, Michel (org.). **Foucault: a critical reader**. New York: Basil Blackwell, 1986.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

FOUCAULT, Michel. Les technologies de soi-même. In: FOUCAULT, Michel. **Dits et écrits Vol IV**. Paris: Gallimard, 1994.

FOUCAULT, Michel. Sobre a História da sexualidade. In: _____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2000. p. 243 – 27.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramallete. 30 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Ditos & Escritos II: Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005a. 373 p

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005b.

FOUCAULT, Michel. In: MOTTA, Manoel. B. (Org). **Ditos & Escritos V: Ética, Sexualidade, Política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a. 322 p.

FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do Sujeito**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes. 2006b.

FOUCAULT, Michel. Verdade e poder. In: MACHADO, Roberto (Org.). **Microfísica do Poder**. 23. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007, p. 01-14.

FOUCAULT, Michel. Aula 1º de fevereiro de 1978. In: **Segurança, Território, População**. Curso dado no Collège de France, 1977-1978. Tradução Eduardo Brandão; revisão da tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes: 2008.

FOUCAULT, Michel. O que é um Autor? In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos III: estética: literatura e pintura, música e cinema**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. p. 264-298. Organização e seleção de textos por Manoel Barros; Tradução de Inês Autran Dourado Barbosa.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 2009a.

FOUCAULT, Michel. Conversa com Michel Foucault. In: MOTTA, Manoel Barros (Org.). **Ditos e escritos VI**. Repensar a política. Rio de Janeiro: Forense, 2010, p.289-347.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. 8º edição, Rio de Janeiro, Editora Forense Universitária, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Tradução: Raquel Ramallete. 42. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

FURTADO, Rafael Nogueira. Por um governo de si mesmo: Michel Foucault e a estética da existência. **Paralaxi: Revista de estética e filosofia da arte**, n 1, p. 51-7, 2013.

GASTAL, Maria Luiza de Araújo; AVANZI, Maria Rita. Saber da experiência e narrativas autobiográficas na formação inicial de professores de biologia. **Ciência & Educação (Bauru)**, [s.l.], v. 21, n. 1, p.149-158, mar. 2015.

GENETTE, Gérard. Structuralisme et critique littéraire. In:_____. **Figures**. Paris: Seuil, 1966. 146 p.

GIACOMONI, Marcello Paniz, VARGAS, Anderson Zalewski. Foucault, a Arqueologia do Saber e a Formação Discursiva. **Veredas Online**, Juiz de Fora, n. 2, p. 119-129, jun. 2010.

GIMENES, Camila Itikawa. **O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e a formação de professores de Ciências Naturais: possibilidade para a práxis na formação inicial?** 2016. 247 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

GIORDAN, Marcelo. O Papel da Experimentação no Ensino de Ciências, Valinhos. **Anais do 2º Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências**, 1999.

GONÇALVES, Jadson Fernando Garcia. **Biografemática e Educação: Fragmentos de Escrita de Uma Vida**. 2013. 120 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

GONZATTI, Christian; MACHADO, Felipe Viero Kolinski. Notas sobre o espalhamento da criança viada na cultura pop digital brasileira. **Periódicus - Revista de Estudos Indisciplinares em Gêneros e Sexualidades**, Salvador, v. 1, n. 9, p. 248-267, maio/ago. 2018.

GURGEL, Evanilson. "**Minha vida daria um filme?**": **Geografias de vida em territórios de corpos, gêneros e sexualidades**. 2018. 209 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Construção das Ciências e Práticas Educativas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

JOLY, I.Z.L.; JOLY, M.C.L.; NUNES, T.G.A. Aprendizagem da docência: processos educativos a partir do projeto PIBID. In: ONOFRE, E.M.C.; JOLY, I.Z.L. Formação inicial de professores – vivências e reflexões. Curitiba: Editora Appris, 2014, p. 63-74.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia**. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

KELLNER, Douglas. “Cultura da mídia e triunfo do espetáculo” Em: MORAES, Dênis de (org.). **Sociedade midiaticizada**. Rio de Janeiro: Mauad, 2006.

