



UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DA BAHIA

CENTRO DAS CIÊNCIAS EXATAS E DAS TECNOLOGIAS

CURSO DE LICENCIATURA EM FÍSICA

Itana da Purificação Costa

**IDENTIDADE E CURRÍCULO: PERSPECTIVAS TEÓRICAS E SINALIZAÇÕES
PARA (RE)PENSAR A FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS/FÍSICA**

BARREIRAS

2022

ITANA DA PURIFICAÇÃO COSTA

**IDENTIDADE E CURRÍCULO: PERSPECTIVAS TEÓRICAS E SINALIZAÇÕES
PARA (RE)PENSAR A FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS/FÍSICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade Federal do Oeste da Bahia, Centro das
Ciências Exatas e das Tecnologias, como requisito
parcial à obtenção do grau de Licenciado em Física.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Suiane Ewerling da Rosa

Barreiras

2022

FICHA CATALOGRÁFICA

C837 Costa, Itana da Purificação.

Identidade e currículo: perspectivas teóricas e sinalizações para (re)pensar a formação na educação em ciências/física. / Itana da Purificação Costa. – 2022.

84f.

Orientador: Prof. Dra. Suiane Ewerling da Rosa.

Monografia (Graduação) – Licenciatura em Física. Universidade Federal do Oeste da Bahia. Centro das Ciências Exatas e das Tecnologias. Barreiras, BA, 2022.

1. Identidade docente. 2 Formação inicial. 3. Currículo. 4. Representações. I. Rosa, Suiane Ewerling da. II. Universidade Federal do Oeste da Bahia - Centro das Ciências Exatas e das Tecnologias. III. Título.

CDD 621



UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DA BAHIA
CENTRO DAS CIÊNCIAS EXATAS E DAS TECNOLOGIAS
COLEGIADO DO CURSO DE LICENCIATURA EM FÍSICA
Campus Edgard Santos, Estrada do Barroco, Morada Nobre
CEP 47.800-000, (77) 3614-3120

ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Aos vinte e nove dias do mês de julho de dois mil e vinte e dois, às quatorze horas realizou-se na Sala Virtual da Plataforma Google Meet, endereço eletrônico <https://meet.google.com/ujx-svxi-xux?authuser=0&hl=pt_BR> da Universidade Federal do Oeste da Bahia - UFOB, a sessão pública de defesa do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado **“IDENTIDADE E CURRÍCULO: PERSPECTIVAS TEÓRICAS E SINALIZAÇÕES PARA (RE)PENSAR A FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS/FÍSICA”**, da discente **Itana da Purificação Costa**, como requisito de avaliação do Componente Curricular Trabalho de Conclusão de Curso, do Curso de Licenciatura em Física. A Comissão Examinadora foi composta pelas docentes: Dra. Suiane Ewerling da Rosa (Orientadora), Dra. Mayara Soares de Melo (Membro Interno – UFOB) e Ma. Carla Cristina Braga de Oliveira (Membro Interno – UFOB). Estiveram presentes à sessão demais professores, discentes e a comunidade. Sob a presidência da Profa. Dra. Suiane Ewerling da Rosa foi iniciada a sessão com uma apresentação oral do discente, seguida da arguição da Comissão Examinadora. Após arguição, os membros da Comissão Examinadora se reuniram e avaliaram a discente, atribuindo nota dez, correspondente à média aritmética das notas atribuídas por cada um dos membros da Comissão Examinadora, sendo a discente **Itana da Purificação Costa APROVADA COM DISTINÇÃO E LOUVOR**. Nada mais havendo a constar, foi lavrada a presente ata que vai assinada pelos presentes. Barreiras (BA), 29 de julho de 2022.

Documento assinado digitalmente



SUIANE EWERLING DA ROSA
Data: 30/07/2022 07:55:27-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Suiane Ewerling da Rosa
Presidente da Comissão Examinadora e Orientadora

Documento assinado digitalmente



CARLA CRISTINA BRAGA DE OLIVEIRA
Data: 29/07/2022 22:11:27-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Carla Cristina Braga de Oliveira
Membro da Comissão Examinadora

Documento assinado digitalmente



MAYARA SOARES DE MELO
Data: 29/07/2022 17:00:36-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Mayara Soares de Melo
Membro da Comissão Examinadora

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família linda e cheia de amor, Diego meu benzinho, Cristina, minha mãezinha, Carolzinha e Tininha, minhas irmãs, amo vocês. Em especial, Diego, pois foi seu amor que possibilitou que eu fizesse a melhor formação possível, eu desejo de coração que qualquer pessoa que queria realizar um sonho, um projeto ou uma “loucura” possa ter alguém como você, e uma família como a nossa, ao seu lado.

Agradeço à minha orientadora, professora Suiane, pela coragem em se arriscar junto comigo, por todo processo que dividimos juntas nestes anos, por acolher os anseios e inquietações e ajudá-los a se tornarem trocas, diálogos, leituras etc. Não esqueça nunca a sua importância para este curso de Licenciatura em Física.

Aos amigos e às amigas do chá das cinco, William, Thauani, Luzia e Gabriel, que não deixaram eu passar despercebida e quietinha por esta formação. Torço por vocês sempre!

Uma formação envolve muitas pessoas, muitas partilhas, não dou conta de todas elas, apenas posso dizer que sou grata por tudo!

“Pode chamar de ‘absurdo’ se quiser, mas já ouvi absurdos que fariam este parecer tão sensato quanto um dicionário.”

(Lewis Carrol, Alice Através do Espelho).

RESUMO

O presente trabalho, de caráter qualitativo, visa compreender quais representações, reforçadas ou construídas durante a formação inicial em Física, são mais relevantes para a relação identidade docente e concepção curricular. Inicialmente, apresenta-se um percurso teórico que relaciona as teorias de currículo com as três perspectivas de identidade discutidas por Stuart Hall, e a formação inicial docente, problematizando esta como um ponto de convergência ou de conflitos sobre o ser docente e sua prática. Na sequência, foi realizado um balanço da produção científica de periódicos nacionais na área de educação em ciências e física (2016 a 2021), utilizando descritores que se associam as categorias de análise “formação inicial em física”, “currículo” e “identidade”. Entre os artigos com ênfase na formação inicial, foram selecionados aqueles que remetessem a, pelo menos, uma das outras categorias, obtendo-se 11 artigos para análise e levantamento das representações dadas às concepções de currículo e identidade. A análise ocorreu utilizando como conceito-chave “representações”, com base em Chartier, entendidas como classificações e divisões que organizam a apreensão do mundo, atuando como interpretações que constroem realidades e sustentam práticas que configuram uma identidade social. Foram encontradas 12 representações para currículo, com referenciais que podem ser enquadrados dentro das teorias críticas e pós-críticas, e 14 para identidade docente. As mesmas apresentam nuances diversas, algumas convergentes entre si e outras contraditórias. E ao examiná-las foi possível articulá-las com os pressupostos teóricos desenvolvidos no capítulo 1, acentuando a dialética entre currículo e identidades, sem perder aspectos mais amplos que se configuraram, por exemplo, na representação da *docência como tradição*. No mais, o encontro entre o mundo da leitora e o mundo dos textos proporcionou reflexões, ou melhor, representações que evidenciam a necessidade de se reconhecer a questão da identidade nos currículos da Licenciatura em Física, ou seja, estamos a partir destas representações disputando sentidos no âmbito da formação inicial, o que implica, a partir de agora, olhar para as práticas.

Palavras-chave: identidade docente; formação inicial; currículo; representações.

ABSTRACT

The present work, of a qualitative nature, aims to answer which representations, established, or constructed during the initial training in Physics, are most relevant to the relationship between teaching identity and curriculum design. Initially, a theoretical path is presented that relates the theories of the curriculum with the three perspectives of identity discussed by Stuart Hall, the initial formation of teachers, questioning it as a point of convergence or conflicts about being a teacher and their practice. Subsequently, a balance was made of the scientific production of national journals in the area of science and physics education (2016 to 2021), using descriptors that are associated with the categories of analysis "initial training in physics", "curriculum" and "identity". Among the articles with emphasis on initial training, those that refer to less than one of the other categories were selected, obtaining 12 articles for analysis and survey of representations in the face of curriculum and identity concepts. -key "representations" based on Chartier, understood as classifications and divisions that organize the apprehension of the world, acting as interpretations that build realities and sustain practices that configure a social identity. It found 12 representations for curriculum, with references that can be framed within critical and post-critical theories, and 14 for teacher identity. They present different nuances, some convergent and others contradictory. And when examining them, it was possible to articulate them with the theoretical assumptions developed in chapter 1, emphasizing the dialectic between curriculum and identities, without losing broader aspects that were configured, for example, in the representation of teaching as a tradition. Furthermore, the encounter between the world of the reader and the world of texts provided reflections, or rather, representations that evidence the need to recognize the issue of identity in the curricula of the Degree in Physics, that is, we are from these representations disputing meanings. within the scope of initial training, which implies, from now on, looking at practices.

Keywords: teacher identity; teacher education; curriculum; representations.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO E INTERPRETAÇÕES TEÓRICAS	18
IDENTIDADE: DEFINIÇÃO E PERSPECTIVAS TEÓRICAS PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE.....	19
CURRÍCULO: DEFINIÇÃO, TEORIAS E IMPLICAÇÕES NAS CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS	27
ENCAMINHAMENTOS (NÃO) FINAIS DO CAPÍTULO	35
CAPÍTULO 2: ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA E SUAS FONTES .	36
CAPÍTULO 3: MEU MUNDO DE LEITORA E O MUNDO DOS TEXTOS	45
REPRESENTAÇÕES SOBRE CURRÍCULO: O QUE É CURRÍCULO?	48
REPRESENTAÇÕES SOBRE IDENTIDADE DOCENTE: O QUE É SER PROFESSOR OU PROFESSORA DE FÍSICA?	50
QUANDO O MUNDO DA LEITORA ENCONTRA O MUNDO DOS TEXTOS (OU A ANÁLISE DAS FONTES)	52
ARTICULANDO AS REPRESENTAÇÕES (OU CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO)	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	77
REFERÊNCIAS	80

Ao analisar currículos no ensino de ciências, com maior ênfase para a física, são identificadas mudanças, ao longo dos anos, relacionadas às legislações que regulam o ensino básico, assim como o volume de pesquisas que pretendem analisar o ensino-aprendizagem desta área¹. Atualmente, este conjunto aponta uma mudança na forma de compreender o ensino de ciências e física, uma perspectiva de educação que implica em uma busca pelo conhecimento que dialoga com a realidade concreta, o aprender a aprender² e o estudante como sujeito da sua aprendizagem (ROSA; ROSA, 2012).

É relevante destacar que, apesar dessa nova perspectiva de ensino apresentada por Rosa e Rosa (2012), o ensino de física, em específico e paradoxalmente, está em crise, pois de acordo com Moreira (2018, p. 73):

A carga horária semanal que chegou a 6 horas-aula por semana, hoje é de 2 ou menos. Aulas de laboratório praticamente não existem. Faltam professores de Física nas escolas e os que existem são obrigados a treinar os alunos para as provas, para as respostas corretas, ao invés de ensinar Física. A interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade são confundidas com não disciplinaridade e tiram a identidade da Física. Os conteúdos curriculares não vão além da Mecânica Clássica e são abordados da maneira mais tradicional possível, totalmente centrada no professor, baseada no modelo de narrativa criticado por Finkel (1999), na educação bancária de Freire (2007), no comportamentalismo de Skinner (1972).

Ou seja, para o autor, o resultado disso é que os estudantes ao invés de “desenvolverem uma predisposição para aprender Física, como seria esperado para uma aprendizagem significativa, geram uma indisposição tão forte que chegam a dizer, metaforicamente, que “odeiam” a Física” (p. 73). As condições de trabalho precarizadas, baixos salários, a desvalorização profissional e outras questões comuns ao ensino, geralmente torna compreensível a situação descrita por Moreira. No entanto, aquelas específicas do ensino de física, como aulas unicamente expositivas baseadas em memorização e mecanização de resolução de exercícios matemáticos, nos aponta uma incoerência em relação à legislação e às pesquisas.

¹ Aqui diz respeito ao montante geral da pesquisa, não é feito um recorte para currículo, mas compreende-se que este volume impacta nas questões curriculares por sua vez.

² Existem algumas críticas no campo da educação referente ao “aprender a aprender”, tais como uma hierarquização do aprender sozinho em relação ao processo de interação, de coletividade para a aprendizagem, ou ainda a ênfase para o “saber fazer” que se alinham ao ensino baseado em competências e habilidades. Além da discussão deste modelo de ensino e aprendizagem se alinharem com o ideário neoliberal, com moldes que correspondem a interesses de reprodução do capital (BRANCO *et al.*, 2019). Não temos o objetivo de defender ou debater o “aprender a aprender”, mas Rosa e Rosa (2012) o apontam como elemento no cenário de pesquisas do ensino de ciências.

Para Marco A. Moreira (2018), sair dessa situação implica, dentre outros aspectos, pensar currículo e o contexto social. Discutir o primeiro, de um modo amplo, sugere uma série de questões, em particular no âmbito da formação de professores, como a intensa teorização³, a tensão provocada pela influência estrangeira, a projeção do currículo para além dos muros da escola, a discussão de currículo a partir de uma diversidade temática e teórica⁴, que implicam em dificuldades envolvidas na articulação teoria-prática e na organização do perfil da disciplina (MOREIRA, 2002).

Analisar, examinar, estudar, debater o currículo é imprescindível na formação docente, mas não é tarefa fácil, pois sua complexidade diante das proposições, metodologias e investigações a partir das teorias críticas implica em aprofundamento, disposição, disponibilidade, oferta e astúcia. Para estas teorias, o currículo tem sentido amplo, social e histórico, de uma prescrição organizativa do conhecimento para operacionalização de mecanismos de dominação que revela para qual finalidade a escola e este estão direcionados. Por outro lado, o currículo não se encerra na teorização, “[...] o problema do currículo somente pode ser resolvido praticamente” (MOREIRA, 2002, p. 71).

Dessa forma, se o campo de estudos que envolve o currículo progride com distanciamento ou ainda sem preocupação com a prática pedagógica, gera-se “um fechamento no discurso, já que um projeto cultural demanda, para concretizar-se, adequados dispositivos técnicos. Como consequência, os especialistas limitam-se a falar uns para os outros” (MOREIRA, 2002, p. 71). Ou, no caso do ensino de física, uma pesquisa básica e aplicada que não se converte em uma pesquisa translacional que envolve a escola, sua realidade e seus e suas docentes (MOREIRA, 2018).

Ainda que com desafios, como o campo do currículo tem transversalizado o ensino e a pesquisa em ensino de ciências e de física? Diante de toda variedade de perspectivas possíveis para pensar currículo atualmente, quais estariam sendo recorrentes na área? Apesar da importância apontada por Marco A. Moreira (2018), na área de educação em ciências e física, o campo curricular é um tema ainda frágil, com número de estudos reduzido. No que diz respeito ao currículo escolar de física, por exemplo, em 2004, somente 9% das pesquisas

³As discussões de currículo acabam se intensificando em “[...] superar impasses teóricos e refinar conceitos e metáforas. Nesse enfoque, as situações reais que instigam e desafiam os sujeitos que atuam em nossos sistemas escolares e em nossas salas de aulas tendem a acabar secundarizadas” (MOREIRA, 2002, p. 66).

⁴Discutir currículo envolve diálogos históricos, sociais, culturais, ou seja, implica em influências de diversas áreas de conhecimentos e “em ambiente tão multifacetado, reflexões e proposições podem acabar, paradoxalmente, tornando-se pouco “nítidas”” (MOREIRA, 2002, p. 68).

analisadas por Megid Neto e Pacheco (2004) se configuram como análise ou propostas curriculares.

Em 2007, um levantamento de pesquisas do tipo estado da arte para o ensino de ciências, publicadas em nove periódicos científicos nacionais entre 1996 e 2007, identificou 18 artigos, sendo a maioria na área específica de Ensino de Física, e apenas um artigo (5,56%) com currículo como tema central (FERNANDES; MEGID NETO, 2007), e em 2009, apenas quatro trabalhos (2,63%), num universo de 152, foram compreendidos como “Currículo e inovação educacional” por Rezende, Ostermann e Ferraz (2009). Em trabalho mais recente, ao analisar as pesquisas sobre Ensino de Física publicadas na Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias, entre os anos de 2006 e 2017, Shigunov Neto e Silva (2018) identificaram 28 artigos, sendo que cinco (17,86%) deles foram situados como Políticas Públicas e Currículo.

E sobre estas pesquisas: o que sabemos? Em quais teorias se embasam? Qual ênfase os estudos de currículo em ensino de ciências e física possuem? Será que a percepção do que é ser professor de ciências/física e da sua atuação contribuem para um repensar curricular? Se sim, as pesquisas apontam articulações entre identidades, currículo e formação docente?

Alguns trabalhos na área de ensino de física e de ciências têm apontado que a dimensão curricular é secundarizada ou ainda vista sob uma perspectiva tecnicista, mesmo em temáticas potentes para o debate curricular. É o caso de Muenchen (2010), Roso (2014) e Roso e Auler (2016).

Roso (2014) e Roso e Auler (2016), por exemplo, ao analisarem os artigos publicados em periódicos relacionados a educação em ciências, a fim de estudar como tem sido definido e estruturados currículos balizados por referenciais ligados às perspectivas educacionais de CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade)⁵, chegaram à conclusão de que há indícios de reducionismo metodológico como desviante da discussão curricular. Além disso, Roso (2014) identifica que parte das práticas educativas estudadas se aproximam da abordagem tradicional de currículo, concluindo que a entrada da abordagem temática vinculada à CTS gera um arejamento e dinamiza o currículo tradicional, mas não altera a lógica de submissão do cumprimento de listagem de conteúdos, uma vez que os temas são escolhidos em adequação aos currículos dados. O autor ressalta duas razões para tal: a primeira, um “endosso implícito”, uma vez que

⁵Parte da crítica ao ensino de ciências pela educação CTS implica em questionar as políticas públicas e reformas curriculares, assim como a natureza do currículo, ou seja, um repensar de currículo pautado na educação política, na democratização de processos decisórios, numa organização multidisciplinar em torno de temas vinculados a problemas reais (AIKENHEAD, 2005).

o currículo de formação docente é organizado de forma tradicional, e a segunda remete às pressões no âmbito escolar, para que cumpram os programas, restando aos professores atuarem no aspecto metodológico, mais flexível.

Em um percurso semelhante, a partir de inquietações⁶ referentes a incompreensão e ausência de fundamentação a respeito do currículo por parte dos professores sobre a abordagem temática⁷, reduzindo a utilização dos 3 Momentos Pedagógicos (3MP)⁸ como dinâmica de trabalho de sala de aula, ou seja, apenas como dimensão metodológica, Muenchen (2010) analisou trabalhos publicados no Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC) alinhando-os com entrevistas com professores, exame de suas produções de materiais didáticos e com os documentos referentes aos projetos desenvolvidos por formadores na região de Santa Maria para investigar a dinâmica de apropriação dos 3MP.

Como resultado, a autora aponta divergências quanto à abordagem curricular utilizada, uma vez que o foco da maior parte das práticas educativas dos professores do ensino básico se vincula à abordagem conceitual e não temática, ainda que incorporando o movimento de problematização do primeiro momento dos 3MP. Este cenário reflete como a tradição tecnicista está enraizada no sistema escolar, de modo que a dimensão do “como” ensinar perpassa o trabalho com os 3MP, mesmo tendo em sua gênese dimensões teórico-filosóficas que se aproximam das perspectivas críticas de currículo.