KRASILCHICK, Myriam; MARANDINO, Martha. **Ensino de Ciências e Cidadania**. 1 ed. São Paulo: Editora Moderna, 2004.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.

LARROSA, Jorge. O ensaio e a escrita acadêmica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 28, n. 2, p. 101-115, jul./dez. 2003.

LARROSA, Jorge; KOHAN, Walter. Apresentação da coleção. In: LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2019.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. 6. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2019. 382 p.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2019a. 174 p.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira. Experiências da desigualdade: os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres. **Educação e Pesquisa**, [s.l.], v. 32, n. 1, p.31-48, abr. 2006. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022006000100003>.

LEÓN, Adriano de. Os labirintos do desejo: desenhando uma metodologia anarcoqueer. **Revista de Ciências Sociais**, [S.L], n. 36, p. 219-235, abr. 2012.

LIMA, Antonio Balbino Marçal, (Org.). **Ensaio sobre fenomenologia: Husserl, Heidegger e Merleau-Ponty** [online]. Ilhéus, BA: Editus, 2014, 124 p. ISBN 978-85-7455-444-0.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista**, [S.L.], v. 31, n. 1, p. 17-44, mar. 2015. FapUNIFESP (SciELO).

LISTON, D. e ZEICHNER, K. M. **Teacher Education and the Social Conditions of Schooling**. New York: Routledge, 1991.

LÓPEZ, Maximiliano Valerio. O conceito de experiência em Michel Foucault. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p.42-55, jul./dez. 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, v. 39, p. 7-23, 2013.

LOURO, Guacira Lopes; WEEKS, Jeffrey; BRITZMAN, Deborah; HOOKS, Bell; PARKER, Richard; BUTLER, Judith. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. Conhecer, pesquisa, escrever... **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 25, p. 235-245, 2007.

MACHADO, Roberto. Introdução: Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. São Paulo: Edições Graal, p. VII – XXIII, 2011.

MACIEL, Maria Delourdes. **Autoformação docente: limites e possibilidades**. 2001. 167 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

MAGALHÃES, Joanalira Corpes. Gênero e ciência: analisando alguns artefatos culturais. **Exedra: Revista Científica**, [S.L], n. 1, p. 170-191, 2014.

MAGNONI, Rosimeire; RODRIGUES, Luciana Paula Grégio d'Arce. A produção de vídeos como atividade estratégica e motivadora no processo de ensino-aprendizagem da botânica. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE**, Paraná, v. 1, 2016.

MAKNAMARA, Marlécio. **Currículo, gênero e nordestinidade**: o que ensina o forró eletrônico? 2011. 151f. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

MAKNAMARA, Marlécio; PARAÍSO, Marlucy Alves. PESQUISAS PÓS-CRÍTICAS EM EDUCAÇÃO: notas metodológicas para investigações com currículos de gosto duvidoso. **Revista da Faeeba - Educação e Contemporaneidade**, [S.L.], p. 41-53, 22 dez. 2013. Revista da FAEEDA. <http://dx.doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2013.v22.n40.p41-53>.

MAKNAMARA, Marlécio. Becoming a biology teacher: memories of school experiences. In: 46th Annual Conference of the Australasian Science Education Research Association (ASERA), 2015a, Perth. 46th Annual Conference of the Australasian Science Education Research Association.

MAKNAMARA, Marlécio. Narrativas (auto)biográficas e necessidades formativas de futuros docentes de ciências: reflexões preliminares para um objeto em construção. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, [S.L.], p. 99-108, mai/ago 2015b. Revista Tempos e Espaços em Educação. <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v0i0.3976>.

MAKNAMARA, Marlécio. Tornando-me um professor de biologia: memórias de vivências escolares. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 21, n. 2, p.495-522, maio/ago. 2016a.

MAKNAMARA, Marlécio. Tornando-me um professor de Biologia: memórias da licenciatura. In: VII CIPA, 2016b, Cuiabá. VII CIPA, 2016b.

MAKNAMARA, Marlécio. Tornando-me um professor de Biologia: memórias da pós-graduação. In: VIII CIPA – Congresso internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica, 2018, São Paulo. VIII CIPA – Congresso internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica, 2018.