Em outro contexto, Moura, Camel e Guerra (2020) ao utilizarem as teorias de currículo para analisar os modelos mais citados na literatura sobre a Natureza da Ciência (NdC) concluíram que eles contribuem para normatizar ainda o ambiente educacional e silenciar a diversidade das ciências, se alinhando, assim como os demais estudos, com os aspectos tradicionais e tecnicistas de currículo. Para estes autores, a norma não é ruim em si, mas se

⁶Oriundas da sua pesquisa de mestrado realizada em 2006, orientada por Décio Auler no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria/RS.

⁷Muenchen (2010) descreve que essa abordagem tem a preocupação em repensar o currículo, inclusive tendo estudiosos como Paulo Freire como influência principal, e como referência três projetos. O primeiro objetivava a Formação de Professores de Ciências Naturais da Guiné-Bissau, coordenado por Demétrio Delizoicov e por José A. Angotti, no qual através do “roteiro pedagógico” o trabalho escolar era organizado, de modo a estabelecer uma ligação com a comunidade e o meio sociocultural. O segundo projeto “Ensino de Ciências a partir de Problemas da Comunidade”, coordenado por Marta Pernambuco e implantado em escolas, algumas do meio rural, do estado do Rio Grande do Norte, e o terceiro projeto “Interdisciplinaridade via Tema Gerador” implementado em escolas públicas do município de São Paulo, quando Paulo Freire atuou como secretário municipal de educação, no qual os 3MP foram utilizados no processo de construção curricular do ensino fundamental, em parceria com os professores das escolas da rede municipal, técnicos de órgãos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e assessores (professores e investigadores universitários).

⁸ Trata-se de um de processo de elaboração e planejamento compostos por três etapas: Problematização inicial, como o levantamento de temáticas pertinentes à realidade escolar e seus entornos. Organização do conhecimento, como o conjunto de conhecimentos relevantes para tratar do problema levantado, e Aplicação do conhecimento, momento que remete a apropriação do conhecimento por parte dos estudantes para analisar a problemática e outras.

torna problemática quando impede a reflexão crítica sobre a ciência e de como ela afeta a vida dos estudantes. Assim,

Quando o conteúdo histórico e epistemológico da ciência se transforma em mais um conteúdo escolar a ser avaliado, a constar nos exames etc., ele perde a sua potência, pois logo torna-se uma preocupação a necessidade de que os estudantes tenham um conhecimento metrificável sobre como se constrói a ciência (MOURA; CAMEL; GUERRA, 2020, p. 20-21).

Este aspecto normativo é apontado por Pimentel-Junior (2020), num posicionamento pós-estruturalista e pós-fundacionista, como estruturante das demandas identitárias presentes nas políticas curriculares produzidas por comunidades epistêmicas para o ensino das ciências. Ou seja, esses documentos apresentariam posicionamentos estruturais fixos sobre o que é ser um bom professor de ciências, atuando na sedimentação⁹ de identidades por meio dos aspectos curriculares de formação. O efeito destes padrões identitários e formativos acentuam que a qualidade do ensino de ciências é de responsabilidade e com foco no docente. Além disso, criam uniformidades que excluem as diferenças e as necessidades dos sujeitos, professores e estudantes.

Ao controlar o perfil docente como um agente da educação científica, cujo papel é fomentar nos estudantes que a apreensão dos conhecimentos científicos pode embasar as decisões e condutas sociais na busca de um bem-estar social, “[...] uma cascata instrumental de efeitos educativos que conecta concepções e práticas de professores, concepções e condutas de estudantes, a projetos de transformação social”, afirmando o conhecimento como algo externo e transferível, e o vínculo determinista entre concepções dos sujeitos escolares e a resolução de questões sociais complexas, (re)atualizado no imaginário social da educação um potencial redentor e salvacionista (PIMENTEL-JUNIOR, 2020, p. 113).

Com aspectos diferentes sobre o currículo no ensino de ciências, seja com uma abordagem transversal ou central, os autores e autoras trazem elementos interessantes para pensarmos o campo curricular, afinal: para alterar o cenário de ensino de física/ciências na escola é necessário explorar o mesmo (MOREIRA, 2018); refletir sobre a formação docente e seu viés tradicional (ROSO, 2014; ROSO; AULER, 2016) que influencia a apropriação das teorias de currículo (MUENCHEN, 2010); que apresenta referenciais teóricos-metodológicos tecnicistas (MOURA; CAMEL; GUERRA, 2020); e que se alinha com políticas curriculares que homogeneízam identidades docentes (PIMENTEL-JUNIOR, 2020). Obviamente, as discussões apresentadas nos textos são mais profundas e complexas do que o relatado aqui e de

⁹ Entendidas neste texto como subjetivação, produção de subjetividades, constituição do sujeito.

perspectivas teóricas, caminhos e objetivos variados. Assim, não é de interesse classificá-las como certas/erradas, mas reforçar a necessidade de olhar para a dimensão do currículo. Como contribuição a essas discussões, este trabalho pretende alinhar os estudos do campo curricular com a formação dos professores e suas identidades, pois entende-se que essa relação tem impacto e se reflete nas práticas em sala de aula.

Para Shiabel e Silva (2019), atualmente, o currículo e a formação de professores são assuntos importantes de serem discutidos, uma vez que, para que as mudanças sejam significativas na educação visando qualidade e a transformação da sociedade, deve-se reconhecer o professor como um ator fundamental neste processo. Com destaque para os elementos da e na formação docente, que ajudarão os professores e as professoras a lidar com os desafios e percalços inerentes a sua práxis docente (COELHO-FILHO; GHEDIN, 2018), assim como entender como as práticas discursivas no contexto da formação afetam o processo de construir e reconstruir significados e identidades (MOREIRA; CUNHA, 2008).

A identidade profissional docente é construída de forma relacional nas experiências individuais e profissionais dos sujeitos (MARCELO, 2009). Em outras palavras, parte dela reflete perspectivas individuais e, outra parte, coletivas em acordo com aspectos socioculturais mais amplos que constituem como vemos (representamos) e reproduzimos (através de práticas) o que é ser professor. Neste sentido, corrobora-se com a concepção de identidade do sujeito pós-moderno descrita por Hall (2006), na qual o entendimento de que as identidades são naturais, estáveis e unificadas dão lugar a perspectiva de que os sujeitos possuem múltiplas, por vezes contraditórias, e transitórias identidades, caracterizadas pela diferença ou semelhança. Esta perspectiva de identidade contribui para pensar se a superficialização, fragmentação, não-apropriação ou não-implementação das diversas teorias educacionais, seja de ensino, aprendizagem, metodologias etc. e de currículo, resulta de uma disputa de identificações que contribui para alimentar o discurso das suas ineficiências e, consequentemente, a manutenção de perspectivas tradicionais no ensino de ciências e física.

A problemática da identidade na pós-modernidade de Hall se alinha com a perspectiva de desconstrução da existência de um sujeito estável e universal, que naturaliza condições, e por sua vez, identificações que ficam protegidas do exame político e da contestação do estatuto do sujeito. Em outras palavras, criticar a noção de sujeito é questionar o seu processo de construção e os jogos de poder nele imbricados (BUTLER, 2013).

Para Judith Butler, desconstruir o sujeito é liberar o termo para múltiplas significações, “fazer dele um lugar onde significados não antecipados podem emergir” (2013, p. 25),

emancipá-lo de um único referente fixo, normalizado, normatizado e subordinado, que se confunde com algo natural e, assim, dar condições para ação e reação que gerem transformações sociais. Neste sentido, olhar a identidade do docente de ciências e física, na perspectiva de desconstruir “verdades” que sedimentam arquétipos, comportamentos e práticas deste sujeito (PETERS, 2000), ou ainda, processos de continuidades (de ideias, de sociedades e de mundos) em que esse está inserido e que contribuem com a construção de sistemas de verdades (WILLIAMS, 2013), apresenta relevância que se estende as teorias de currículo. Pois, conforme aponta Moreira (2006), esta discussão:

[...] favorece a superação, no currículo, de representações e modelos hegemônicos que buscam cristalizar e fixar condutas, comportamentos e valores [...] Permite que se fuja da visão da sociedade como um todo unificado, sugerindo a visão da sociedade como descentrada e marcada por divisões e antagonismos sociais que produzem diferentes posições de sujeito – de identidades – para os indivíduos (p. 149-150).

Por isso, a importância de estudos e investigações que relacionem as dimensões currículo, identidade e formação docente, a fim de entender como a prática curricular, organizada em representações e discursos que circulam no espaço/tempo formativo, viabiliza a preservação e/ou o questionamento de determinadas identidades sociais que constituem a profissão docente (MOREIRA; CUNHA, 2008, p. 3)¹⁰. Assim como a concepção curricular assumida por professores e professoras relaciona-se com seu perfil e prática profissional (SCHIABEL; SILVA, 2019).

Diante das circunstâncias apresentadas, este trabalho tem como finalidade sinalizar encaminhamentos para o seguinte problema de pesquisa: *quais representações, reforçadas ou construídas durante a formação inicial, são mais relevantes para a relação identidade docente e concepção curricular?*¹¹

A fim de responder tal questão, ainda que em parte, o objetivo central deste trabalho é discutir como a formação inicial reflete sobre a concepção de currículo e identidades dos licenciandos e das licenciandas de física. Derivando-se os seguintes objetivos específicos:

- Identificar, em trabalhos apresentados em periódicos da área cuja ênfase é a formação inicial em física, as representações dadas as concepções de currículo e identidade;
- Problematicar e descrever as principais referências curriculares construídas/reforçadas na formação inicial em física a partir do *corpus* de análise;

¹⁰Moreira e Cunha (2008) fazem este debate voltado para o ensino básico, mas acredito que seja pertinente para entender a formação no ensino superior.

¹¹Apesar desta ser a questão central do trabalho, ao longo dele muitos outros questionamentos e problematizações surgiram. Não significa que este texto possui respostas para tais, mas são inquietações que geraram mais reflexões ao longo da pesquisa.

- Examinar articulações entre as representações sobre o ser docente em ciências/física e as teorias curriculares.

Para tal, o trabalho foi organizado em 3 capítulos. No primeiro, apresentamos os fundamentos teóricos e os encaminhamentos iniciais para descrever as relações entre currículo, identidade e formação docente, considerando as diferentes teorias de currículo (tradicional, crítica e pós-crítica), a discussão de identidade de Hall (2006), que passa pelo sujeito do iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno, e a defesa da formação inicial como um ponto de convergências, conflitos e construções de identificações dos docentes em formação (GUIMARÃES, 2014).

No capítulo 2, apresentamos o percurso metodológico, salientando a caracterização qualitativa do trabalho, com base em um balanço da produção científica, periódicos nacionais na área de educação em ciências e física, sem ter a pretensão de se constituir como um estado da arte, durante o período de 2016 a 2021. Utilizando descritores que se associam aos termos “formação inicial em física”, “currículo” e “identidade” (e suas variações).

Com um *corpus* de análise reduzido, os artigos que apresentaram como parte das suas discussões alinhamentos entre formação inicial em física e currículo, ou formação inicial em física e identidade docente, ou as três categorias, foram submetidos a novas leituras. Cujo foco foi identificar, compreender e examinar as representações sobre currículo e identidade docente, entendendo representação como conceito chave de análise baseado em Chartier (1991). Representações são, por vezes, entendidas como universais, porém resultam de disputas entre diferentes grupos, e atuam como classificações e divisões que organizam a apreensão do mundo social. Em outras palavras, padrões culturais, características de afiliação, uma marca de pertencimento que podem caracterizar a formação inicial em física, variáveis que influenciam na formação e representação das identidades (GUIMARÃES, 2014) como, por exemplo, a disciplina e seus conteúdos (MARCELO, 2009; ARROYO, 2013).

A descrição dos textos selecionados, assim como a análise resultante, compõe o capítulo 3. No qual apresentamos as representações encontradas para currículo, *Currículo como caminho, currículo como instrumento e prescrição (organização), currículo escrito (pré-ativo) e currículo prática (ativo), currículo é histórico, mutável, transitório, currículo e sociedade, currículo e normativas, currículo como loteamento (território), currículo como uma entidade, currículo como campo, currículo mínimo, currículo oculto, currículo para formação de identidade docente*. Assim como os referenciais teóricos encontrados nos textos, uma vez que os mesmos contribuem para os sentidos das representações, como é o caso da recorrência do

caráter normativo e instrumental do currículo explorado nos textos, mas sob uma perspectiva críticas e pós-críticas.

O capítulo 3 apresenta também as representações para identidade docente: *a identidade docente é mutável, a identidade docente é construída em múltiplas dimensões, docência como tradição, as identidades não são homogêneas, docência articulada ao domínio do conteúdo conceitual, docência articulada ao domínio do pedagógico e docência articulada ao domínio sobre currículo, identidade docente se constrói na articulação teoria e prática, docente reflexivo, articulação entre indivíduo e coletividade, docência como vocação/dom/bom senso, docente como centro do processo educativo, docente como formador de opinião, identidade como resultado da estrutura.*

De modo geral, as representações encontradas durante a análise dos textos não necessariamente compõem a posição dos autores e autoras, muitas delas se originam nas suas fontes (entrevistas, diários, dentre outros), de modo que as representações apresentam nuances diversas sobre currículo e identidade docente, algumas convergentes entre si e outras contraditórias. E, ao examiná-las, foi possível articulá-las com os pressupostos teóricos desenvolvidos no capítulo 1 fechando este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO E INTERPRETAÇÕES TEÓRICAS

Quando um e/ou uma docente¹² adentra em sala de aula, pode haver diversas inquietações: *será que a aula planejada dará certo? Os e as estudantes gostarão? Será que conseguirão se apropriar dos conceitos, conteúdos etc.? Ou será um fracasso total? Serei desrespeitada/o?* E, ao iniciar a aula pode somar-se a estes pensamentos, conteúdos, metodologias de ensino, avaliação, referências teóricas, enfim, um plano de aula que se espera materializar numa perspectiva idealizada, simplificada e disciplinar de sala de aula, que se apresenta como forma de superar as inquietações iniciais, e qualquer questão/ação que fuja ao planejado pode ser interpretada como dissidência, rebeldia e inapropriada para a sala de aula.

Em outras palavras, na atuação docente, o currículo e as práticas educativas nem sempre desvelam, identificam e incorporam demandas, diversidades, sonhos, desejos, confluências e conflitos trazidos pelos e pelas estudantes, pois estão orientados e orientadas, em geral, pela perspectiva tradicional de ensino, que ao se concentrar, unicamente, nas disciplinas, no conteúdo disciplinar, homogeneiza e, por vezes, desumaniza os e as estudantes e com eles e elas entram em conflito, causando exclusões, repressões e manutenção de papéis sociais. E, as inquietações anteriores abrem espaço para outras (*quem são os e as estudantes? O que pensam? O que vivem? O que esperam?*) gerando tensões que afetam a identidade docente, levando estes profissionais a se questionar: *o que é ser professor, então? Qual deve ser minha posição perante este cenário? Insistir em determinada prática ou alargá-la? Como transitar de ensinar para educar*¹³?

No entanto, esta é uma proposição que não se explica de forma simples, pois as dimensões que constroem a identidade docente são variadas e se interseccionam. Assim, neste capítulo primeiramente, discute-se o entendimento de identidade a partir da perspectiva de Stuart Hall (2006), afinal é comum ouvir expressões como *eu nasci assim*, ou em oposição *a vida me fez assim*, ou seja, diferentes perspectivas sobre quem somos.

Em seguida, a partir da perspectiva de identidade pós-moderna (HALL, 2006), na qual as identidades não são naturais, tampouco, fixas e unificadas, mas uma construção, na qual representações e práticas, formas de ver, agir e interagir só ganham significados se expressas no contexto de um grupo e de uma temporalidade, o texto discute a identidade docente,

¹²Principalmente, aqueles recém-formados.

¹³Quando o referente da prática e do que é ser docente (portanto, da sua identidade) se resume unicamente aos conteúdos conceituais (da minha disciplina), ficamos restritos a ensinar, já uma prática que considera ética, estética e humanização, que entende os estudantes como protagonistas e sujeitos da realidade escolar envolve o educar (ARROYO, 2013).

considerando a formação inicial como recorte. Na sequência, introduzimos o debate sobre o currículo, afinal, enquanto “caminho” para prática, reflete as representações do e da docente e como estas se alinham com diferentes perspectivas educacionais. E por fim, o texto conclui numa articulação inicial e teórica entre: identidade, currículo e formação/atuação docente.

IDENTIDADE: DEFINIÇÃO E PERSPECTIVAS TEÓRICAS PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

O indivíduo professora/professor carrega consigo referências de docências construídas ao longo da vida como estudante que refletem questões afetivas e histórico-culturais de olhar para essa profissão (COELHO-FILHO; GHEDIN, 2018; MARCELO, 2009), assim como perfis normatizados por diretrizes legais e de currículos (PIMENTEL-JUNIOR, 2020), também pelo capital simbólico¹⁴ de docentes que são referências (YAMAZAKI; YAMAZAKI, 2017), e ainda pelas identificações com a área de conhecimento e seus objetos na sua formação inicial (MARCELO, 2009; YAMAZAKI; YAMAZAKI, 2017). Além disso, é no exercício da profissão que as diferenças que estratificam a classe docente, tais como modalidades de ensino, diferenças salariais, o tipo de instituição (pública ou privada) etc. (GUIMARÃES, 2014) e o contato com estudantes e suas realidades (ARROYO, 2013), demandam ou induzem diferentes práticas. Tudo isso perpassando por dimensões mais amplas de identidade como gênero, raça, etnia, classe social, regionalidade, dentre outras, o que apresenta a complexidade desta temática, e, por outro lado, sua importância, uma vez que as identidades ou identificações podem ser atreladas a diferentes finalidades educacionais e políticas, e, conseqüentemente, currículos.

Para Stuart Hall, a identidade “é uma frágil construção moldada nas tantas experiências culturais pelas quais os sujeitos passam ao longo da vida, sem, necessariamente, apresentar uma unidade, uma coerência última” (PIMENTEL-JUNIOR, 2020, p. 102). Dessa forma, a identidade não pode ser interpretada como algo fixo, nem naturalizada como parte de uma essência desvinculada do histórico-social. Portanto, é mais interessante tratar de identificações acentuando a transitoriedade e fragilidade do qualquer padrão identitário (HALL, 2006). Esta perspectiva é ampliada para o próprio conceito de identidade, que para Hall (2006) é complexo e sobre o qual é impossível oferecer um delineamento conclusivo teoricamente. Para exemplificar a questão, o autor apresenta três perspectivas de identidade: o sujeito do Iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno.

¹⁴Entendido a partir de Bourdieu, o qual “remete ao prestígio e reconhecimento do agente” (MASSI, 2017, p. 322).

O primeiro está associado a uma concepção essencialista de identidade, como algo natural com a qual nascemos e que fundamenta a nossa existência humana. Por sua vez, o sujeito sociológico reflete a complexidade da relação entre o mundo e a consciência do sujeito, ou seja, a identidade é formada na interação entre o individual e o coletivo, entre “o eu e a sociedade”. Já a identidade do sujeito pós-moderno:

É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente. Dentro de nós há diferentes identidades contraditórias, empurrando em direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora "narrativa do eu" (Hall, 1990). A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar - ao menos temporariamente (HALL, 2006, p. 13).

A partir da leitura de Pimentel-Junior (2020), podemos interpretar estas perspectivas como “mecanismos de enquadramento” que delimitam e normatizam o entendimento de identidade, ou seja, que varia no tempo e reflete a sociedade da época como, por exemplo, a influência da produção intelectual das ciências sociais e humanas sobre Hall (2006) para sua interpretação do sujeito pós-moderno, que o autor apresenta como cinco descentramentos¹⁵.