MAKNAMARA, Marlécio. O que faz um educador ambiental? In: HENNING, Paula Corrêa; MUTZ, Andresa Silva da Costa; VIEIRA, Virgínia Tavares (org.). **Educações ambientais possíveis: ecos de michel foucault para pensar o presente**. Curitiba: Appris, 2018b.

MAKNAMARA, Marlécio. Relatório de Pesquisa - Pesquisas (auto)biográficas e subjetivação de professores de Ciências. 2019. (Relatório de pesquisa endereçado ao PVEX-CAPEES).

MAKNAMARA, Marlécio. Encontros entre pesquisas (auto)biográficas e necessidades de formação docente em Ciências. **Revista Insignare Scientia - RIS**, Cerro Largo – RS, v. 3, n. 2, p. 135-155, maio/ago. 2020a.

MAKNAMARA, Marlécio. O que Joana e Janaína têm a ensinar para o ensino de Biologia. In: FERREIRA, Marcia Serra; CHAVES, Silvia Nogueira; AMORIM, Antonio Carlos Rodrigues de; GASTAL, Maria Luiza de Araújo; BASTOS, Sandra Nazaré Dias (org.). **Vidas que ensinam o ensino da vida**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2020b. p. 17-42. (Coleção Ensino de Biologia).

MAKNAMARA, Marlécio. Quando artefatos culturais fazem-se currículo e produzem sujeitos. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 28, n. 2, p. 58-72, 2 jun. 2020c. APESC - Associação Pro-Ensino em Santa Cruz do Sul. <http://dx.doi.org/10.17058/rea.v28i2.14189>.

MALACARNE, Vilmar. **Os professores de química, física e biologia da região oeste do Paraná: formação e atuação**. 2007. 261f (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2007.

MARAFON, Gláucio José; ARAÚJO, José Silvan Borborema; TEÓFILO, Vanilda Maria Santos. A formação do professor pesquisador nos cursos de licenciatura da UERJ/CEDERJ: o lugar e a importância da pesquisa no curso de formação em licenciatura em geografia da UERJ/CEDERJ no sistema semipresencial. **Geo Uerj**, [s.l.], n. 36, p.1-20, 14 fev. 2020. Universidade de Estado do Rio de Janeiro. <http://dx.doi.org/10.12957/geouerj.2020.48437>.

MARANDINO, Martha; SALLES, Sandra Escovedo; FERREIRA, Marcia Serra. **Ensino de Biologia: Histórias e práticas em diferentes espaços educativos**. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

MELO, Maria Julia C.; ALMEIDA, Lucinalva A. A. Estágio supervisionado e prática docente: Sentidos das produções discursivas da ANPED, BDTD e EPENN. **Revista Eletrônica de Educação**, [s.l.], v. 8, n. 3, p.34-51, 29 nov. 2014. FAI-UFSCar. <http://dx.doi.org/10.14244/19827199990>.

MEYER, Dagmar Estermann. Das (im)possibilidades de se ver como anjo. In: GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e (org.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 51-69.

MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela. Modos de ver e movimentar-se pelos "caminhos" da pesquisa pós-estruturalista em educação: o que podemos aprender com - e a

partir de - um filme. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel (Org.). **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 23-44.

MEYER, Dagmar Estermann. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. Cap. 2. p. 47-61.

MIZUKAMI, M.G.N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista do Centro de Educação**. São Carlos: v. 29 n. 2, 2004.

MIZUKAMI, M.G.N.; REALI, A.M.M.R. O professor a ser formado pela UFSCar – uma proposta para a construção de seu perfil profissional. In: PIERSON, A.H.C.; SOUZA, M.H.A.O. **Formação de professores na UFSCar – concepção, implantação e gestão de projetos pedagógicos das licenciaturas**. São Carlos: EdUFSCar, 2010, p.17-36.

MORAIS, Marcelo Bezerra. Foucault e a história da formação de professores de matemática: aproximações e contribuições. **3º Encontro Nacional de Pesquisa em História da Educação Matemática**, [s.l.], p.98-109, 2016.

MORAIS, Hugo Arruda de. Michel Foucault e o discurso: as implicações teórico-metodológicas da análise do discurso a partir das perspectivas da arqueologia do saber e da genealogia do poder. **Revista Movimentos Sociais e Dinâmicas Espaciais**, Recife, v. 6, n. 2, p. 183-196, nov. 2017.

MOTA, Fernanda Antônia Barbosa de. O processo formativo do sujeito: governamentalidade e modos de subjetivação como processo de singularização a partir do cuidado de si. **Reflexão e Ação**, [S.L.], v. 26, n. 2, p. 27-42, mai. 2018. APESC - Associação Pro-Ensino em Santa Cruz do Sul. <http://dx.doi.org/10.17058/rea.v26i2.11365>.

MOURA, James Ferreira; XIMENES, Verônica Moraes; SARRIERA, Jorge Castellá. A construção opressora da pobreza no Brasil e suas consequências no psiquismo. **Quaderns de Psicologia**, [s.l.], v. 16, n. 2, p.85-93, 30 nov. 2014. Universitat Autònoma de Barcelona. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1174>.

MISKOLCI, Richard. A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. **Sociologias** [online], Porto Alegre, n. 21, p.150-182, 2009.

NOGUEIRA, Paulo. Quando as crianças viadas interpelam a docência. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 12, n. 24, p. 105-120, 7 ago. 2020. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formacao de Professores. <http://dx.doi.org/10.31639/rbfpf.v12i24.341>.

NOVAIS, Ruslane Marcelino de Mello Campos; CÔCO, Valdete. Abordagem biográfica: a dimensão da vida presente nos enunciados de pesquisa em educação. **Revista Brasileira de Pesquisa (auto)biográfica**, Salvador, v. 03, n. 08, p. 517-531, maio/ago. 2018.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim Falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém**. Porto Alegre, RS: L&PM, 2018. 378 p.

NIETZSCHE, Friedrich. **O nascimento da tragédia**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2020. 180 p.

OLIVEIRA, Sonia Maria Mara. **Memórias de professores de Ciências e Biologia no início de carreira docente: conflitos e tensões**. 2004. 99 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal do Pará, Belém, 2004.

OLIVEIRA, Noé de; SOARES, Márlon Herbert Flora Barbosa. Atividades de experimentação investigativa em ciência na sala de aula de escolas de ensino médio e suas interações com o lúdico. In: **XV Encontro Nacional de Ensino de Química**, 2010, Brasília - DF. CD ROM de Trabalhos do XV Encontro Nacional de Ensino de Química. Brasília - DF: Editora da UNB, 2010. v. Único. p. 1-13.

PASSOS, Amilton Gustavo da Silva. **O dispositivo bicha: gênero e sexualidade como técnicas de controle prisional**. 2019. 206 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 01, p.369-386, abr. 2011.

PASSEGGI, Maria; NASCIMENTO, Gilcilene; OLIVEIRA, Roberta de. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. **Revista Lusófona de Educação**, [S.L.], v. 33, n. 33, p. 111-125, 2016.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Currículo e mídia educativa: práticas de produção e tecnologias de subjetivação no discurso da mídia educativa sobre a educação escolar**. 2002. Tese (Doutorado em Currículo). Faculdade de Educação, UFRJ, Rio de Janeiro, 2002.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, [S.L.], v. 34, n. 122, p. 283-303, ago. 2004. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0100-15742004000200002>

PARAÍSO, Marlucy A. **Currículo e mídia educativa brasileira: poder, saber e subjetivação**. Chapecó: Argos, 2007. 274 p

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo, desejo e experiência. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 277-293, maio/ago. 2009.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Apresentação. In: PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Pesquisas sobre currículos e culturas: temas, embates, problemas e possibilidades**. Curitiba: Editora CRV, 2010.

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 (org.). **Metodologias da pesquisa pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. Cap. 1. p. 23-45.

PAIXÃO, Cristhian Corrêa da. **Narrativa autobiográfica de formação: processos de vir a ser professor de ciências**. 2008. 117 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

PEREIRA, Marcus Vinicius; BARROS, Susana de Souza. Análise da produção de vídeos por estudantes como uma estratégia alternativa de laboratório de física no Ensino Médio. **Rev. Bras. Ensino Fís.** [online]. 2010, vol. 32, n. 4, pp.4401-1-4401-8. ISSN 1806-1117. <https://doi.org/10.1590/S1806-11172010000400008>.