O primeiro deles é a perspectiva marxista dos anos sessenta do século anterior, de que os indivíduos são limitados pelas condições históricas as quais foram submetidos. O segundo descentramento, é a análise do inconsciente por Freud, que dá a ideia de identidade como algo não inato, incompleto, em constante formação. O terceiro trata da linguagem como um sistema social, no qual as palavras não possuem significados fixos. Os estudos de Foucault sobre poder, que regula, vigia, polícia através de diversas instituições (escolas, prisões, hospitais etc.) e dispositivos (como a sexualidade) com objetivo de produzir um ser humano normatizado e o impacto do feminismo (tanto como crítica teórica como movimento social), seriam os descentramentos outros. Assim o sujeito do iluminismo, de identidade fixa e estável, foi descentrado pelas ciências sociais para o sujeito sociológico, e este por sua vez, a partir das

¹⁵Entendido como deslocamento. Aqui os cinco descentramentos são influências de obras e autores que contribuíram para deslocar a ideia de identidade para perspectiva pós-moderna. Hall (2006) também coloca que o efeito das transformações na sociedade moderna, que fragmenta, confere múltiplas dimensões para o que ele chama de paisagens culturais (classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade), também altera as identidades pessoais, abalando a ideia de sujeitos integrados, em que “Esta perda de um "sentido de si" estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito” (HALL, 2006, p. 9).

teorias descritas acima foi descentrado para identidades abertas, contraditórias, inacabadas, fragmentadas, do sujeito pós-moderno (HALL, 2006).

Na concepção pós-moderna, identifica-se que possuímos várias identificações, e em cada campo social (família, trabalho, igreja, escola etc.) somos posicionados, e nos posicionamos de formas diferentes, com diferentes identidades. Essas, às vezes, entram em conflito, como por exemplo, ser um “bom pai”, presente, e ser um trabalhador assalariado que fica depois do expediente esperando uma promoção ou por exigência do chefe (WOODWARD, 2000). Ou, no caso de uma professora de física, quais ambiguidades ou consensos são gerados quando a identidade de mulher entra em contato com os processos formativos cujo conteúdo e o caráter das ciências físicas são predominantemente masculinos. Qual aspecto prevalecerá no contexto escolar?

A perspectiva de identidades múltiplas e construídas socialmente, implica em conceber a identidade como relacional, na qual uma identidade para existir, remete-se a outra diferente de si. Em outras palavras, uma identidade se distingue por aquilo que ela não é, sendo marcada pela diferença (WOODWARD, 2000). A identidade depende da diferença e, assim como a primeira, a segunda também não pode ser cristalizada, o conjunto que forma a diferença não é fixo, nem possui rigidez de oposição binária, por exemplo, o que distingue o ser homem do ser mulher se altera no tempo, mesmo que a relação de diferença se mantenha.

Silva (2000) salienta que não devemos entender a diferença como um produto derivado da identidade, pois assim determinaremos essa última como sendo uma referência ou ponto de partida, uma norma pela qual julga-se o que não é. Ambas devem ser entendidas dentro dos sistemas de significação que lhes dão sentido e que estão sujeitas as relações de poder, sendo impostas, hierarquizadas e disputadas, pois:

Na disputa pela identidade está envolvida uma disputa mais ampla por outros recursos simbólicos e materiais da sociedade. A afirmação da identidade e enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com as relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes (SILVA, 2000, p. 81).

Logo, a construção da identidade não deve ser entendida somente a partir da análise das estruturas simbólicas, mas na totalidade das relações sócio-históricas. Por exemplo, ser homem ou mulher implica em padrões estéticos diferentes simbolicamente, que tem não só materialidade nas relações, mas também concreticidade, quando define lugares na produção material econômica, por exemplo. Os sujeitos são excluídos ou incluídos, e assim tem-se os

efeitos sociais como desvantagens materiais, mulheres que recebem menos exercendo a mesma função que homens, ou seja: “A marcação simbólica é o meio pelo qual damos sentido a práticas e a relações sociais, definindo, por exemplo, quem é excluído e quem é incluído. É por meio da diferenciação social que essas classificações são “vivas” nas relações sociais” (WOODWARD, 2000, p. 11).

Assim, ao determinar que algumas diferenças são mais importantes que outras, ou que podem ser mais acentuadas, institui-se desigualdades, discriminações que, através de rótulos e divisões, pretende-se manter aspectos de dominação, no sentido que o outro será excluído, visto como inimigo, ou tabu (SILVA, 2000), por exemplo, o negro como inferior ao branco. Por outro lado, ao disputar o signo *negro* e ressignificá-lo positivamente, se altera o conteúdo da diferença e suas repercussões sociais.

A identidade é, portanto, construída na relação do indivíduo com as condições de contorno, que é traço individual, mas que reflete determinado grupo, que produz significados por meio do que representa no social, e se manifesta pelos símbolos que representa (GUIMARÃES, 2014), que se altera no tempo e a partir das interações sociais, o que implica discuti-la no âmbito da cultura.

Como existem diversas concepções de cultura, nos aproximaremos daquela que estruturam a cultura como modos de ver e viver, na qual não é necessário ser um artista ou intelectual para produzi-la, uma vez que as linguagens, as representações e as práticas culturais (discursivas e não discursivas), “que constituem a substância da vida social” fundamentam essa noção (BARROS, 2005, p. 127). As representações podem incluir os modos de pensar e de sentir, inclusive coletivos, podem ser concretizadas em obras de artes e outras produções humanas. Enquanto as práticas:

Antes de tudo, convém ter em vista que esta noção deve ser pensada não apenas em relação às instâncias oficiais de produção cultural, às instituições várias, às técnicas e às realizações (por exemplo os objetos culturais produzidos por uma sociedade), mas também em relação aos usos e costumes que caracterizam a sociedade examinada pelo historiador. São práticas culturais não apenas a feitura de um livro, uma técnica artística ou uma modalidade de ensino, mas também os modos como, em uma dada sociedade, os homens falam e se calam, comem e bebem, sentam-se e andam, conversam ou discutem, solidarizam-se ou hostilizam-se, morrem ou adoecem, tratam seus loucos ou recebem os estrangeiros (BARROS, 2005, p. 131).

Percebe-se, então, uma estreita relação entre representações e práticas, pois as práticas produzem representações e representações produzem práticas culturais (entendidas aqui para além do objeto/produto cultural, incluindo a forma de recepção/apropriação do mesmo) (BARROS, 2005). Em complementariedade, a cultura seria sistemas de significados

compartilhados por um mesmo grupo, parte de sua identidade coletiva (WOODWARD, 2009 *apud* GUIMARÃES, 2014), um “[...] sistema simbólico dentro do qual, sujeitos subjetivam-se e produzem sentidos aos seus itinerários de vida” (PIMENTEL-JUNIOR, 2020, p. 100).

Assim, para Hall (1997) o conceito de identidades pode ser entendido como sedimentações de identificações, ou seja, que vivemos como se fossem individualizadas, mas que são formadas culturalmente, a partir de discursos (exteriores) que subjetivamos (interiormente) e reproduzimos. Portanto, o que consideramos como identidades naturais são fenômenos discursivos resultantes dos jogos de linguagem e dos sistemas de classificação, dos aspectos econômicos, conflitos, lutas sociais etc. em que estamos inseridos. Logo, a identidade está ligada a uma representação e significação da cultura de um grupo social, que organiza uma forma de ser, de agir e interagir, que se altera no tempo e com o contexto político, relacionados as disputas de poder “e através delas se constitui” (GUIMARÃES, 2014, p. 26).

Relacionando essas discussões com a formação docente, as identidades são interpretadas como não-naturais, mas formadas e transformadas na relação entre representações, práticas e modos de produção do mundo material que constrói sentidos e organiza a ação dos professores. Assim, de onde vem as representações que identificam o professor?

Pimenta e Anastasiou (2002 *apud* COELHO-FILHO; GHEDIN, 2018, p. 11)¹⁶ indicam alguns caminhos, sinalizando que:

[...] a identidade profissional se constrói com base na significação social da profissão; na revisão constante dos significados sociais da profissão; na revisão das tradições. Mas também com base na reafirmação de práticas consagradas culturalmente que permanecem significativas. Constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente em seu cotidiano, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor.

Neste sentido, é importante historicizar a profissão docente para repensarmos as nossas identidades profissionais e, assim, debater as características da docência no contexto da formação (ARROYO, 2013; SCHIABEL; SILVA, 2019). No Brasil recente, por exemplo, passa-se de uma ditadura que esvaziou a função educadora da docência combatendo educadores como Paulo Freire, a um processo de redemocratização, que demarcou uma temporalidade de lutas como um importante acontecimento, lutas para encontrar nossas identidades em uma função instável, um conhecimento instável e, sobretudo, uma infância-adolescência instável, insegura, precarizada e que a formação não preparava. Ao mesmo instante, por não escapar do “princípio da ação-reação”, a profissão docente teve que se organizar diante da reação conservadora de

¹⁶ PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. **Docência no Ensino Superior**. Vol.1. São Paulo: Cortez, 2002.

uma educação com ênfase em competências e avaliações em larga escala (ARROYO, 2013). Uma relação imbricada no social que cria tensões sobre qual é o papel do professor, quais as demandas identitárias a ele atribuídas, e a quais responder.

Guimarães (2014) aponta outros aspectos da história docente no nosso país que deixaram resquícios, retroalimentados, em como vemos o *ser professor* e em como este grupo atua, como o ideal de abnegação/vocação, que justifica a sujeição às mazelas educacionais, oriundo do período inicial de escolarização como função da igreja e do sacerdócio. Ou a perspectiva da função docente como uma extensão das funções femininas, uma vez que repercute em atividades que envolvem emoções e, portanto, não seria um trabalho, gerando desvalorização e salários baixos (situação agravada nos anos 1970 com a expansão da educação básica). Marcelo (2009, p. 114-115, grifo do autor) ainda acrescenta que:

Com o passar do tempo e a implantação das reformas educacionais, a profissão docente foi mudando. Para alguns, criava uma desprofissionalização, devido à perda progressiva de autonomia e controle interno. Para outros, criava uma reprofissionalização, justificada pela necessidade de ampliar as tarefas habitualmente atribuídas aos docentes (Marcelo, 1999). Em concordância com a primeira das interpretações, manifestava-se David Hargreaves (1997), para quem as reclamações e lutas atuais no sentido de uma maior profissionalização (maior autonomia e autocontrole interno da profissão) dos docentes chega historicamente tarde. O avanço incontrolável da sociedade da informação, proporcionado pelo uso das Novas Tecnologias, vai configurar – segundo esse autor – um cenário caracterizado por uma “progressiva desprofissionalização: uma sociedade de aprendizagem onde todo mundo ensina e aprende e ninguém é um especialista”.

Essas variações ao longo da história indicam que as conceptualizações dos sujeitos mudam, assim como as formas de “vivê-las” (HALL, 2006). Dessa maneira, a identidade docente é reflexo de culturas que interagem, conflitam, resistem, construídas historicamente. Identidade que se relaciona com a prática cotidiana, e constitui hábitos, o que Setton (2002) colocaria como uma articulação entre comportamento e estruturas sociais, uma conciliação entre realidade exterior e realidades individuais, um diálogo entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo das individualidades, que Bourdieu definiu como *habitus*¹⁷.

Logo, não se pode separar o indivíduo do contexto social que faz parte e da sua experiência, pois um contexto de referências diferenciadas entre si, de uma pluralidade de estímulos e referências não homogêneas, nem sempre coerentes, que produz um *habitus* (SETTON, 2002). Yamazaki e Yamazaki (2017) discutem a perpetuação de um *habitus* na

¹⁷Descrito como “[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações [...]” (BOURDIEU, 1983b, p. 65 apud SETTON, 2002, p. 62).

formação inicial docente. Uma formação repleta de *habitus* distintos e conflitantes, como aquele incorporado pelas disciplinas específicas (química, física, biologia, matemática) e aquele das disciplinas didáticos-pedagógicas. Enquanto, as últimas apresentam uma diversidade de abordagens teóricas metodológicas para pensar a educação, o ensino e a aprendizagem, a primeira ainda persiste num ensino tradicional, centrado no docente e na memorização, de modo que:

Um professor em formação acaba por incorporar um sentimento ambivalente em situações reais de sala de aula, pois os *habitus* podem levar não somente a distintas interpretações e reações, mas também a distintas percepções, sensações e sentimentos. Nesse sentido, o professor em formação, em conflito entre pressupostos didático-pedagógicos e práticas de ensino que não condizem com aqueles se vê diante de um impasse (YAMAZAKI; YAMAZAKI, 2017, p. 251).

De outro modo, apesar da formação inicial colocar o licenciando e a licencianda em contato com debates educacionais importantes, amparados em pesquisas da área, estes não são reconhecidos como parte da tradição de se ensinar, uma vez que os/as professores/as do “núcleo geral de física”, por exemplo, não se afinam, muitas vezes, com elas, sedimentando que o jeito “certo” de se ensinar física é aquele com caráter estrutural, conteudista, conceitual e com foco na avaliação objetiva (YAMAZAKI; YAMAZAKI, 2017).

Para Marcelo (2009), existem algumas constantes que podem ser apontadas na identidade profissional docente, em consonância com a experiência enquanto alunos que os licenciandos acumulam ao longo da sua vida. Este autor destaca que as “milhares de horas como alunos” geram uma socialização prévia, na qual os futuros docentes desenvolvem padrões mentais e crenças sobre o que é ensinar e aprender, de forma paulatina, pouco reflexiva numa aprendizagem informal e mediante a observação de modelos docentes com os quais se identificam ou não, influenciados mais por aspectos emocionais que racionais. E essas crenças poderão ser reafirmadas ou confrontadas durante a formação inicial, e influenciam inclusive como estes licenciandos/as aprendem e com relação aos seus processos de mudança, assim há de se ter em mente que “[...] os aspirantes a professores não são “vasos vazios” quando chegam a uma instituição de formação inicial docente” (p. 116, grifo do autor).

Logo, se ao longo da vida como estudante o contato com as ciências naturais e com a física no âmbito escolar é realizado, principalmente, por meio de um modelo conteudista, memorístico, matematizado, focado em exames, as chances das crenças que colocam este modelo de ensino como “verdadeiro” serem dominantes nos sujeitos é grande. E se este modelo perpetua durante a formação inicial, essa representação de professor ganha o aval, e define as práticas dos/as futuros/as professores/as retroalimentando uma tradição de como ensinar.

Ressalta-se que a dinâmica de formação da identidade docente é complexa, logo não pode estar restrita apenas a experiência enquanto estudante, afinal outros aspectos da vida que determinam uma visão do mundo, como as relações entre a escola e a sociedade, a família, a classe social, raça, etnia, religião etc., são experiências pessoais que podem afetar as crenças acerca do aprender a ensinar. Assim como, as experiências com o conhecimento formal, entendido como aquele sobre o qual se deve trabalhar na escola, as crenças e arquétipos acerca da matéria que se ensina e a forma de ensiná-la. Nesse sentido, há exemplo, em ciências naturais, as influências do conhecimento sobre o empirismo e o método de investigação científica (MARCELO, 2009). E continua com o decorrer do exercício e desenvolvimento profissional, com a formação continuada e em função das novas demandas e exigências educacionais (COELHO-FILHO; GHEDIN, 2018).

Em concordância, Schiabel e Silva (2019) organizam o desenvolvimento profissional a partir da influência de três eixos, a saber: história de vida; a formação (inicial e continuada) e a prática pedagógica. O primeiro aspecto refere-se às trajetórias de vida, as raízes e as influências sociais, bem como as experiências escolares que conduziram a formação em licenciatura, que embora singulares apresentam similaridades culturais. O segundo eixo, a formação, possibilita ao professor/a se reconhecer como profissional através da relação entre os saberes teóricos e práticos. Já a prática pedagógica é o instante no qual docentes se constituem como tal, “[...] pela ação e na ação, envolvendo uma multiplicidade de processos, o que exige decisões complexas e diversificadas, de natureza pedagógica e política, que em grande parte extrapola o espaço escolar” (SCHIABEL; SILVA, 2019, p. 40).

E ainda, para Marcelo (2009) outras constantes podem ser relacionadas a identidade profissional docente, como: a “fragmentação do conhecimento docente”, na qual alguns conhecimentos valem mais que outros, como o detrimento dos conhecimentos pedagógicos e didáticos; “Aprende-se a ensinar ensinando”; “O isolamento: cada qual é senhor em sua aula”¹⁸; “Tudo depende do professor”; e o docente como consumidor de propostas de reformas desenhadas por outros, um aplicador de inovações (p. 124).

Em resumo, a identidade profissional docente “é a forma como os professores definem a si mesmos e aos outros”, uma construção ao longa da vida e da carreira, que evolui e se desenvolve pessoal e coletivamente, como um fenômeno relacional, não é fixa, estável, ou

¹⁸A arquitetura escolar, a distribuição do tempo e espaço (mais tempo em sala de aula, menor tempo em áreas de convívio, como a sala dos professores) e a existência de normas de independência e privacidade entre os professores, ocasionam seu isolamento, no qual se planeja sozinho, trabalha sozinho, se responsabiliza sozinho pelo que ocorre em sala de aula, fazendo da docência uma profissão marcada pela solidão e isolamento.

única, mas “um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências” (MARCELO, 2009, p. 112).

No entanto, Guimarães (2014) ressalta que, nesse percurso, a formação inicial merece destaque como eixo diretivo da profissão docente, uma vez que estrutura concepções, formas de ver e viver. Assim, a formação inicial atua na construção da identidade dos professores e se constitui como aspecto importante para concretização de objetivos educacionais, uma vez que, por meio da prática docente, se materializa o planejamento ambicionado em nível de educação (COELHO-FILHO GHEDIN, 2018).

O que acentua a importância de discutir as diferentes concepções de identidades, pois ao se alinhar com o sujeito do iluminismo, qual será o papel da formação inicial? Uma formação puramente instrumental e técnica? Afinal, já nascemos predispostos a sermos professores, já possuímos as características, o que nos falta seria o conhecimento? Qual conhecimento, já que não mudamos nossa identidade no processo? Com quais objetivos educacionais nos alinharemos, aqueles que convergem com a formação inicial e as políticas públicas, ou com nossa identidade anterior a este processo? E, se a identidade docente é mutável, não fixa e de multiplicidade, será que as respostas a estas perguntas serão diferentes?

A discussão de Hall (2006) sobre diferentes perspectivas de identidades, com destaque para o sujeito pós-moderno e a relação entre identidade e diferença (SILVA, 2000; WOODWARD, 2000) no contexto da cultura (BARROS, 2005; GUIMARÃES, 2014; HALL, 1997) para pensar a constituição das identidades docentes (COELHO-FILHO GHEDIN, 2018; GUIMARÃES, 2014; MARCELO, 2009; SCHIABEL; SILVA, 2019), todo este percurso, teve por objetivo levantar aspectos pertinentes para pensar as questões acima, e introduzir o próximo tópico, pois entendo que o currículo que professores e professoras colocam em prática, em parte, é disputado pelas identificações que estes docentes possuem.