PEREIRA, Beatriz Prado; LOPES, Roseli Esquerdo. Por que ir à Escola? Os sentidos atribuídos pelos jovens do ensino médio. **Educação & Realidade**, [s.l.], v. 41, n. 1, p.193-216, mar. 2016. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623655950>.

PEROSA, Graziela Serroni; DANTAS, Adriana Santiago Rosa. A escolha da escola privada em famílias dos grupos populares. **Educação e Pesquisa**, [s.l.], v. 43, n. 4, p. 987-1004, dez. 2017. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201704177976>.

PETERS, M.; BURBULES, N. Poststructuralism and educational research. Laham: Rowman & Littlefield, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor-pesquisador: mitos e possibilidades. **Contrapontos**, Itajaí, v. 5, n. 1, p.09-22, jan./abr. 2005.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e Docência: diferentes concepções. **Póiesis Pedagógica**, [s.l.], v. 3, n. 34, p. 5-24, 22 jul. 2005/2006. Universidade Federal de Goiás. <http://dx.doi.org/10.5216/rpp.v3i3e4.10542>

PIMENTA, Selma Garrido; GIMENES, Camila. O que dizem as publicações sobre o PIBID no Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE) período 2008 a 2012? In: **II Encontro Luso-Brasileiro sobre Trabalho Docente e Formação, Políticas, Práticas e Investigação: pontes para a mudança**, 2013, Porto (Portugal). Trabalho Docente e Formação, Políticas, Práticas e Investigação: pontes para a mudança. Porto (Portugal): CIIIE: Centro de Investigação e Intervenção Educativas., 2013. v. I. p. 1948-1960.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda?. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 24, p.1-20, 2019. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782019240001>.

PINTO, Celi Regina Jardim. **Com a palavra o senhor Presidente Sarney: ou como entender os meandros da linguagem do poder**. São Paulo: Hucitec, 1989.

RAGO, Margareth. A aventura de contar-se: Foucault e a escrita de si de Ivone Gebara. In: SOUZA, Luís Antônio Francisco de; SABATINE, Thiago Teixeira; MAGALHÃES, Bóris Ribeiro de (org.). **Michel Foucault: Sexualidade, Corpo e Direito**. Marília: Cultura Acadêmica, 2011. p. 1-18.

REIS, Rosemeire. Pesquisa biográfica e heterobiografização: Fonte de aprendizagens para o/a pesquisador/a. **Revista Portuguesa de Educação**, [S.L.], v. 33, n. 2, p. 295-309, dez. 2020.

REVEL, Judith. **Dicionário Foucault**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

REZENDE, Luiz Augusto; STRUCHINER, Miriam. Uma Proposta Pedagógica para Produção e Utilização de Materiais Audiovisuais no Ensino de Ciências: análise de um vídeo sobre entomologia. **Alexandria Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, [s.l.], v. 2, n. 1, p.45-66, mar. 2009.

RIOS, Gilma Maria; GHELLI, Kelma Gomes Mendonça; SILVEIRA, Ludiana Martins. Qualidades de um professor universitário: perfil e concepções de prática educativa. **Ensino em Re-vista**, Uberlândia, v. 23, n. 1, p.135-154, 5 ago. 2016. EDUFU - Editora da Universidade Federal de Uberlândia. <http://dx.doi.org/10.14393/er-v23n1a2016-7>.

ROCHA, Rose de Melo. Cultura da mídia, Cultura do Consumo: Imagem e espetáculo no discurso pós-moderno. **Logos: Comunicação e Universidade**, [S.L.], v. 16, n. 1, p. 48-59, jan./jun. 2009

RODRIGUES, Luciane de Assunção; CHAVES, Silvia Nogueira. Na fronteira: ciência e religião fabricando docência em Biologia. **IX Congresso Internacional Sobre Investigación En Didactica de Las Ciencias**, p.962-966, set. 2013.