CURRÍCULO: DEFINIÇÃO, TEORIAS E IMPLICAÇÕES NAS CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS

O currículo é considerado “um campo delicado” da área da educação (SCHIABEL; SILVA, 2019, p. 35), cuja definição só é possível por acordos parciais e históricos já que, para muitos autores e autoras, o currículo gera situações diversas na educação. Isso porque, ao longo dos anos, o currículo foi definido de formas e conteúdos variados por teorias distintas, podendo ser visto como um mero instrumento (guia proposto por redes de ensino, ou como grade

curricular e composição de ementas, ou como planos de ensino, etc.) a um aspecto que reflete disputas de poder na educação (SILVA, 2015; LOPES; MACEDO, 2011).

No entanto, mesmo com diferentes teorias, sentidos e formas para o currículo, de um modo geral, sua discussão tende “a ideia de organização, prévia ou não, de experiências/situações de aprendizagem realizada por docentes/redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 19) que responde qual conhecimento deve ser ensinado na busca de determinados sóciotipos, se tornando “[...] tanto a uma questão de conhecimento quanto a uma questão de identidade” (MOREIRA; TADEU, 2013, p. 7).

Inicialmente, o currículo era visto como “seleção e organização do que vale a pena ensinar” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 20), mantendo esta perspectiva e alterando o foco à medida que novas discussões surgiam, passando pela linha do eficientismo¹⁹ ou do progressivismo²⁰, ou ainda na convergência entre ambos²¹. Esta última pretendia auxiliar professores e professoras no planejamento e implementação do currículo, incluindo flexibilizações a partir da realidade em que ele se desenvolveria, mas, por outro lado, reduzia-o “a passos a serem seguidos”, assim como reduzia essa realidade, negligenciando a crítica e seus potenciais transformadores. Essa percepção resulta numa perspectiva teórica de currículo que desvaloriza os e as docentes como aplicadores e aplicadoras de um modelo construído externamente por um pesquisador (MOREIRA, 2001a, p. 78).

Para Moreira e Tadeu (2013, p. 17, grifo dos autores), “o propósito mais amplo destes especialistas parece ter sido planejar “cientificamente” as atividades pedagógicas e controlá-las de modo a evitar que o comportamento e o pensamento do aluno se desviassem de metas e padrões predefinidos”, o currículo como um instrumento de controle social com o qual se inculca valores, condutas e hábitos. E por isso, essas teorias, chamadas de tradicionais²², serão confrontadas pelas teorias críticas de currículo que, ao final dos anos 1970, apresenta tendências que:

Não mais se supervalorizavam o planejamento, a implementação e o controle dos currículos. Não mais se enfatizavam os objetivos comportamentais. Não mais se

¹⁹Como um programa de treinamento para formação de bons profissionais, para uma vida adulta economicamente ativa (LOPES; MACEDO, 2011).

²⁰Cujo nome mais conhecido é John Dewey, para o qual o foco central do currículo é a resolução de problemas sociais (LOPES; MACEDO, 2011).

²¹Ralph Tyler articula estas duas linhas de forma tecnicista, num modelo linear e administrativo e que repercute até hoje na elaboração de currículos, com inclusão da avaliação (LOPES; MACEDO, 2011).

²²Estas teorias relacionam o termo currículo a um instrumento de institucionalização da escola, com delimitações de conteúdos, das metodologias de trabalho, da organização das disciplinas, das formas de avaliação etc., e, nesse sentido, não poderia ser flexibilizado, o que lhe confere status de estático e absoluto (SCHIAVELLI; SILVA, 2019).

incentivava adoção de procedimentos “científicos” de avaliação. Não mais se considerava a pesquisa educacional quantitativa como o melhor caminho para se produzir conhecimento. Deslocaram-se e renovaram-se, em síntese, os focos e as preocupações (MOREIRA; TADEU, 2013, p. 23, grifo dos autores).

As teorias críticas²³ compreendem o currículo não como um elemento neutro, inocente e desinteressado de transmissão do conhecimento (MOREIRA; TADEU, 2013; SILVA, 2014), mas implicado em relações de poder, e, portanto, nas relações sociais e históricas produzindo identidades específicas refletindo a dominação econômica, social, cultural (SILVA, 2014, p. 46). Nesse sentido, para Moreira e Tadeu (2013):

O currículo há muito tempo deixou de ser apenas uma área meramente técnica, voltadas para questões relativas a procedimentos, técnicas, métodos. Já se pode falar agora em uma tradição crítica do currículo, guiada por questões sociológicas, políticas, epistemológicas. Embora questões relativas ao “como” do currículo continuem importantes, elas só adquirem sentido dentro de uma perspectiva que as considerem em sua relação com questões que perguntem pelo “por quê” das formas de organização do conhecimento escolar (p. 13, grifos dos autores).

Este olhar para o currículo se concretiza tanto para o currículo escrito (pré-ativo), que publicamente indica quais aspirações e intenções para a escolarização, e para o currículo enquanto prática (currículo ativo) aquele que realmente se concretiza no cotidiano escolar, nas ações e intervenções subjetivas e objetivas dos sujeitos (docentes e estudantes) (GOODSON, 2013a). Em outras palavras, para Goodson, o currículo pré-ativo corresponde ao “estabelecimento” intelectual e político passado, é o que está apresentado no currículo escrito. Já o currículo ativo faz concessões, contradiz ou ainda transcende o currículo escrito. Logo, ao falar em currículo, não se pode ficar restrito aos documentos oficiais, mas considerar suas manifestações (que podem ser contraditórias) como compreensão de um “processo simbiótico” entre conteúdo e prática no contexto do ensino, repleto de complexidade devido a dinâmica cultural, social e histórica de seus agentes (GUIMARÃES, 2014, p. 4).

Assim, independente da dimensão, o currículo é reflexo de uma pressuposição da finalidade da escola, e essa é intimamente ligada à prática social. E nesse sentido, o currículo se torna um território em disputa, sendo que:

Todo território cercado está exposto a ocupações, a disputas, como todo território sacralizado está exposto a profanações. As lutas históricas no campo do conhecimento foram e continuam sendo lutas por dessacralizar verdades, dogmas, rituais, catedráticos e cátedras. A dúvida fez avançar as ciências e converteu o conhecimento em um território de disputas (ARROYO, 2013, p. 17).

²³Cuja perspectiva de Michael Apple se destaca (SILVA, 2014), assim como Paulo Freire e Michael Young (OLIVEIRA; SÜSSKIND, 2017) e Henry Giroux (MOREIRA, A. F. B., 2001a) são influenciadores.

Em outras palavras, a escola satisfaz às necessidades históricas predominantes numa sociedade, e o seu currículo corresponde à hegemonia, um campo de conflito que se altera para responder às lutas sociais. Essa é a perspectiva crítica de Michael Apple construída a partir do marxismo, com influência da Sociologia da Reprodução²⁴.

Na década de setenta, as discussões das teorias educacionais giravam em torno da dicotomia entre críticos²⁵ e capitalistas, o que faz com que o campo do currículo assuma o debate nos anos 1980 com ênfase nas teorias críticas, que lograra no chamado movimento de reconceitualização (OLIVEIRA; SÜSSKIND, 2017). Este movimento não era homogêneo, com “um único eixo de atuação”, mas, de modo geral, abarcava uma compreensão crítica de oposição à perspectiva tecnicista (MOURA; CAMEL; GUERRA, 2020, p. 6). Autores como Michael Apple e Henry Giroux estavam mais interessados em compreender o currículo do que no processo de elaboração do mesmo (MOREIRA, 2001a). A teoria curricular crítica reconhece que é pelo conhecimento “que se procura atingir as metas definidas para um curso, para uma escola ou para um sistema educacional” e, portanto, é necessário compreender as relações entre poder e conhecimento escolar, que se operam através do currículo (seja ele oficial, oculto ou em ação) e atuam na manutenção de opressões e assimetrias (MOREIRA, 2001b, p. 4).

Nos anos 1990 em diante, a teoria crítica passou por exames que ampliaram as discussões sobre currículo. Com diversas influências, como a nova sociologia da educação inglesa, o pensamento crítico estadunidense, os estudos culturais (OLIVEIRA; SÜSSKIND, 2017), a psicanálise e os estudos ambientais, feministas, raciais etc. que constituíram o pensamento pós-moderno e pós-estrutural, as teorias de currículo, denominadas de pós-críticas, expandem o campo apresentando novos desafios, configurações (MOREIRA, 2001a) e questionando a normatividade do currículo (MOURA; CAMEL; GUERRA, 2020).

Para Oliveira e Süsskind (2017), atualmente no Brasil, o campo de estudos de currículo é influenciado pelas tendências pós-críticas²⁶, mas ainda assim marcadas por características progressistas e de esquerda refletindo a influência das teorias críticas no cenário nacional do ano 1970 até os anos 90²⁷. Para Moreira (2001b), nos estudos de currículo observa-se com

²⁴Bourdieu e Passeron afirmam que a escola atua como instrumento de reprodução da sociedade, em outras palavras contribui na manutenção da estrutura de dominação, através da perpetuação de um *habitus* e um capital cultural (comportamentos e conhecimentos) das classes dominantes excluindo quem não os possui (MASSI, 2017).

²⁵Marxistas e influenciados por Bourdieu (OLIVEIRA; SÜSSKIND, 2017).

²⁶Ressalta-se que o posicionamento de Oliveira e Süsskind (2017) se refere aos estudos do campo curricular, o que não, necessariamente, pode ser refletido nas políticas curriculares e/ou nos ambientes escolares, uma vez que a relação entre pesquisa/universidade e escola ainda está sujeita a muitas críticas, assim como os aspectos normativos das políticas públicas resultam de disputas de poder.

²⁷Mesmo que em quantidade reduzida e reprimida nos anos da ditadura militar, que tornava arriscado posicionamentos com viés marxista (OLIVEIRA; SÜSSKIND, 2017).

clareza a influência dos estudos culturais e do pensamento pós-moderno e pós-estrutural, seja em associação com a teoria curricular crítica, ou se afastando desta. Mas, em ambos os casos, as teorias críticas e pós-críticas apresentam aspectos comuns: negam o currículo como prescrição, apontam o caráter apolítico dos estudos tradicionais, a excessiva preocupação com eficiência e produtividade dos resultados escolares etc. (OLIVEIRA; SÜSSKIND, 2017). De modo que:

[...] embora os riscos envolvidos na aproximação entre as duas tendências não sejam poucos, são inegáveis a riqueza e a originalidade de algumas interpretações que têm caminhado nessa direção. Considero, portanto, ser desejável favorecer as tensões e os atritos entre as duas tradições de modo a propiciar a emergência de novos e frutíferos veios de análises, cuidando-se, ao mesmo tempo, de evitar impasses teóricos ou abandonos apressados (MOREIRA, 2001b, p. 4).

Com o movimento de democratização da sociedade, com o fim da ditadura no Brasil, há necessidade de ampliação das ações afirmativas, que deem conta das desigualdades sociais e da diversidade cultural, o que torna compreensível o domínio da teoria crítica por tanto tempo e, por outro lado, amplia as temáticas da pesquisa de currículo (poder, economia, política, cultura, identidade, colonização e democracia) (OLIVEIRA; SÜSSKIND, 2017). Afinal, a dinâmica social que influencia a escola, as identidades de docentes e estudantes, é permeada pela presença de movimentos sociais (feminista, LGBT, movimento negro, indígena, quilombola, do campo etc.) que pressionam por currículos que tratem dessas identidades coletivas, ações afirmativas e inclusivas, avançando “[...] para novas aproximações entre essa dinâmica social e escolar e a dinâmica das políticas e diretrizes curriculares, na tentativa de abrir os currículos à riqueza de experiências sociais de conhecimentos e à diversidade de sujeitos políticos e culturais” (ARROYO, 2013, p. 17).

As teorias pós-críticas se opõem à perspectiva tecnicista que silencia e nega as diferentes vozes no processo de construção curricular, como as das professoras e dos professores e estudantes (MOURA; CAMEL; GUERRA, 2020). Elas, em alguns eixos, aderem ao pós-estruturalismo e incorporam debates teóricos como a noção de *habitus* de Bourdieu, o cotidiano de Michel de Certeau, o paradigma da complexidade de Edgar Morin, as epistemologias do oprimido, pós-coloniais e do Sul, as discussões tanto críticas quanto pós-modernas sobre política, o conceito de identidade de Stuart Hall etc. para discutir teoria de currículo e políticas curriculares (OLIVEIRA; SÜSSKIND, 2017). De modo que o “*pós*” amplia o fato de que as relações de poder não se reduzem as estruturas econômicas e de classe, elas se estendem às relações de gênero, etnia, raça e sexualidade. As relações de poder são multifacetadas, estão em toda parte, se apresentando ora de forma explícita, ora de forma silenciosa. E o currículo escolar

corporifica esta realidade, ele é “uma questão de saber, identidade e poder” (SILVA, 2014, p.147).

Além do exposto, o currículo, segundo Arroyo (2013, p. 13), é “o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola”, logo a sua disputa e cerceamento, refletidos na quantidade de diretrizes curriculares para educação básica e na ênfase nas políticas de avaliação, apresentam outro ponto relevante nas teorias pós-críticas, o debate sobre a normatividade curricular. Nesse sentido,

Um ponto importante a se destacar é que desde a reconceptualização, com a ampliação dos entendimentos sobre currículo e suas consequências, alguns debates passaram a emergir de maneira mais evidente. Se o currículo não se restringe a determinar uma lista de conteúdos ou mesmo uma lista de comportamentos que a escola deve transmitir, mas se relaciona com poder, ideologia, reprodução de comportamentos sociais e as histórias de vida dos estudantes, qual deve ser, então, o papel da teoria curricular? É este um papel prescritivo-normativo ou apenas de crítica ao que existe? (MOURA; CAMEL; GUERRA, 2020, p. 6).

Os teóricos críticos identificam no currículo uma dimensão normativa²⁸ defendendo um conjunto de conhecimentos mínimos a serem ensinados e aprendidos, que explicita a centralidade do conhecimento na discussão curricular, enquanto os pós-estruturalistas debatem que, ao fixar padrões, num objetivismo ilusório, tenta-se normatizar e uniformizar os sujeitos para se encaixar no que já existe, expulsando a diferença, as experiências e a diversidade cultural (MOURA; CAMEL; GUERRA, 2020). Complementando o debate, para Arroyo (2013, p. 17), “Em estruturas fechadas, nem todo conhecimento tem lugar, nem todos os sujeitos e suas experiências e leituras de mundo têm vez em territórios tão cercado”. Por sua vez, o movimento de crítica aos pós-críticos/pós-estruturalistas indicam que, com esta perspectiva, se perde a discussão sobre os conhecimentos construídos historicamente e como trabalhá-los, organizá-los e selecioná-los (MOURA; CAMEL; GUERRA, 2020).

Ainda que com essas diferenças e embates, o conjunto de teorias críticas e pós-críticas nos leva a pensar a relação entre o que se ensina na escola e os interesses dominantes da sociedade, e como o social e o político do currículo implica em pensá-lo historicamente, entendendo o pessoal e biográfico dos sujeitos envolvidos, “[...] pois sem considerar estas características nos professores as reformas curriculares se tornam ‘insignificantes e contraditórias’” (GOODSON, 2013b, p. 8). Afinal, fundamentado em Goodson, “fica claro em suas pesquisas que os professores, ao discutirem sobre currículo e sobre decisões que tomam,

²⁸Numa perspectiva crítica, reflexiva e oposta a mera sujeição, caso contrário “se torna uma fonte de tecnicismo – dizer aos professores o que fazer – se estiver separada de seu papel crítico” (YOUNG, 2014 apud., MOURA; CAMEL; GUERRA, 2020, p. 7).

fazem uso constante de suas experiências pessoais, de sua história de vida” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 156). No entanto, a história de vida é vista como uma construção social, e “nesse sentido, as histórias de vida de professores se constituem como uma possibilidade de associar vida privada e espaço público, entendendo como o cotidiano interage com a estrutura” (p. 157).

Neste sentido, também, as teorias crítica e pós-críticas compreendem o currículo como forma institucionalizada de transmitir²⁹/trocar/produzir culturas, onde a cultura não é única, homogênea, ou um conjunto estático de valores e conhecimentos a serem repassados não sem conflitos entre as diferentes concepções de vida social. Em vez disso, o currículo e a educação são campos de disputas para disseminação de culturas, assim como possuem produção ativa de cultura, um terreno de “criação simbólica” (MOREIRA; TADEU, 2013, p. 26), e atuam na crítica e desnaturalização do universalismo da cultura (SOARES, 2011).

Para Moreira (2001b) é interessante esta linha de análise, pois o currículo enquanto seleção da cultura em que significados se produzem, faz desse currículo uma prática de significação que contribui para a construção de identidades sociais, compreendendo (e consolidando) a relação entre conhecimento escolar, poder e (ampliando para) identidade.

Ao fazer as reflexões sobre os currículos escolares como construção identitária, deve-se incluir as reflexões sobre os e as docentes, seu desenvolvimento e suas práticas, o que está intimamente ligado à sua formação (MOREIRA, 2001b) que, por sua vez, implica em currículos que influenciam às (e são influenciados pelas) identidades destes e destas docentes, anteriormente discentes. Em outras palavras, a partir das interações sociais entre docentes, licenciandas e licenciandos etc. e os elementos da cultura que são veiculados no curso de formação inicial, uma Identidade Curricular emerge como elemento de identificação desses agentes, numa convergência entre objetivos particulares dos indivíduos e os objetivos gerais do curso, conforme disputas e jogos de poder inerentes à licenciatura³⁰ (GUIMARÃES, 2014).

Salienta-se que a construção desta identidade não ocorre de forma simples ou fácil, afinal, como Moreira e Tadeu (2013) nos coloca, currículo e educação “são partes integrantes e ativas de um processo de produção e criação de sentidos, de significações e ressignificações,

²⁹A transmissão de cultura é uma perspectiva consensuada pelas teorias tradicionais, mas com diferença que se resume apenas a isso, a transmissão de uma cultura única, como conhecimento universal, padrão, geralmente uma visão particular de um grupo ou classe social, dominante, reproduzindo as divisões da sociedade, na qual através da escola e do seu currículo se garante a herança cultural entre as diferentes gerações (MOREIRA; TADEU, 2013; SOARES, 2011).

³⁰Entendidos como fenômenos na qual a cultura, ou seja, os processos de apropriação de significados e valores, é produzida, negociada e significada a partir das relações estabelecidas por determinado grupo, que geram imposições e controle sobre as decisões e a organização do curso de formação.

de sujeitos” (p. 27), no qual, outros contextos culturais transversalizam e carregam embates. Ainda assim, muito possivelmente, é na formação inicial que estabeleceremos nossa compreensão sobre o currículo, reforçando entendimentos construídos enquanto estudantes do ensino básico ou rompendo com eles. Afinal, conforme Schiabel e Silva (2019, p. 37) “o tipo de definição de currículo assumido pelo professor reverberará em sua prática docente e em sua postura profissional, o qual é operacionalizado por meio do currículo em ação”.

Não é objetivo deste texto restringir a construção da identidade do professor e da professora à formação inicial, compreende-se que marcamos nossa formação no exercício da profissão, no planejamento, na sala de aula, nos processos de mediação que realizamos etc. Por exemplo, se um/a professor/a inicialmente tem como referência a sua disciplina, “sou professor/a de...”, a prática desloca esse referente para as e os estudantes e para cotidiano de sala de aula, pois as “verdades” científicas das disciplinas não coincidem com as “verdades” do real social, vividas pelos sujeitos (estudantes e docentes), e assim nossas identidades profissionais entram em crise, pois as “verdades” dos cursos de formação não nos prepararam para essa realidade cercada de contradições (ARROYO, 2013). Logo,

Estamos não tanto em crise de identidade docente, mas de crescimento de dimensões da nossa profissão soterradas sob tantos cientificismos, pragmatismos que nos endureceram. As infâncias-adolescências que carregam às salas de aula vidas tão nos limites estão reeducando essas dimensões soterradas. Estão nos libertando como profissionais para assumir a dimensão de educar, que sempre acompanhou a função de ensinar. Esses alunos nos fazem aflorar funções desterradas (ARROYO, 2013, p. 29-30).