RODRIGUES, Yanna Cristina da Silva Teodósio; XYPAS, Constantin. De aluna regular à professora doutora em enfermagem (Org.). In: XYPAS, Constantin; VON ZUBEN, Marcos de Camargo. **Êxito escolar e ascensão social de pessoas de origem popular**. Jundiaí: Paco Editorial, 2019. p. 31-46.

ROSE, Nikolas. Como se deve fazer a história do Eu? **Educação e Realidade**. v. 26, n. 1., p. 33-58, jan/jun 2001.

ROSE, N. **Inventando nossos selfs: psicologia, poder e subjetividade**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2011.

SANTOS, Maria Delourdes Maciel. **Em busca dos sentidos da vida: a trajetória de uma professora de ciências biológicas em busca dos sentidos de sua vida profissional/pessoal**. 1995. 231 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação: Supervisão e Currículo, Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1995.

SANTOS, Maria das Graças Moura; COSTA, Dhemersson Warly Santos; SILVA, Carlos Augusto Silva e. Retrato falado do professor: discursos que fabricam subjetividades docentes. **Revista Signos**, [s.l.], v. 40, n. 1, p.26-41, 22 jul. 2019.

SANTOS, Magno Clery da Palma. **Entre qualidade, viradas profissionais e futuros na docência: o PIBID e a produção de docentes supervisores/as**. 2020. 176 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

SARMENTO, Teresa. Narrativas (auto)biográficas de crianças: alguns pontos em análise. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; LANI-BAYLE, Martine; FURNELATTO, Ecleide Cunico; ROCHA, Simone Maria da (org.). **Pesquisa (auto)biográfica em educação: infâncias e adolescências em espaços escolares e não escolares**. Natal: Edufrn, 2018. p. 123-143.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner**. New York: Basic Books, 1983.

SCOTT, Joan W. A invisibilidade da experiência. **Proj. História**, São Paulo, (16), p.297-325, fev. 1998.

SEBASTIANI, Renata; VERASZTO, Estéfano Vizconde. Aprendizagem da docência no PIBID: o que dizem os licenciandos de Ciências Naturais. **XVIII ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**, Cuiabá, p. 509-522, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 190-207.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia da educação e pedagogia crítica em tempos pós-modernos In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 16. Programa e resumos. Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 1993. p.122.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Monstros, ciborgues e clones: os fantasmas da Pedagogia Crítica. In: DONALD, James; GIL, José; HUNTER, Ian; COHEN, Jeffrey Jerome; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 11-22.

SILVA, Tomaz Tadeu. A golpes de estilo. In: MOREIRA, Antonio Flavio B.; PACHECO, José Augusto; GARCIA, Regina L. (Org.). **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 216.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 201-216, 2006.

SILVA, Patrícia Petitinga. **Estudei a vida e a vida ofereceu-me o ensino: trajetórias identitárias de uma professora-pesquisadora que ensina ciências**. 2017. 133 f. Tese (Doutorado) - Curso de Ensino, Filosofia e História das Ciências, Universidade Federal da Bahia/Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador, 2017.

SILVA, Maria Josilda Ferreira da; CAVALCANTE, Jananaíra Barros. Relato de experiência docente no subprojeto interdisciplinar de História: PIBID, o que aprendi com você? **Revista Educação e (trans)formação**, Garanhuns, v. 2, n. 2, p.29-41, jul./dez. 2017.

SILVA, Lêda Valéria Alves da. **Vida e nada mais...Ensaio sobre consciência ambiental**. 2019. 85 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará, Belém - PA, 2019.

SILVA, Juliane Costa; RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. Jovens gays na escola: masculinidades, infância e narrativas. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 4, n. 11, p. 558-572, 20 jun. 2019. Revista Brasileira de Pesquisa Auto Biografica. <http://dx.doi.org/10.31892/rbpab2525-426x.2019.v4.n11.p558-572>.

SOUZA, Elizeu Clementino de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p.22-39, jan./abr, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino de; SOUSA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Bárbara. A pesquisa (auto)biográfica e a invenção de si no Brasil. **Revista da FAEBA - Faculdade de Educação do Estado da Bahia: Educação e contemporaneidade.**, Salvador, BA, v. 17, n. p. 31-42. jan/jun 2008, 2008. Disponível em: <<http://www.revistadafaeaba.uneb.br/anteriores/numero29.pdf>>.