O que Arroyo apresenta nos leva a questionar, como e até quando a formação inicial continuará a ignorar essas tensões, e como a percepção de currículo construída dialoga com estas questões, pois a identidade do professor “moldada” na licenciatura, implica em apropriações e concepções de currículo, que podem torná-lo mero transmissor de uma cultura hegemônica ou um campo de reunião e produção cultural rico. Uma perspectiva conservadora não reconhece esta identidade profissional ampliada, reduzindo docentes a aulistas, transmissores de conteúdos (listados pelo currículo e delimitado pela disciplina), com materiais didáticos conteudistas e praticista e o ensino focado nas avaliações. “Logo, os educadores serão obrigados a ir construindo sua identidade educadora na contramão, num clima de transgressão, de solidão sem o apoio das políticas educativas, curriculares e do material didático” (ARROYO, 2013, p. 31), e que, na contramão, a formação inicial pode ser um suporte. Obviamente tendo em mente que nenhuma identidade mestra é capaz de alinhar todos os componentes que formam o corpo docente. Afinal, como foi dito no início deste texto e na concepção de identidade Hall,

“aspectos identitários diversos cruzam-se e deslocam-se no interior dos indivíduos e dos grupos, tornando o processo de identificação descontínuo, variável, problemático e provisório” (MOREIRA, 2006, p. 141).

ENCAMINHAMENTOS (NÃO) FINAIS DO CAPÍTULO

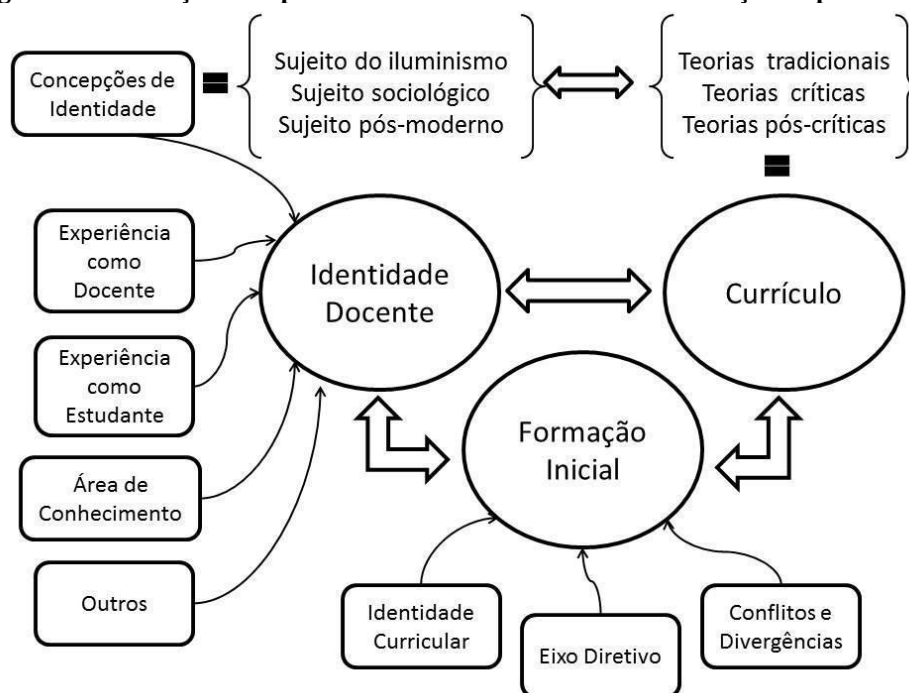
Acredito que até este ponto, percebemos a complexidade das discussões que virão nos próximos capítulos, mas espero que isto não camufle a importância de todo o percurso teórico desenvolvido. O entendimento de identidade (e, consequentemente, da identidade docente) enquanto construção cultural alinhado ao de currículo como instrumento/mediação/reflexo de disputas que sedimentam identidades, contribui para problematizar a formação inicial como um ponto de convergência ou de conflitos sobre o ser docente e sua prática. De modo que, identificações anteriores, respaldadas ou desconstruídas, e novas identificações apresentadas nesse ponto da formação são frutos de um currículo (ou de uma Identidade Curricular) que geram um dado perfil profissional, que por sua vez se alinhará com uma dada concepção de educação e perspectiva curricular.

Pensando no ensino de física e ciências na educação básica, é uma tentativa de responder: qual o perfil identitário que está sendo disseminado nos cursos de formação inicial? Como ele contribui para alterar ou manter o ensino de física engessado? Se o currículo é o caminho pelo qual finalidades educacionais tomam forma, quais são as perspectivas curriculares dos professores de física? Qual identidade docente almejamos? Uma identidade iluminista, que não se altera, que “compra” os referentes da abnegação/vocação e do “nascer professor”, e que reduz a formação inicial a uma questão de conteúdo, afinal o “jeito”, a habilidade já se possui e, assim sendo, corrobora com a ideia de currículo como instrumento, ou programa? Ou uma identidade sociológica que media a vocação e a aprendizagem, que aceita mudanças até determinado ponto, que concorda que o currículo tem que ser visto como um campo de disputa, mas ainda com peso normatizante? Ou uma identidade pós-moderna em constante construção e desconstrução, que reconhece a diferença como par da identidade, expandindo essa percepção ao currículo, como elemento que não pode ser cristalizado e que deve considerar a multiplicidade do que se apresenta em sala de aula?

Com estas perguntas, ressalto que, além de todas as representações citadas neste texto (disciplina, área de conhecimento, experiências como estudante e como professor e professora etc.), a própria noção que temos de nossas identidades contribui para como experienciamos a formação inicial e para como nos alinharemos com as teorias curriculares. Por outro lado, é

com convicção que afirmo que essas relações não se resumem de forma simples e linear como as perguntas podem levar a crer que, necessariamente, uma concepção sociológica de identidade irá resultar em uma perspectiva de currículo crítica. Entendo que as perguntas feitas aqui são um exercício que o presente trabalho pretende realizar sobre o *corpus* que será analisado e cujo resultado pode ou não sustentar estas ideias iniciais. Compreendendo a complexidade das discussões até aqui expostas apresento, abaixo, uma síntese destas articulações, objetivando sistematizar as ideias apresentadas (figura 1).

Figura 1. Articulações complexas entre identidade-currículo-formação de professores.



Fonte: COSTA; ROSA (2021a)³¹.

Ao longo do capítulo situamos a complexidade da construção identitária docente e tentamos relacionar como um aspecto da identidade, o currículo, tanto como elemento normativo para sua elaboração na formação inicial, quanto como alinhamento para o exercício da profissão na educação básica. O andamento do próximo capítulo tem em vista estabelecer o caminho metodológico que dê conta dessa complexidade na tentativa de chegar as representações que compõem as identidades de futuros professores e futuras professoras de física/ciências que influenciarão sua perspectiva curricular durante o exercício profissional.

³¹ Parte destas discussões iniciais configuraram um trabalho apresentado no XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), 2021.

CAPÍTULO 2: ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA E SUAS FONTES

O presente estudo se enquadra na tipologia da pesquisa qualitativa, na qual a abordagem do problema apresentado considera que há uma relação dinâmica e indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade dos sujeitos, com foco na interpretação dos fenômenos e na atribuição de significados, sem necessidade de tratamentos estatísticos (KAUARK; MANHÃES; MEDEIROS, 2010).

Para o seu encaminhamento, utilizou-se como abordagem procedimental a pesquisa bibliográfica a partir de material já publicado em livros e periódicos, com o objetivo de explicitar mais eficientemente o problema e embasar hipóteses (KAUARK; MANHÃES; MEDEIROS, 2010). Portanto, em um primeiro momento, focou-se nos aspectos teóricos discutidos no capítulo 1 com base em Hall (2006), Guimarães (2014), Marcelo (2009), Moreira e Cunha (2008), Schiabel e Silva (2019), e muitos outros autores e autoras que contribuíram para a construção deste trabalho³².

Neste capítulo, o enfoque do estudo bibliográfico está na coleta de dados que podem contribuir para responder a problemática proposta, *quais representações, reforçadas ou construídas durante a formação inicial, são mais relevantes para a relação identidade docente e concepção curricular?*, e cujo tratamento metodológico de levantamento, organização e análise são descritos a seguir.

O levantamento do *corpus* de análise foi realizado em plataformas digitais de periódicos nacionais na área de educação em ciências e física: Revista Brasileira de Ensino de Física, Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, Revista Ciência & Educação, Revista Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências e Revista Investigações em Ensino de Ciências. A consulta aos periódicos ocorreu acessando todas as edições disponíveis de 2016 a 2021. Cada categoria temática³³ foi pesquisada de forma distinta, analisando-se apenas artigos completos³⁴, inicialmente através do título, resumo e palavras-chave utilizando-se os seguintes descritores de pesquisa:

³² Gostaria de destacar também o meu percurso formativo e interesse pelas temáticas que compõem este trabalho, principalmente currículo, cujo acúmulo de estudos e discussões durante as disciplinas, e no grupo Diálogos FormAtivos em Educação em Ciências (UFOB) proporcionou a produção de alguns trabalhos cuja culminância se reflete neste trabalho de conclusão.

³³ Entendida neste texto como um conjunto de elementos comuns ou interrelacionais que se enquadram nos três principais temas discutidos ao longo do capítulo anterior, de forma diferenciada.

³⁴ Em português, inglês ou espanhol. Resenhas, cartas de encerramento e editoriais não foram considerados.

- Categoria Currículo: currículo, curriculares (práticas curriculares, políticas curriculares, configurações curriculares etc.), curricular (estrutura curricular, componente curricular etc.);
- Categoria Identidade Docente: identidade, identitários, identitárias, prática docente, saber docente, perfil profissional, profissão docente, trabalho docente, modelos docentes, práxis³⁵.
- Categoria Formação Inicial em física: formação inicial, formação de professores, licenciatura em física, graduação em licenciatura em física.

Após este recorte, os textos foram lidos, a fim de avaliar se as menções a essas categorias ocorrem de forma acessória, ou relevante nos textos. Além disso, os artigos que não discutiam o contexto brasileiro foram excluídos da busca, assim como aqueles centrados em outras licenciaturas (química, biologia, matemática, pedagogia, educação no campo etc.). Dentre os selecionados nas categorias currículo e identidade docente, considerou-se aqueles que faziam discussões gerais em ensino de ciências ou específicos para o ensino de física, artigos que não apresentassem nenhum posicionamento explícito sobre estes temas, ou referencial teórico foram excluídos, uma vez que os descritores ao longo do texto eram utilizados com sentido amplo e de forma esporádica.

Na categoria da formação inicial, houve exercício similar, com a exceção de artigos que centralizavam no ensino-aprendizagem de conceitos ou componentes curriculares específicos, cuja discussão se afasta da discussão docente, porém revelam modelos formativos capazes de impactar nas identidades docentes. Destaca-se que a busca em separado proporciona um panorama quantitativo sobre as publicações para cada categoria, cujo resumo apresenta-se no quadro abaixo, e que confirma o currículo (2,6%) e identidade docente (1%) como objeto de interesse reduzido quando se discute Ensino de Física.

Quadro 01. Levantamento quantitativo dos artigos para cada eixo nos periódicos analisados.

Revista	Categoria Currículo	Categoria Identidade Docente	Categoria Formação Inicial em Física	Total de artigos publicados
Revista Brasileira de Ensino de Física (RBEF)	1	0	2	802

³⁵ A maior parte dos descritores, aqui utilizados, foram escolhidos devido as possíveis aproximações com o debate sobre o “ser docente”, o que implica uma discussão de identidade, mesmo que por outro viés teórico-metodológico.

Ciência & Educação	14	5	12	392
Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (RBPEC)	15	2	7	241
Revista Investigações em Ensino de Ciência (IENCI)	10	9	12	279
Revista Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências	11	3	10	180
Total	51 (2,6%)	19 (1%)	43 (2,3%)	1.894

Fonte: Acervo pessoal.

Dentre os artigos selecionados, conforme apresentado no Quadro 01, serão analisados aqueles relacionados a Formação Inicial em Física que também corresponderam positivamente a, pelo menos, uma das outras duas categorias, sendo 6 artigos para Currículo, 4 para Identidade Docente e 1 artigo para as três categorias. Para tal, foi utilizada a noção de representação de Chartier (1999), como conceito chave.

A representação é o instrumento capaz de substituir um objeto, mesmo não sendo o objeto em si. Por exemplo, a fotografia de uma casa a representa, mesmo que não a seja. No entanto, essa seria a interpretação mais simples, uma vez que outras “imagens” podem funcionar como um registro diferente, é o caso por exemplo, da figura do leão quando interpretada como um símbolo do valor (CHARTIER, 1991). Em outras palavras, a noção de representação pode ser entendida como uma relação entre objeto ausente e signo, este, é claro, passível de adquirir diferentes sentidos e formatos, pois a representação de um leão pode se referir apenas ao mamífero ou incorporar aspectos valorativos, sendo sua variabilidade de interpretações reflexo das relações sociais e históricas e das disputas que as permeiam. De modo que:

As representações são entendidas como classificações e divisões que organizam a apreensão do mundo social como categorias de percepção do real. As representações são variáveis segundo as disposições dos grupos ou classes sociais; aspiram à universalidade, mas são sempre determinadas pelos interesses dos grupos que as forjam. O poder e a dominação estão sempre presentes. As representações não são discursos neutros: produzem estratégias e práticas tendentes a impor uma autoridade, uma deferência, e mesmo a legitimar escolhas. Ora, é certo que elas colocam-se no campo da concorrência e da luta. Nas lutas de representações tenta-se impor a outro

ou ao mesmo grupo sua concepção de mundo social: conflitos que são tão importantes quanto as lutas econômicas; são tão decisivos quanto menos imediatamente materiais (CHARTIER, 1990, p. 17, apud CARVALHO, 2005, p.149).

Assim, as representações atuam como interpretações que constroem realidades e sustentam práticas que configuram uma identidade social, uma maneira de ser no mundo, que quando institucionalizadas através de instâncias coletivas ou indivíduos particulares marcam a existência de um determinado grupo (CHARTIER, 1991), e tampouco são estáveis e unívocas (CHARTIER, 2002).

A perspectiva de representação coletiva leva o autor a concluir que as identidades sociais são resultantes de disputas entre representações e como os sujeitos as aceitam ou resistem, assim como resultam da representação que cada grupo social faz de si mesmo. O que nos faz questionar: qual representação coletiva do e da docente de física/ciências? Uma vez que a identidade pessoal, ou individual, existe em dialética com a identidade social, ou coletiva (GUIMARÃES, 2014).

E, mais, quais representações que esse grupo aceita para o currículo? Sendo o currículo um território de disputa de diferentes sentidos do indivíduo, do mundo e da sociedade (MOREIRA, 2001b), a formação inicial constrói sentidos sobre currículo e docência com os quais os sujeitos licenciandos e licenciandas podem se identificar ou não. E, nesse sentido, quais identidades os atuais currículos de formação docente estão constituindo? Visto que:

Um sistema educativo inscreve-se em uma prática cultural, e ao mesmo tempo inculca naqueles que a ele se submetem determinadas representações destinadas a moldar certos padrões de caráter e a viabilizar um determinado repertório lingüístico e comunicativo que será vital para a vida social, pelo menos tal como a concebem os poderes dominantes (BARROS, 2005, p. 134).

Neste contexto, o currículo atua como dispositivo “unificador” do perfil docente, numa suposta identidade única³⁶, delimitando representações e práticas, ou seja, contribuindo para influenciar como nos vemos, enquanto docentes e nossas ações. No entanto, o currículo não subordina todas as diferenças, ele é atravessado por diferentes experiências e perspectivas, apresentando contradições entre o que expressa no currículo enquanto prática, em relação ao currículo escrito.

Deste modo, ao analisar os artigos selecionados, não se pode cair no erro de concluir visões de mundo, representações de identidade do docente de Física/ciências e representações de currículo, e como se alinham, e generalizá-las sem considerar seus processos de subjetivação

³⁶ Seja na teoria tradicional, ou mesmo na teoria crítica.

e as práticas culturais. Para Chartier (1991), quando uma série de discursos é compreendida a partir de seus lugares (e meios) de produção e de suas condições de possibilidade, de forma articulada com os princípios que a ordenam e controlam, e questionada quanto suas características e veracidade, a tarefa se torna menos simples.

De fato, a tarefa é complexa, afinal, estudantes da licenciatura não são receptáculos de conhecimentos teóricos sem sentido prático, e por isso a formação deve considerar conhecimentos que de fato se materializem no ambiente escolar e na prática (FILHO; GHERDIN, 2018). Assim como, devemos considerar que seus mundos, enquanto leitores e leitoras, afetam a recepção dos textos, gerando contrastes de interpretações e juízos que se relacionam com a diversidade de características, aptidões e expectativas que os compõem (CHARTIER, 1991; 2002).

Igualmente, a recepção será influenciada pelas formas de como se realiza a leitura, por exemplo, pode-se ler uma tragicomédia dando atenção a episódio específico em detrimento do todo, ou como um conjunto de lugares-comuns que não estabelece qualquer relação individualizada com aquilo que se lê, ou uma leitura cuidadosa que distingue o sério do cômico e capta o texto em sua totalidade complexa. Ou ainda, de maneira ainda mais técnica, pelas maneiras como a leitura é feita: em silêncio ou em voz alta, isoladamente ou de forma coletiva, com debate ou escuta passiva, requer um pré-saber ou não etc. É preciso refletir sobre as relações entre a textualidade e a oralidade e se quem lê possui o repertório necessário para se enquadrar no paradigma de leitura válido para a comunidade de leitores, num determinado momento e lugar. Identificações explícitas que consideram expectativas de leitura e antecipações de compreensão (CHARTIER, 2002).

A leitura, assim, é vista como “[...] prática criadora, atividade produtora de sentidos singulares, de significações de modo nenhum redutíveis às intenções dos autores de textos ou dos fazedores de livros”, mesmo que o leitor ou a leitora seja, sempre, pensado por esses, e em geral, “[...] como devendo ficar sujeito a um sentido único, a uma compreensão correcta, a uma leitura autorizada” (CHARTIER, 2002, p. 123).

O que está escrito, sua organização e formas, ou seja, o mundo do texto o qual se escolheu usar como fonte nesta pesquisa (uma classe particular de objetos impressos - os periódicos -), ganha múltiplos sentidos se considerados as formas pelas quais são receptados por quem lê, ou seja há um mundo do leitor que influenciará a apropriação do que está escrito (CHARTIER, 1991). Ao se questionar quais representações estas fontes revelam, e considerando que representações geram práticas e práticas geram representações, não sendo

possível distinguir onde estão os começos (BARROS, 2005), temos que assumir que o texto por si só não apresentará fechamentos, ou conclusões definitivas e protegidas de crítica, e dessa forma, temos apresentado aqui os limites do trabalho.

No entanto, a reflexão anterior não anula os artigos publicados nos periódicos como fonte, pelo contrário, pois a leitura e difusão de seus conteúdos podem gerar representações diversas e novas sobre os temas que propõem, e que podem configurar representações coletivas, entendidas como “matrizes de discursos e práticas diferenciadas [...] que têm por objetivo a construção do mundo social” (CHARTIER, 2002, p. 18). Além disso, esses textos refletem práticas e representações que aparecem na sua normatização (como escrever, quais reflexões etc.), construção (artigo, resenha etc., mídia impressa ou digital), público-alvo, temas de interesse, dentre outros (BARROS, 2005). Há o mundo do leitor, mas, por outro lado, existe também o mundo do texto que compreende desde a escrita, até a submissão, avaliação, aprovação, edição, difusão, público de interesse etc., assim, mesmo com intervenções mínimas das revistas, haverá distinções entre escrita e impresso/publicado (CHARTIER, 1991; 2002). Cada revista apresenta em seu escopo intencionalidades que, a princípio, delimitarão o corpo de publicações, vejamos a apresentação dos periódicos consultados (quadro 02).

Quadro 02. Apresentação disponibilizadas pelos periódicos.

Revista	Texto de Apresentação
Revista Brasileira de Ensino de Física (RBEF)	“A Revista Brasileira de Ensino de Física - RBEF- é uma publicação de acesso livre da Sociedade Brasileira de Física (SBF) voltada à melhoria do ensino de Física em todos os níveis de escolarização. Através da publicação de artigos de alta qualidade, revisados por pares, a revista busca promover e divulgar a Física e ciências correlatas, contribuindo para a educação científica da sociedade como um todo. Ela publica artigos sobre aspectos teóricos e experimentais de Física, materiais e métodos instrucionais, desenvolvimento de currículo, pesquisa em ensino, história e filosofia da Física, política educacional e outros temas pertinentes e de interesse da comunidade engajada no ensino e pesquisa em Física.” ³⁷
Ciência & Educação	“Publicar artigos científicos em acesso aberto sobre resultados de pesquisas empíricas ou teóricas e ensaios originais sobre temas relacionados à educação em ciências, educação matemática e áreas afins.” ³⁸
Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (RBPEC)	“A Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (RBPEC) é uma publicação da Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC) e tem como objetivo disseminar resultados e reflexões advindos de investigações conduzidas na área de Educação em Ciências, com ética e eficiência, de forma a contribuir para a

³⁷ Disponível em: <<http://www.sbfisica.org.br/rbef/>>. Acesso em: 16 out 2021.

³⁸ Disponível em: <<https://www.fc.unesp.br/#!/ciedu>>. Acesso em: 16 out 2021.

	consolidação da área, para a formação de pesquisadores, e para a produção de conhecimentos em Educação em Ciências, que fundamentem o desenvolvimento de ações educativas responsáveis e comprometidas com a melhoria da educação científica e com o bem estar social.” ³⁹
Revista Investigações em Ensino de Ciência (IENCI)	“A Investigações em Ensino de Ciências (IENCI) é uma revista internacional de publicação quadrimestral, indexada, voltada exclusivamente para a pesquisa na área de ensino/aprendizagem de ciências (Física, Química, Biologia ou Ciências Naturais, quando enfocadas de maneira integrada). Este periódico tem como objetivo principal a divulgação aberta de trabalhos relevantes e originais em pesquisa em ensino de Ciências para a comunidade internacional de pesquisadores, em especial, da América Latina e península Ibérica.” ⁴⁰
Revista Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências	“Somos um periódico de fluxo contínuo, arbitrado por pares, que publica artigos nacionais e internacionais que sejam inéditos, de caráter empírico ou teórico, com temas de interesse ao campo da pesquisa em educação em ciências da natureza e suas interlocuções com as ciências sociais e humanas, buscando atender a critérios de rigor acadêmico e de relevância social e educacional.” ⁴¹

Fonte: Acervo pessoal.

Percebe-se pelo quadro, que todos os periódicos estão comprometidos com a publicação, divulgação e disseminação de resultados de pesquisa e/ou reflexões acerca do ensino em física (RBEF) e em ciências da natureza, algumas inclusive internacionalmente (IENCI e Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências).

No entanto, cada revista dá ênfase a questões diferentes, por exemplo, a revista Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências explicita a articulação com as ciências sociais e humanas, ou ainda, a RBEF, especifica, em parte, os conteúdos de interesse e não exclui artigos sobre aspectos teóricos e experimentais, sem relação com o contexto de ensino, da física, o que pode estar associado a vinculação da revista à Sociedade Brasileira de Física (SBF), uma associação civil formada por físicos (docentes ou não).

Em contrapartida a RBPEC, vinculada à Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC), reflete a sua composição que inclui professores e professoras da educação básica e do ensino superior, e estudantes. Com foco na educação em ciências, a RBPEC é a mais detalhista sobre os impactos que almeja com o periódico “para a consolidação da área, para a formação de pesquisadores, e para a produção de conhecimentos em Educação em Ciências”.

³⁹ Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec>>. Acesso em: 16 out 2021.

⁴⁰ Disponível em: <<https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/about/editorialPolicies#focusAndScope>>. Acesso em: 16 out 2021.

⁴¹ Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/ensaio/about>>. Acesso em: 16 out 2021

As demais revistas *Ciência & Educação*, *IENCI* e *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências* são vinculadas a instituições de ensino superior, Universidade Estadual Paulista, Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Universidade Federal de Minas Gerais, respectivamente, como reflexo da produção científica em nosso país ocorrer majoritariamente no âmbito das universidades.

As distinções entre as revistas influenciam seus respectivos impactos, seja no conteúdo de suas publicações, quanto na relação com seu público-alvo. No entanto, nosso foco está em como as discussões a respeito da noção de representação de Chartier (1991) contribuem para compreender que as representações que podem ser obtidas no *corpus* de análise deste TCC, sozinhas contribuem para o debate de forma limitada, pois discutir as identidades das e dos docentes de ciências/física e suas articulações com as teorias de currículo não é uma tarefa simples, uma vez que as representações no mundo do texto devem ser articuladas ao mundo do leitor, e as práticas sociais, ou ainda, considerar a interação entre texto, o objeto que lhe serve de suporte (tipo/meio de publicação) e a prática que dele se apodera (CHARTIER, 2002). Neste sentido, seja pela opção teórico-metodológica assumida, quanto pela complexidade dos temas investigados, o trabalho poderá ser concluído, em termos de alcançar os objetivos propostos, mas em termos de conclusões gerais será um trabalho ainda em andamento.

CAPÍTULO 3: MEU MUNDO DE LEITORA E O MUNDO DOS TEXTOS

Este capítulo apresenta os 11 textos (quadro 03) que constituem o *corpus* de exame e os resultados e discussões que surgiram das respectivas análises. Inicialmente, apresentou-se as representações encontradas nos textos e na sequência as análises dos mesmos. É importante destacar que durante a análise considerou-se os referenciais utilizados nos diferentes textos. Este aspecto é necessário, pois, por exemplo, a representação de currículo como instrumento e prescrição (organização) não necessariamente implica uma perspectiva tradicional de currículo, uma vez que pode se afinar com finalidades educacionais que se aproximam das teorias críticas. De modo que os referenciais teóricos que são escolhidos ao se discutir as temáticas, contribuem para os sentidos que as representações podem sustentar.

Dessa forma, inicialmente, será apresentado uma caracterização geral do levantamento realizado, seguido pela descrição das representações encontrada e a análise dos textos, concluindo o texto apresentando as considerações finais como forma de articular algumas representações e sistematizar aspectos da análise.

Quadro 03. Textos que constituem o *corpus* de análise.

Indicador	(Autoria, Ano)	Título	Categoria
Texto 01	(LÓPEZ; NARDI, 2020)	Imaginários de futuros professores de Física sobre os saberes docentes: sentidos produzidos na interface universidade-escola no estágio curricular supervisionado	Formação inicial, currículo e Identidade
Texto 02	(SLOVINSCKI; ALVES-BRITO; MASSONI, 2021)	A Astronomia em currículos da formação inicial de professores de Física: uma análise diagnóstica	Formação inicial e currículo
Texto 03	(CALADO; PETRUCCI- ROSA, 2019)	Formação de professores de Física e interdisciplinaridade: episódios de refração de políticas em narrativas de reforma curricular.	Formação inicial e currículo
Texto 04	(RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2020)	O documento “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP): Dez razões para temer e contestar a BNCFP	Formação inicial e currículo
Texto 05	(RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2021)	Recentes Imposições à Formação de Professores e seus Falsos Pretextos: as BNC	Formação inicial e currículo

		Formação Inicial e Continuada para Controle e Padronização da Docência	
Texto 06	(SILVA; TEIXEIRA, 2016)	Estágio Supervisionado e imaginário: a articulação da identidade, da autoria, das relações de poder e da alteridade na construção do diário de prática.	Formação inicial e Identidade
Texto 07	(FEJOLO; PASSOS; ARRUDA, 2017)	A socialização dos saberes docentes: a comunicação e a formação profissional no contexto do Pibid/Física	Formação inicial e Identidade
Texto 08	(GARCIA; POZO, 2017)	Concepções de professores de Física sobre ensino-aprendizagem e seu processo de formação: um estudo de caso	Formação inicial e Identidade
Texto 09	(ROMANOWSKI; SILVA, 2018)	A formação pedagógica no curso de licenciatura em Física: articulação entre os campos do conhecimento	Formação inicial e currículo
Texto 10	(MOURA; PETRUCCI-ROSA; MASSENA, 2021)	Práticas interdisciplinares na formação inicial de professores de ciências da Natureza: contextos distintos, indagações similares	Formação inicial e currículo
Texto 11	(ORTIZ; MAGALHÃES JÚNIOR, 2019)	Ser professor de Física: representações sociais na licenciatura	Formação inicial e Identidade

Fonte: Acervo pessoal.

O texto de López e Nardi (2020), texto 01, foi o único que apresentou elementos que o enquadrasse nas três categorias de interesse deste trabalho de conclusão de curso (TCC). O trabalho analisou o discurso de licenciandos e licenciandas que cursaram a última disciplina de estágio supervisionado com o objetivo de “identificar os efeitos de sentido derivados do interdiscurso sobre a área da Educação em Ciências que circulou durante o Curso de Licenciatura em Física” (p. 456), e assim contribuir para a estruturação de cursos de licenciatura.

A pesquisa realizada por Slovinski, Alves-Brito e Massoni (2021), texto 02, faz um diagnóstico das Licenciaturas em Física no Brasil, examinando especificamente a presença de disciplinas de Astronomia nos seus currículos. O trabalho de Romanowski e Silva (2018), texto 09, também analisou a grade curricular de um curso de Licenciatura em Física, mas como parte

do Projeto Pedagógico de Curso (PPC), com o objetivo de identificar as prioridades apontadas pelo mesmo e relacioná-las com as práticas pedagógicas dos professores deste curso.

No texto 03, Calado e Petrucci-Rosa (2019) pesquisaram como a noção de interdisciplinaridade presente em narrativas sistêmicas, neste caso nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores (DCNFP), se relacionam as narrativas pessoais de docentes que participaram da reestruturação dos currículos das Licenciaturas em Física da Unicamp (2001 e 2005). Com temática e a autora Maria Inês Petrucci-Rosa em comum com o texto 03, o texto 10 analisou como acontecem práticas interdisciplinares durante a formação inicial com recorte específico para o estágio supervisionado (MOURA; PETRUCCI-ROSA; MASSENA, 2021).

O texto de Rodrigues, Pereira e Mhor (2020), texto 04, analisa a Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (BNCFP) de 2018, que afeta a formação inicial e continuada docente, assim como a própria carreira em prol de um projeto amplo de educação, “[...] como integrante de um conjunto sistêmico e complexo de ações, políticas e justificativas que se retroalimentam” (p. 3), que se articula com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com a avaliação com testes padronizados externos.

O texto 05, de mesma autoria do texto 04 e publicado no mesmo periódico no ano seguinte, retoma e atualiza o debate sobre a elaboração, tramitação e aprovação, de forma vertical e sem a ampla participação da comunidade, dos documentos da Base Nacional Comum-Formação e da Base Nacional Comum Formação Continuada. Para isto Rodrigues, Pereira e Mohr (2021) analisaram as legislações relacionadas e retomaram a proposta da BNCFP, pois mesmo que as BNCs formação inicial e formação continuada não sejam idênticas a essa, os seus projetos-base o são.

No texto 06, Silva e Teixeira (2016) analisam, sob a perspectiva da análise do discurso, como o imaginário de um licenciando de Física articula as relações de poder, o processo de autoria, a construção de identidade nas relações de alteridade, utilizando seus relatos (diário de prática) produzidos na disciplina “Prática de Ensino e Estágio Supervisionado II”. Já o texto 07 discute quais saberes docentes são socializados entre um docente na escola e estudantes da Licenciatura em Física vinculados ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Este texto não se propõe a um debate explícito sobre identidade docente, no entanto considerou-se que as discussões que envolvem saberes docentes são relevantes para esta categoria, uma vez que estes saberes sustentam práticas, condutas, perfis de docência e,

consequentemente, processos de significação, subjetivação e identificação (FEJOLO; PASSOS; ARRUDA, 2017).

O texto 08 investigou as concepções sobre ensino-aprendizagem, em diversas dimensões como atitudes, conceitos, avaliação, motivação, experimental etc., de professores em formação, por sua vez, como estas se relacionam com sua formação (GARCIA; POZO, 2017).

Por fim, Ortiz e Magalhães Júnior (2019), texto 11, investigaram quais as representações sociais de ingressantes e concluintes de Licenciatura em Física sobre “ser professor de Física”, evidenciando que mesmo na formação inicial em contato com conhecimentos pedagógicos, estes são suplantados pelas representações sociais, agindo “[...] como instrumento de leitura da realidade, portanto influencia os comportamentos docentes, bem como as suas perspectivas e suas decisões” (MOSCOVICI, 2015, *apud* ORTIZ; MAGALHÃES JÚNIOR, 2019, p. 5).

Apesar da categorização proposta por este trabalho de conclusão de curso (TCC), percebe-se que cada texto mesmo que enquadrados em uma mesma categoria (currículo e/ou identidade docente) assumem objetivos próprios, assim como caminhos teóricos e metodológicos diferenciados, com exceção daqueles que apresentam autoria em comum (textos 03 e 10), ou que apresentaram uma continuidade (textos 04 e 05). Além do exposto, é válido situar que, ao mesmo tempo que os textos apresentam diversas representações em comum, as mesmas são parte de um cenário mais amplo. Destaca-se, também, que as representações encontradas nos textos não necessariamente refletem as perspectivas pessoais dos autores e autoras, já que muitas delas têm origem nos objetos de análise de cada pesquisa, tais como documentos legais, discursos de estudantes e docentes etc.

Com estas considerações realizadas, inicialmente será evidenciado as representações sobre currículo e identidade, para então apresentar a análise dos textos. E, por fim, as considerações finais com possibilidade de articulação entre as representações encontradas.

REPRESENTAÇÕES SOBRE CURRÍCULO: O QUE É CURRÍCULO?

Currículo como caminho: o sentido mais amplo de currículo, como proposta de organização de uma trajetória formativa.

Currículo como instrumento e prescrição (organização): o instrumento que descreve o caminho, quais disciplinas, suas ementas e conteúdos, quais são as cargas horárias destinadas as mesmas, qual o ordenamento ou sequência em que aparecem, quais metodologias e avaliações estão previstas, em quais referenciais se sustentam, etc. Essa representação tem

relação direta com expressões como arquitetura curricular, grade curricular, projeto curricular etc.

Currículo escrito (pré-ativo) e currículo prática (ativo): representação que distingue e inter-relaciona o que está escrito, em termos de projeto e aspirações para formação, com a prática que se concretiza na escola.

Currículo é histórico, mutável, transitório: em outras palavras, os sentidos para compreensão do currículo se alteram no tempo, o que se concretiza em diferentes teorias, organizações (como a dicotomia entre currículo disciplinar e currículo integrado), legislações, reformas curriculares etc.

Currículo e sociedade: esta representação está associada à discussão de como o currículo corresponde às perspectivas sociais, tais como o mundo do trabalho, o capitalismo, a reprodução social, a transformação social, dentre outros.

Currículo e normativas: diz respeito a função prescritiva-normativa dos documentos (diretrizes, legislações) curriculares em propor regras que orientem a elaboração e a prática do currículo, muitas vezes de forma padronizada e homogeneizante, cujo peso normatizante o torna a diretriz do trabalho docente (ARROYO, 2013; MOURA; CAMEL; GUERRA, 2020).

Currículo como loteamento (território): ou seja, um território com fronteiras, que delimita o trabalho e autonomia docente, e exclui ou inclui quem adentra o território, seja numa questão de quais conteúdos, quanto dos sujeitos a que é permitido alterar o currículo. Território em que “[...] a disputa dentro do “tempoespaço” da semana torna-se dinâmica, inventando ‘vencedores’ e ‘perdedores’, mais merecedores ou menos dignos de atenção, no processo de formação que a escola se propõe a fazer” (PETRUCCI-ROSA, 2007, p. 55 apud MOURA; PETRUCCI-ROSA; MASSENA, 2021, p. 2).

Currículo como uma entidade: a noção de que o currículo existe por si mesmo, sem a intervenção dos sujeitos.

Currículo como campo: aqui entendido no sentido amplo, como uma referência a um ramo ou área de estudo⁴².

Currículo mínimo: é a tentativa de fixar o mínimo do que se deve aprender. Em geral, diz respeito aos conhecimentos, tendo como base uma lógica transmissiva e que se articula aos exames em larga escala. Atualmente, por conta da BNCC, o conjunto mínimo de conteúdos

⁴² Diferente (mesmo com aproximações) do proposto por Bourdieu, para qual o conceito de campo é apresentado como o espaço social onde há lutas e disputas, regras que condicionam estas numa estrutura, estruturante e estruturada, um microcosmo no macrocosmo do espaço social, o que consiste em uma diversidade de campos, campo da arte, campo da política, campo do esporte etc.

podem ser expressos, mesmo que não explicitamente, através de habilidades e competências, que geram comportamentos que correspondam a demanda de mercado por trabalhadores polivalentes⁴³. No entanto, é necessário considerar que a perspectiva de um currículo mínimo não é unicamente parte das teorias tradicionais de currículo, podendo haver um alinhamento com as teorias críticas, no sentido de valorizar conhecimentos escolares mínimos para o acesso de estudantes de diferentes classes sociais em prol da justiça social que leve a equidade.

Currículo oculto: é o currículo em que se escondem as relações de poder, ocorrendo subjacente às manifestações curriculares conhecidas. Por exemplo, a forma como os currículos são organizados e pensados oculta currículos que refletem a dimensão ideológica que implica essa organização. Assim, o que ensinar, o como ensinar, o como aprender e sua organização refletem finalidades educacionais que se articulam com aspectos sociais hegemônicos, como é o caso das competências e habilidades descritas anteriormente.

Currículo para formação de identidade docente: esta representação está relacionada ao currículo como molde, padrão, dos sujeitos, não apenas sobre o que aprendem, mas sobre quem são, ou o que não são. Diz respeito as expectativas de formar determinados sócio-tipos, no caso da licenciatura de formar o chamado “perfil do egresso”, como se houvesse uma única e correta identidade docente resultante de determinada organização curricular, que por sua vez anula todas as outras.

REPRESENTAÇÕES SOBRE IDENTIDADE DOCENTE: O QUE É SER PROFESSOR OU PROFESSORA DE FÍSICA?

A identidade docente é mutável: concepção de que a identidade docente não é fixa ou permanente.

As identidades não são homogêneas: em outras palavras, não há uma identidade única, ou uma identidade mestra. As identidades são múltiplas podendo haver coesão e/ou conflitos entre elas.