SOUZA, Davisson Charles Cangussu; VAZQUEZ, Daniel Arias. Expectativas de jovens do ensino médio público em relação ao estudo e ao trabalho. **Educação e Pesquisa**, [s.l.], v. 41, n. 2, p.409-426, jun. 2015. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022015041789>.

SOUZA, Elaine de Jesus. **Educação sexual "além do biológico": problematização dos discursos acerca da sexualidade e gênero no currículo de licenciatura em Biologia**. 2018. 209 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

SOUZA, Francisco Donizete de; ANDRADE, Maria da Conceição Lima de. Disposições mobilizadoras e disposições temporais: a longevidade escolar de filhos de agricultores. In: XYPAS, Constantin; VON ZUBEN, Marcos de Camargo (Org.). **Êxito escolar e ascensão social de pessoas de origem popular**. Jundiaí: Paco Editorial, 2019. p. 145-158.

ST PIERRE, Elizabeth Adams. Uma história breve e pessoal da pesquisa pós-qualitativa: em direção à “pós-investigação”. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 3, p. 1044-1064, set./dez. 2018.

TABACHNICK, B. R. e ZEICHNER, K. M. (Orgs.). **Issues and Practices in Inquiry: oriented teacher education**. London: Falmer Press, 1991.

TEIXEIRA, Maria Soares da Silva. **Histórias de vida de professoras de Ciências Biológicas em Guanambi-BA**. 2015. 296 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Científica e Formação de Professores, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2015.

TRAVERSINI, Clarice Salete.; ANDRADE, Sandra dos Santos; GOULART, Marcos Vinicius da Silva. A problematização em Foucault como ferramenta para analisar projetos de futuro de jovens estudantes: intersecções entre gênero e currículo. In: Marlucy Alves Paraíso; Maria Carolina da Silva Caldeira. (Org.). **Pesquisas sobre Currículos, Gêneros e Sexualidades**. 1 ed. Belo Horizonte: Mazza, 2018, v. 1, p. 175-198.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte, Autêntica, 2011.

VERRANGIA, Douglas; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de Ciências. **Educação e Pesquisa**, São Carlos, v. 36, n. 3, p.705-718, set./dez. 2010.

VERRANGIA, Douglas. Educação científica e diversidade étnico-racial: o ensino e a pesquisa em foco. **Intercções**, São Carlos, n. 31, p.2-27, 2014.

VIEIRA, Sebastião da Silva. **A contribuição da produção de vídeos digitais por discentes de uma escola municipal na construção do conhecimento contextualizado no ensino de ciências**. 2017. 175 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

VINCI, Christian Fernando Ribeiro Guimarães. A problematização e as pesquisas educacionais: sobre um gesto analítico foucaultiano. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 195-219, jun./set. 2015.

VIVIAN, Ilse Maria da Rosa. Barthes e a escritura: a leitura é proposição existencial. **Revista Língua e Literatura**, [S.L], v. 17, n. 29, p. 23-34, dez. 2015.

XYPAS, Constantin; SANTOS, Simone Cabral Marinho dos. O sucesso escolar de alunos de origem popular sob o olhar da teoria do reconhecimento social. **Ariús - Revista de Ciências Humanas e Artes**, Campina Grande, v. 20, n. 1, p. 6-20, jan./jun. 2014.

XYPAS, Constantin. Fundamentação teórico-metodológica: problematização e metodologia. In: XYPAS, Constantin; VON ZUBEN, Marcos de Camargo (Org.). **Êxito escolar e ascensão social de pessoas de origem popular**. Jundiaí: Paco Editorial, 2019. p. 7-18.

XYPAS, Constantin. CAVALCANTI, Dilson. Relação ao saber, êxito escolar e ascensão social: articulações e recontextualizações teóricas e metodológicas. In: XYPAS, Constantin; CAVALCANTI, Dilson (org.). **Da luta pelo saber à construção do êxito escolar: contribuições à Sociologia do êxito improvável**. Curitiba: Editora CRV, 2020. Cap. 1.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l], v. 11, n. 32, p.226-237, maio/ago. 2006.