A identidade docente é construída em múltiplas dimensões: não está restrita a formação inicial e/ou continuada de professores, ocorrendo na experiência profissional e pessoal dos sujeitos, articulada a aspectos emocionais (motivação, satisfação etc.), aspectos sociais e culturais da profissão, como na imagem divulgada nas mídias, na relação com outras

⁴³ A discussão das competências e habilidades revela aproximações com a racionalidade tyleriana de corresponder a necessidade do mercado de trabalho, sem que se caia no anacronismo de não perceber as mudanças entre as duas perspectivas, afinal as competências atuam para prever as alterações da necessidade do mercado, de modo que como nos coloca Lopes e Macedo (2011, p. 57) “são, portanto, a outra e a mesma coisa”. Indicando que mesmo numa perspectiva tradicional há nuances sobre a perspectiva do currículo mínimo.

identidades (etnia, raça, sexualidade, gênero, classe), na trajetória como estudante da educação básica, dentre outras dimensões.

Docência como tradição: associada aos aspectos emocionais e memorísticos da experiência enquanto estudante (dos ensinos básico e superior), que constituíram identificações e crenças sobre o “bom professor” e como se aprende ou ensina determinada disciplina. Esta representação envolve as escolhas dos professores e das professoras que compõem a nossa trajetória acadêmica, os traços de suas identidades, as concepções de identidade, mesmo que implícitas, que resolvem adotar articuladas as metodologias que utilizam. É válido situar que esta representação compõem a anterior, mas merece realce diante da sua recorrência nos textos analisados.

Docência articulada ao domínio do conteúdo conceitual: entendimento que associa o próprio conhecimento da área. Deve-se considerar que estes conceitos por si só não são neutros, refletem a epistemologia da área.

Docência articulada ao domínio do pedagógico: envolve os conhecimentos sobre a escola, ensino-aprendizagem, educação como um todo. Podem ser adquiridos durante a formação acadêmica ou na prática profissional, sendo que nesta última passível de receber validação através de pesquisas voltadas para o ensino.

Docência articulada ao domínio sobre currículo: ênfase que articula desde a sua perspectiva instrumental e normativa, até ao processo de produção das disciplinas como parte de um programa de ensino e as teorias de currículo.

Articulação entre indivíduo e coletividade: é através da relação com o outro que emerge a percepção de si mesmo, seja pela identificação ou pela diferença. Logo, as identidades individual (pessoal) e coletiva (social) não podem ser separadas.

Docência como vocação/dom/bom senso: perspectiva essencialista da docência, na qual o sujeito apresenta naturalmente ou religiosamente inclinação para a profissão. Esta perspectiva está associada ao contexto histórico da constituição da profissão que perpassa a atuação docente a partir de funções definidas pela igreja com base no sacerdócio e ao processo de feminização, atrelando características “naturais” da mulher à profissão. No caso específico da Física há certa contradição, pois, esta área é enquadrada como “naturalmente” masculina. No entanto, em ambas as perspectivas há o caráter essencialista.

Identidade docente se constrói na articulação teoria e prática: representação que visa romper com a dicotomia e hierarquização entre teoria e prática, e prevê que na interação entre ambas, ambas se constituem. De modo que a formação docente deve possibilitar articulações

entre as teorias educacionais com a realidade concreta da escola, principal espaço de trabalho da docência.

Docente reflexivo: aquele que reflete sobre sua prática, ainda que por vezes limitada a questão do ensino-aprendizagem, e valoriza sua experiência. O cotidiano em sala de aula e as singularidades das situações educativas levam a reflexão e, por sua vez, a transformação da prática docente.

Docente como centro do processo educativo: o docente é o único responsável pela aprendizagem. Logo, somente sua prática é relevante, e cabe às e aos estudantes um lugar passivo e receptor. O docente é o detentor do conhecimento, o que o aproxima de uma abordagem conteudista.

Docente como formador de opinião: aquele que influencia a constituição ou altera a opinião dos e das estudantes, seja por apresentar novas informações, reflexões, problemáticas, procedimentos analíticos e processos que se articulam aos conhecimentos. Ou por ocupar um lugar de destaque no contexto de sala de aula, como parte do reconhecimento social do lugar de mestre, ou aquele que “sabe mais”.

Representação da *identidade como resultado da estrutura*: as identidades não são naturais, mas resultantes da interação do indivíduo com a estrutura social. Logo, ser mulher, ser homem, ser pai, ser mãe, ser docente, são papéis sociais determinados pela estrutura. Esta representação está articulada a ideia de uma estrutura que, em geral, não se altera, e mantém os indivíduos assujeitados num processo de reprodução social.

QUANDO O MUNDO DA LEITORA ENCONTRA O MUNDO DOS TEXTOS (OU A ANÁLISE DAS FONTES)

Analisando os referenciais teóricos e as categorias formação inicial, identidade docente e currículo, o texto 01 (LÓPEZ; NARDI, 2020) apresenta fontes relevantes para as duas primeiras, com destaque para a segunda correlacionando-as com as discussões propostas por Gauthier sobre os saberes docentes, compreendendo que estes saberes atuam não só como uma base para a profissão, mas como fonte de novos elementos para pensar a identidade profissional.

Pode-se relacionar estes saberes com diversas representações sobre ser docente, por exemplo: os saberes disciplinares (relacionados a disciplina/área de conhecimento que se ensina, como conceitos e aspectos epistemológicos) podem ser relacionado a: representação da *docência articulada ao domínio do conteúdo conceitual*; os saberes da tradição pedagógica construídos a partir da posição de estudantes, com a representação da *tradição da docência*; os

saberes experienciais relacionados com a prática da profissão, com a atuação em si o que converge para com a representação da *identidade docente construída em múltiplas dimensões*; saberes das ciências da educação, próprio do profissional da educação (gestão educacional, por exemplo) e saberes da ação pedagógica, saberes experienciais validados formalmente pelo campo de pesquisa em educação podem ser relacionados à representação da *docência articulada ao domínio do pedagógico*; e por fim, têm-se o saberes curriculares “produzidos sobre os programas de ensino e os documentos que servem de referências para organizar a prática, como o livro didático” (p. 456) que se relaciona a uma nova representação *docência articulada ao domínio sobre currículo*, no entanto a descrição indica que o currículo a ser dominado é aquele sustentado pela representação de *currículo como instrumento e prescrição (organização)*.

A representação de currículo explorada e enfatizada, no texto de López e Nardi (2020), texto 01, é a de currículo como elemento organizador. Não há um referencial teórico explícito para o entendimento sobre o currículo, porém a autora e o autor fizeram um trabalho pertinente, de analisar nos discursos estudantis, elementos que refletissem uma nova dinâmica curricular⁴⁴, de modo que alterações de matriz curricular, corpo de disciplinas, distribuição de carga horária etc. seriam elementos que caracterizam as condições de produção dos discursos, por exemplo:

[...] as disciplinas que constituem a estrutura curricular configuraram o espaço no qual circularam discursos, ou seja, estas se constituíram no interdiscurso, que circulou na formação dos licenciandos. Para tanto, eles podem se filiar a esse interdiscurso, criando repetições ou novos sentidos sobre este (p. 459).

Neste sentido, o currículo ultrapassa a esfera instrumental, e seu sentido se encontra mais próximo das teorias críticas e pós-críticas, uma vez que, não é neutro, e atua na construção de sentidos, é objeto de significação.

Ainda no que se refere ao currículo, López e Nardi (2020) indicam que os saberes curriculares não aparecem nos discursos das e dos estudantes, não há menções as legislações, ou ao livro, ou ao projeto pedagógico das escolas. De modo que a autora e o autor especulam se estes saberes estão articulados com a questão do planejamento levantada nas falas, ou ainda a pouca experiência em sala de aula, como saberes que se relacionam mais estreitamente com a prática da profissão.

⁴⁴ No texto foram apresentadas as mudanças que o curso de Licenciatura em Física sofreu ao longo dos anos, em transição ao modelo 3 + 1 de perspectiva tradicional, para um curso com distribuição equilibrada entre a física e ciências afins, os conhecimentos didático-pedagógicos e discussões que relacionem ciência, tecnologia, sociedade/humanidade. Esta descrição é relevante, pois em termos metodológicos apresentam as condições de produção dos discursos.

Mesmo que a forma mais prática de materializar e se apropriar do currículo seja na perspectiva mais tradicional e instrumental (grades, horários, disciplinas, conteúdos etc.), logo López e Nardi (2020) não estão equivocados, interpreto que a questão que diz respeito ao currículo é mais complexa, envolvendo como o campo progride de forma distanciada da prática pedagógica. Ou seja, ainda não se consegue alinhar práticas que vislumbram currículo como espaço de significação, de construção de sentidos, atrelados a modelos de mundo e sociedade, em como o mesmo é concebido e como as identidades sociais são moldadas, ou transformadas, na relação com o mesmo. Na introdução deste TCC, descrevemos aspectos levantados por Moreira (2002) para esta problemática do currículo, como, por exemplo, a diversidade temática e teórica com a qual se discute currículo.

Teorias tradicionais, críticas e pós-críticas são agrupamento viáveis para tratar do currículo, mas deve-se considerar nuances em seus limites, que podem agrupar concepções distintas e distantes teoricamente, ou ainda, caracterizar a transição de teóricos de uma perspectiva a outra a partir de novos diálogos com a incorporação de teorias oriundas de outro campo (história, sociologia, filosofia, psicologia etc.). Por exemplo, podemos examinar currículo a partir da pedagogia crítica de Henry Giroux, ou dos estudos culturais incorporado por este autor. Assim como, relacionar cultura e currículo, automaticamente não enquadra a discussão dentro da perspectiva pós-crítica, uma vez que a noção de cultura quando atrelada a universalismos (cultura única, cultura mais elevada, etc.) se aproxima das teorias tradicionais. Compreender currículo, envolve, pois, o domínio das diversas bases teóricas e metodológicas, o que por vezes pode dificultar a nitidez entre as diversas proposições interpretativas para o mesmo⁴⁵.

E quanto mais a discussão sobre o currículo se aproxima destes outros campos de estudo, mais se afasta da epistemologia e linguagens da área de ciências da natureza, em específico da Física, influenciada, não sem crítica, por uma perspectiva indutivista e positivista⁴⁶, que se sustenta em aspectos quantitativos e reproduzíveis, imparcialidade etc. Um conflito nas formas de produzir e discutir o conhecimento que afasta a Física das discussões curriculares, e de modo mais amplo das educacionais.

Sem uma perspectiva teórica bem definida para o currículo como articulá-la com uma prática? Acaba que na dialética entre teoria e prática, a prática instrumental de currículo

⁴⁵ Sem querer alimentar deméritos a este cenário, pois acredito que é esta diversidade teórica e metodológica que aprofunda e cria possibilidades de um entendimento mais amplo para currículo.

⁴⁶ Não se quer negar a importância desta possibilidade de fazer ciência, seria negar conhecimentos históricos e, até hoje aceitos, produzidos no campo da física. A crítica se remete a esta como única possibilidade possível.

sustentará a compreensão do mesmo. Indicando outro aspecto levantado por Moreira (2002), no qual o currículo precisa ser tratado não apenas teoricamente, o que já é um desafio, mas atrelada ao mundo das práticas educativas, estas por sua vez características de uma identidade docente.

Em relação a identidade docente, outras representações foram encontradas, exemplo da identidade como uma *articulação entre indivíduo e coletividade*, afinal “Tornar-se professor é um processo particular que experimenta cada indivíduo, assim, cada docente tem suas representações sobre a profissão, afetadas pelo contexto social e histórico em que o sujeito está inserido” (LÓPEZ; NARDI, 2020, p. 455), de modo que a *identidade docente é mutável* e afetada pelo reconhecimento social da profissão.

Reconhecimento, este, explicitado também por um dos estudantes ao refletir sobre as condições de trabalho e a desmotivação que isso gera, em consonância, com a representação da *docência articulada a uma vocação/dom/bom senso*, apresentada nas discussões e apresentação dos resultados, pois em algumas falas é reforçado pelo grupo estudantil que para ser docente é necessário “vontade” e comprometimento, características estas por sua vez, muito próximas a uma perspectiva essencialista. Assim, se a identidade profissional muda na relação com a sociedade, seja na perspectiva do sujeito sociológico ou do pós-moderno, ela também apresenta noções “naturais” do sujeito iluminista.

No que se refere ao recorte do estágio supervisionado no texto 01, verifica-se ainda a representação da *identidade docente se constrói na articulação teoria e prática*, embora esta não seja uma representação que aparece explicitamente nas falas estudantis. Por outro lado, a prática é vista como algo além da formação inicial, implicando em processos de reflexão contínuos (*docente reflexivo*) e necessidade de formação continuada. Nas entrevistas foi possível verificar ainda, uma fala que se baseia no papel *docente como centro do processo educativo* e o ensino de Física associado ao ensino tradicional.

Percebemos no seu discurso que ela atribui um papel central ao professor, ou seja, é o professor que tem o controle da sala de aula e deve ter diferentes ferramentas para explicar um conteúdo de diferentes formas, para poder atender a diversidade de estudantes. O fato de dizer “transmitir” também remete a uma abordagem tradicional do ensino (Mizukami, 1986) que coloca o professor no centro dos processos de ensino e de aprendizagem (LÓPEZ; NARDI, 2020, p. 466, grifo dos autores).

Além do texto 01, os demais textos que tratam da categoria identidade docente são os textos 06, 07, 08 e 11, apresentando, como poderá ser observado a seguir, representações em comum.

O texto 06 apresenta como principal referencial teórico Edgar Morin, no qual a construção da identidade é relacional entre sujeitos, destes com o mundo e mediada pelo imaginário dos mesmos. Assim como, para Morin⁴⁷, “A concepção simplista de sujeito, causada pelo imprinting cultural⁴⁸ (Morin, 2000) que recebemos da sociedade, pela qual o “Eu” faz um discurso e acredita ser original e único, deve ser superada pela noção de sujeito complexo” (SILVA; TEIXEIRA, 2016, p. 197).

Esta perspectiva é dialogada com as discussões sobre relações de poder e autoria de Michel Foucault e da alteridade bakhtiniana, que “[...] consiste na arte de colocarmo-nos na posição e no lugar do outro, e, a partir desse processo, envolvendo o encontro com o outro e o reconhecimento do outro, é possível a constituição de um diálogo que respeita as diferenças individuais” (SILVA; TEIXEIRA, 2016, p. 198). Ou seja, os sujeitos se constituem na relação com o outro sem estarem totalmente submissos e nem totalmente autônomos. O que nos leva a especular que essa noção de sujeito aproxima-se do sujeito pós-moderno de Hall, pois não há um “eu” redutível, mas complexo e resultante do poder disciplinar (submissão política e produtividade econômica) que visa a docilização dos corpos, assim como a dialética do diálogo de Bakhtin contribui para questionar a perspectiva estruturalista da linguagem⁴⁹.

No que se refere as representações associadas a identidade docente, no texto 06, estas, em sua maioria, originam-se como imagens do licenciando, entendendo que as mesmas são associadas a própria identidade do estudante de Física em questão:

[...] pois se trata de um licenciando na posição-sujeito tal qual que lança seu olhar orientado pela ideologia e que produz um conjunto de imagens e não outro. A alteridade é a responsável pelas relações do licenciando com o outro e com as instituições. E o desenvolvimento da capacidade de compreender o outro pode contribuir para o desenvolvimento da relação que o licenciando estabelece com o real e se percebe efeito da ideologia. Isso porque é necessário um esforço do sujeito no movimento de compreensão do outro. E, com isso, por meio da reflexão sobre a reflexão na ação, desnaturalizar determinadas práticas discursivas e modificar suas práticas didáticas (SILVA; TEIXEIRA, 2016, p. 206).

Ao ser questionado sobre como aprender Física por uma estudante em sua experiência de sala de aula, o licenciando não soube responder, indicando que o mesmo se sente seguro em

⁴⁷ O texto de Martinazzo (2010) discute a questão da identidade humana na dialogicidade entre indivíduo e sociedade, utilizando Edgar Morin como seu principal referencial teórico. Neste texto, pode-se observar como o sujeito complexo apresenta aproximações com o sujeito pós-moderno de Hall. MARTINAZZO, C. J. Identidade Humana: Unidade e Diversidade enquanto desafios para uma educação planetária. **Unijuí**, Ano 25, n. 84, p. 31-50, 2010.

⁴⁸ Trata-se valores, normas, crenças, hábitos etc. que direciona os sentidos de ser e estar no mundo.

⁴⁹ Mikhail Bakhtin é utilizado como referencial em discussões sobre hibridização cultural de perspectiva pós-estrutural. Este autor enquanto filósofo da linguagem criticou a norma unívoca e a rigidez de estilos e padrões, e apontou as dimensões social e ideológica dos signos linguísticos (LOPES; MACEDO, 2011).

relação aos conteúdos de Física, mas inseguro no que se refere aos conhecimentos pedagógicos destes conteúdos. Este momento em específico gerou um processo reflexivo que implicou nos seguintes pontos: A formação inicial é insuficiente (representação da *identidade docente construída por múltiplas dimensões*); O professor é o profissional que domina soluções simples para os problemas de ensino (representação da *docência articulada domínio do pedagógico*); Ensino de Física associado ao ensino tradicional (ou no caso do licenciando, passível de crítica, mas de difícil desvinculação).

Outras representações sobre identidade docente presentes no texto de Silva e Teixeira (2016), dizem respeito à docência como uma construção social e histórica, e, portanto, não fixa (representação de que a *identidade docente é mutável*), “Isso porque a função-professor, como a concebemos com base no referencial teórico-metodológico apresentado, é uma construção sócio-histórica contínua e não fixa, e determinada em algum momento da história” (p. 212) e a *identidade docente que se constrói na articulação teoria e prática*, justificada pelo recorte do estágio supervisionado, para o qual concluem: “nossos resultados concordam com a afirmação de Nardi e Castiblanco (2014) a respeito da construção identitária no confronto entre teoria e prática, e na formulação de teorias” (p. 210).

A ênfase na prática, entendida como inserção na escola, também está presente no texto 08, já que a mesma foi observada enquanto questão/problema e objeto de debates recentes sobre a formação docente, e como possibilidade para superar a problemática apresentada, apontando-se inclusive o estágio supervisionado e o PIBID como exemplos (GARCIA; POZO, 2017). Este último, inclusive, constitui o objeto de análise do texto 07, no qual Fejolo, Passos e Arruda (2017) evidenciam trabalhos anteriores sobre o mesmo e descrevendo-o como “um frutífero campo para a pesquisa em formação de professores” (p. 107).

Ainda, no que diz respeito a prática profissional, os autores discutem como diferentes saberes dialogam entre si e se alteram como parte de um exercício de reflexão na ação, no qual ao vivenciar novas experiências, docentes refletem “sua maneira de ser e fazer” (CORRÊA; BATISTA, 2013, apud FEJOLO; PASSOS; ARRUDA, 2017, p. 106), e assim “ser docente” implica em ser um *docente reflexivo* receptivo a mudanças, ou seja, a *identidade docente é mutável*. Assim como se altera num cenário mais amplo, os autores, embasados por Gauthier, tratam de como as concepções sobre como ser professor alteram-se de acordo com as diversas visões de ensino, por exemplo, para ser professor basta conhecer o conteúdo, ou basta ter talento, ou basta ter experiência etc., logo a identidade docente resulta da *articulação indivíduo e coletividade*.

A representação da *identidade docente construída em múltiplas dimensões* também é apresentada no texto 07, já que o mesmo aponta que os saberes docentes são diversos e provenientes de múltiplos contextos, tais como família, a escola (enquanto estudantes), cursos de formação, experiência de trabalho, livros, outros ambientes da vida etc. Além destes, destacam-se os saberes curriculares como um ponto de articulação entre ser docente e as discussões sobre currículo, afinal este se constitui como conhecimento necessário para uma prática docente. Desses saberes descritos no texto pode-se extrair a representação de *currículo como instrumento e prescrição (organização)*, uma vez que uma disciplina sofre uma série de transformações para se tornar um programa de ensino (FEJOLO; PASSOS; ARRUDA, 2017).

Ainda na categoria de identidade docente, o texto 11 ganha destaque uma vez que faz uso do conceito de representação. No entanto, o mesmo diferencia-se do utilizado neste TCC, tanto pelos referenciais, quanto pelos sentidos que estes defendem, porém há convergências quando, por exemplo, compreende-se que “[...] as representações sociais possam tornar-se um obstáculo ao processo de aprendizagem, atuando como uma barreira à compreensão de um conceito científico”. Ou seja, o entendimento do ser docente de Física antes da graduação entra em conflito com a formação inicial (ORTIZ; MAGALHÃES JÚNIOR, 2019, p. 6).

As representações sociais são descritas no texto como mutáveis e, conseqüentemente, o “ser professor de Física” também, em consonância com a representação de que a *identidade docente é mutável*. No entanto, estas mudanças não ocorrem de forma simples uma vez que a representação social envolve um núcleo central protegido por uma periferia com elementos mais acessíveis, podendo até ser contraditórios. E, assim,

No que se refere às possíveis mudanças em uma representação social, Abric (2000) caracteriza três tipos de alterações: a resistente, cujas mudanças são geridas pelo sistema periférico; a progressiva, na qual ocorre uma transformação sem ruptura, pois os novos conceitos não são totalmente contraditórios em relação ao núcleo central; a brutal, que se caracteriza pelo fato de os conceitos serem totalmente contraditórios e causarem uma transformação direta de toda a representação (ORTIZ; MAGALHÃES JÚNIOR, 2019, p. 6).

No texto 11, a descrição de outras pesquisas, com objeto e fundamentação teórico-metodológica semelhante, revelou um dado interessante, quando os autores descrevem que há núcleos de representação diferentes para licenciandos do gênero feminino e do gênero masculino, o que pode ser interpretado como uma interação entre múltiplas identidades resultando em práticas de docência distintas, em outras palavras, *as identidades não são homogêneas*.

O recorte pela formação inicial, no texto de Ortiz e Magalhães Júnior (2019), se assemelha também com o posicionamento deste TCC, não excluindo que as representações sobre a profissão docente envolvem outros espaços, trajetórias etc. (*identidade docente construída em múltiplas dimensões*), mas assumindo que a formação inicial como um ambiente de múltiplas representações (inclusive aquelas apresentadas pelos conhecimentos pedagógicos) a respeito do “ser professor”.

Tanto entre ingressantes, quanto entre os concluintes as representações sociais sobre ser docente de Física se fundamentam em uma perspectiva tradicionalista e positivista de ensino, indicando que a formação inicial não influenciou, de forma significativa, suas representações. Este perfil de docência se sustenta em representações em que basta saber o conteúdo (*docência articulada ao domínio do conteúdo conceitual*) e saber ensinar (*docência articulada a uma vocação/dom/bom senso*). O que para os autores se contrapõe a uma perspectiva crítica em que o docente é um articulador crítico e mediador no processo pedagógico (*docência como mediação/articulação*), uma vez que as escolhas metodológicas, aspectos afetivos, considerar o contexto, dentre outros, impactam sobre a aprendizagem das e dos estudantes, e em como estas e estes se relacionarão com o conhecimento (ORTIZ; MAGALHÃES JÚNIOR, 2019).

Por outro lado, há uma preocupação em desenvolver uma prática reflexiva, e que geralmente pode ser atrelada a representação da *docência articulada ao domínio do pedagógico*. Contudo, a análise dos autores aponta que sem os elementos necessários que facilitem essa reflexão estarem sedimentados nas representações, essa preocupação acaba por reforçar uma representação de professor que reflete, e “possui bom senso” (*docência articulada a uma vocação/dom/bom senso*) para transmitir o conhecimento, uma prática racionalista técnica.

O texto 11 discutiu, também, a influência de aspectos como motivação e o status social da profissão, carreira, salários, condições de trabalho etc., que se relacionam com frustrações e desafios. Sendo que estes últimos tiveram menos impacto na construção das representações sociais a respeito da docência em Física do que as motivacionais. Panorama, que os autores alertam, que reforça a perspectiva vocacional da docência (*docência articulada a uma vocação/dom/bom senso*), pois através da motivação pessoal renuncia-se as condições de trabalho adequadas por uma vocação social.

Por fim, o texto 08 apresenta novas representações para a identidade docente, ao mesmo tempo que reproduz outras já apresentadas anteriormente. Utilizando como referencial teórico-metodológico as Teorias Implícitas de Pozo e colaboradores, que admite três perfis (direto,

interpretativo e construtivo), Garcia e Pozo (2017) sustentam a representação de que *identidade docente é mutável*, pois implica pensar que há diferentes perfis de docência “[...] o que supõe sem dúvida uma mudança nas funções e na própria identidade dos docentes” (MONEREO; POZO, 2001 apud GARCIA; POZO, 2017, p. 97). Ou seja, um transitar entre o perfil racionalista técnico que deixaria de ser o centro do processo educativo, que transmite conhecimento, para um profissional reflexivo de função mais complexa.

Por exemplo, a teoria direta baseia-se em um dualismo e realismo ingênuo. A aprendizagem consiste de transitar de um estado para outro, em uma relação linear entre ações pedagógicas e a aprendizagem, uma perspectiva para educação mais próxima das teorias tradicionais, na qual surgem as representações de que docente é o detentor do conhecimento, *centro do processo educativo*, docente conteudista, quando os docentes transparecem na entrevista que o mais importante para aprender na disciplina de Física são conteúdos.

Já a teoria interpretativa comporta o realismo interpretativo, o pluralismo. Nessa, a aprendizagem é um processo influenciado por múltiplas variáveis, mas ainda de forma unidirecional (linear). Nela se associam representações como o *docente como formador de opinião*, cuja principal função “[...] é a de ensinar conteúdos, interpretá-los e relacioná-los com o cotidiano” (GARCIA; POZO, 2017, p.107), que aguça a curiosidade, o *docente reflexivo*, que busca entender como as e os estudantes aprendem, mas, ainda, no *centro do processo educativo*, mas que também tem uma função social. Por fim, a teoria construtiva assume que a aprendizagem é um sistema complexo que se relaciona com reconstrução das representações sobre o mundo físico, sociocultural e mental, nela o estudante é o centro do processo educativo (GARCIA; POZO, 2017).

Cada uma das teorias enquadra um perfil de docência, o que induz pensar as identidades docentes mutáveis com a estruturas postas, ou seja, próxima do sujeito sociológico de Hall. No entanto, as respostas dos docentes foram diversas, transitando entre os três perfis, e mais, Garcia e Pozo (2017) concluíram, de um modo geral, que a maioria das concepções obtidas no questionário se encaixa no perfil construtivo, porém as análises das entrevistas indicam um perfil interpretativo. O que demonstra que os docentes possuem conhecimentos teóricos, mas que não se convertem em reflexões sobre esta prática. Ou seja, mesmo na tentativa de enquadramentos, as identidades docentes revelam-se contraditórias, nenhum docente é de um único tipo. E neste sentido o texto 08 apresenta nuances de que a identidade docente pode ser interpretada dentro da perspectiva do sujeito pós-moderno. Um cenário complexo, no qual

Não basta mudar diretamente o que os professores fazem, já que a prática docente não pode ser reduzida à racionalidade técnica sustentada no ideário taylorista de eficientismo e na mecanização das ações. Mas tampouco basta mudar o que os professores dizem sobre o ensino, seu conhecimento declarativo ou teórico sobre como aprendem os alunos e como o ensino pode ajudar nesta aprendizagem (GARCIA; POZO, 2017, p. 97).

Garcia e Pozo (2017) entendem que outros aspectos justificariam a não concretização dessas mudanças como, por exemplo, as condições materiais, ou organização curricular e escolar, dentre outros, mas defendem outra dimensão aquela que se opera como barreiras psicológicas, as concepções ou crenças dos sujeitos sobre os processos educativos, e que não devem ser invisibilizadas durante a formação docente, já que:

[...] as transformações em concepções e crenças sobre o ensino não se produzem de maneira imediata, somente por haver participado de um curso de formação, mas que tais mudanças requerem a instauração de capacidades reflexivas e sobre o próprio ensino e a aquisição de habilidades que conduzam o professor a estar continuamente interpretando e analisando a docência e a realidade científica a que pertence (GARCIA; POZO, 2017, p. 99).

Esta inquietação da autora e do autor do texto 08, sobre as transformações que ocorrem nos discursos teóricos, mas que não se concretizam na prática foi algo, com o qual me identifiquei muito durante a leitura/análise, pois remonta aos meus questionamentos sobre currículo apresentados na introdução deste trabalho. Inclusive o texto 08 menciona, pontualmente, a dimensão de currículo, em termos de reformas curriculares com este cenário, quando aponta que “[...] temos que reconhecer que as formas de ensinar e aprender têm mudado muito pouco, muito menos do que seria necessário e esperado, mesmo com as tentativas reformas curriculares acontecendo em todo o mundo” (GARCIA; POZO, 2017, p. 97), e que remete ao peso normatizante do currículo.

No que tange à categoria currículo, o texto 03, Calado e Petrucci-Rosa (2019), apesar de enquadrado na categoria currículo, revela nuances relevantes que remetem a questão da identidade docente. Seu referencial apoia-se em Ivor Goodson, que ao historicizar o currículo, discute o mesmo, com enfoque crítico, como uma articulação entre o caráter *prescritivo/escrito (pré-ativo)* e o *prático (ativo)*. As representações de currículo para Goodson são oriundas dos debates que relacionam as estruturas e os sujeitos. Ou seja, como “formas” curriculares que reproduzem aspectos sociais para a produção intencional de subjetividades mantenedoras de práticas associadas a questões mais amplas de exercício do poder.

Uma das formas pelas quais Goodson exercita sua perspectiva é através da constituição sócio-histórica das disciplinas acadêmicas e escolares investigando as relações de poder nos sistemas de ensino, relacionando as primeiras a um processo de inserção à consolidação de uma

tradição curricular acadêmica e desnaturalizando as segundas como simplificações das primeiras, já que para o autor o currículo, fragmentado em diversas disciplinas (e suas especificidades), é construído para atender finalidades resultantes de uma sociedade organizada em classes sociais (LOPES; MACEDO, 2011).

No entanto, não é por este viés teórico que Goodson é utilizado por Calado e Petrucci-Rosa (2019), mas pela incorporação das histórias de vida dos e das docentes, o que aproxima a discussão deste texto com questões da identidade docente.

No texto 03, verifica-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores (DCNFP) sinalizam a necessidade de professores com prática interdisciplinar, numa tentativa normatizante via currículo do que é ser docente (*currículo para formação da identidade docente e relação currículo e normativas*). Uma demanda da profissão, que por outro lado não é encontrada na formação, refletindo obstáculos para o seu exercício pelos e pelas docentes da Licenciatura, interpretando a interdisciplinaridade na dinâmica das disputas curriculares. Ou seja, a subjetivação para constituição de um currículo enquanto prática é mais complexa e implica em pontos de refração que caracterizam os afastamentos entre as narrativas sistêmicas, produzidas na esfera governamental, e as narrativas docentes. Nesse sentido:

Para avaliar o grau do desvio de uma política entre dois contextos, são justapostos dois tipos de narrativa: de um lado estão as narrativas de vida, formadas pelas histórias dos praticantes da política; do outro, estão as narrativas sistêmicas, os discursos representativos as agências governamentais de educação (GOODSON; RUDD, 2017). Essa perspectiva possibilita uma ampla visibilidade do funcionamento da política sendo mediada pelas identidades culturais, institucionais e individuais, além dos valores e culturas dos sujeitos (CALADO; PETRUCCI-ROSA, 2019, p. 527-528).

As narrativas docentes são expressões de como o cotidiano interage com a estrutura. Logo, mesmo que sejam marcadas pelas experiências e trajetórias pessoais, estas experiências e trajetórias também são resultantes da estrutura, construções sociais que alargam o cenário das relações de poder para além da escola. De modo que, as identidades intrínsecas a estas histórias de vida podem ser interpretadas (representadas) de forma semelhante. Uma representação de *identidade como resultado da estrutura*, compreendendo que como a estrutura é mais ampla e complexa, ela extravasa a ideia de um currículo formador, se alinhando com o sujeito sociológico de Hall.

Sobre a interdisciplinaridade e o currículo, Calado e Petrucci (2019) afirmam que em nenhuma das narrativas (docentes ou sistêmicas) é defendido que a interdisciplinaridade deve compor o currículo oficial (prescrito), numa separação com a prática que me leva a questionar se a discussão da interdisciplinaridade realmente é compreendida na esfera curricular ou

enquanto metodologia de ensino? Não que uma ordenação estrutural ou inserção de disciplinas correlatas a Física, como a química e biologia, na grade curricular, impliquem na formação de docentes em práticas interdisciplinares, pois a experiência destas disciplinas na formação inicial pode ocorrer de forma isolada das demais.

O texto 10 enfoca, ainda, na questão da interdisciplinaridade para a formação docente, assim como utiliza-se de Goodson e seu debate sobre a formação e estabilidade das disciplinas e na interpretação sobre o currículo, *currículo prescrito/escrito* e *currículo prática*, que necessariamente não se articulam, evidenciando que as práticas independentes da organização curricular caracterizam tradições sobre ser docente (*docência como tradição*) construídas enquanto estudantes e pela a área de conhecimento em si (*docência articulada ao domínio do conteúdo conceitual*).

Assim, argumentamos baseados nos estudos de Goodson (2018), que atribuem a estabilização de uma disciplina no currículo da escola básica à correspondente carreira universitária. Os professores das etapas finais da escolarização básica, portanto, carregam consigo as tradições e cultura(s) de um campo do saber que permeiam o professor desde os primeiros anos de sua formação. Não se pode olvidar, portanto, que as disciplinas escolares carregam em si um forte simbolismo, que não se apagaria facilmente diante de interpelações interdisciplinares. Logo, o exercício da docência acontece a partir de uma lente com os filtros da linguagem e da episteme da disciplina a qual é vinculado (PETRUCCI-ROSA, 2018) (MOURA, PETRUCCI-ROSA; MASSENA, 2021, p. 2).

O texto 10 desconstrói a interdisciplinaridade como restrita a prática docente, tornando-a uma questão curricular, mas um currículo que pode ser escrito, loteado em grades, horários e listas de conteúdos, *currículo como território*, em disputa pelo espaço e tempo das disciplinas cada qual fechada em si mesma, mas também um currículo posto em prática numa rede complexa que implica em disposição dos licenciandos/estagiários, docentes supervisores, a dinâmica da escola, a recepção dos estudantes, etc.

De modo que docentes em formação estão sujeitos ao campo disciplinar da disciplina que leciona/lecionará, tendo na formação inicial, poucos espaços interdisciplinares, para além do estágio, pois os seus currículos são marcados pelo aspecto disciplinar de cada área de conhecimento, fazendo dos exercícios de práticas curriculares, mesmo as interdisciplinares, especializados nas áreas de formação da licenciatura (Física, Química ou Biologia). Ou seja, o currículo da formação inicial, pré-ativo e/ou ativo, conforma “tradições” disciplinares que influenciam e delimitam à docência das licenciandas e dos licenciandos, numa relação direta entre currículo e as identidades docentes.

Esta questão pode ser relacionada com as discussões sobre *habitus*, conceito citado no capítulo 1, que nos ajuda a compreender como as representações subjetivadas se convertem em

práticas, uma vez que *habitus* é interpretado como um sistema de esquemas individuais, subjetivado pelos sujeitos, e constituído socialmente nas e pelas experiências (SETTON, 2002). Práticas, escolhas, condutas, percepções e apreciações que caracterizam o pertencimento e vinculação com um determinado campo, assim as formas de ensinar Física se relacionam com expectativas da área de conhecimento, sendo a Física uma Ciência dura em sua epistemologia e em seu objeto, isso a constituirá didaticamente como uma disciplina difícil, que exige pensamento abstrato, aptidão analítica, dedicação etc.

Quando representantes⁵⁰ deste campo, devido ao seu capital simbólico (entendido como valor ou reconhecimento social), são vistos como exemplos, seu *habitus* passa a ser uma referência a ser seguida. É o caso dos professores da formação inicial das áreas específicas, mesmo que estes não apoiem suas práticas nas teorias pedagógicas, e assim as discussões, propostas e atitudes promovidas pelas disciplinas didático-pedagógicas, não são vistas como parte da tradição de se ensinar (YAMAZAKI; YAMAZAKI, 2017).

Tradição que configurará na prática do e da estudante, quando docente no ensino básico, resultando na manutenção deste perfil de ensino nas escolas. Afinal, como o texto 11 destaca “[...] a forma como as alterações das representações ocorrem depende do quão contraditórias são as práticas às quais um grupo é exposto” (ORTIZ; MAGALHÃES JÚNIOR, 2019, p. 19). O que nos leva a refletir se a formação inicial ao invés de desconstruir representações anteriores de docência, apenas as retroalimenta.

Além disso, deve-se considerar que a subjetivação desta tradição, através das milhares de horas como estudantes, revela um vínculo entre os aspectos emocionais e cognitivos da identidade profissional docente, já que as emoções constituem uma parte muito importante das crenças desenvolvidas nesse processo (MARCELO, 2009), de modo que enquanto a Física se constitui enquanto uma tradição em que poucos aprendem e poucos ensinam, pois poucos apresentam as características necessárias didaticamente, alterar este cenário torna-se mais difícil. O que nos leva a questionar se os aspectos emocionais do ensino-aprendizagem da Física estão sendo considerados nas propostas formativas, tanto no ensino básico, quanto no curso de licenciatura.

⁵⁰ Entende-se que o *domínio conceitual* é uma dimensão que afeta a identidade de docentes de física, por exemplo, a questão da matematização. A matemática é um elemento importante para a constituição do conhecimento físico, no entanto, é apenas um elemento para a mesma, a escolha de reduzir a física a matemática é uma escolha dos sujeitos. Este TCC não defende que as áreas de conhecimento ou disciplinas, o conhecimento em si, fixem as identidades, são os membros da comunidade disciplinar que constituem esta tradição, o que por sua vez deixa margem para agenciamentos que levem a disputas internas das formas de interpretar e operar o ensino.

A representação da *docência como tradição* reforça a vinculação entre representações e práticas, de modo que o mundo do texto explorado aqui diz respeito ao mundo dos leitores, docentes, devendo abrir espaço para a observação das práticas em trabalhos futuros, aspecto relevante já que essa representação é uma recorrente em outros textos. Como os saberes da tradição, proposto por Gauthier, utilizados no referencial do texto 01 e, também, no texto 07, neste último sendo compreendidos como:

[...] saberes sobre a maneira de dar aulas em classe, construídos sob a pedagogia da ordem. Os professores possuem uma representação constituída do que seja a escola que o influencia antes mesmo de fazer um curso de formação de professores (significantes: ordem, classe, recordações pessoais, concepções prévias do magistério etc.) (FEJOLO; PASSOS; ARRUDA, 2017, p.108-109).

Ou ainda, nos diversos momentos em que Garcia e Pozo (2017), texto 08, indicam uma relação entre a experiência como estudante e a futura prática docente, por exemplo quando discutem a formação docente como uma aprendizagem experiencial, ou da experiência, ou quando a forma como o licenciando foi avaliado influencia como avaliará suas próprias turmas, ou quando discutem o caso de um participante que:

Também demonstrou em sua fala uma grande decepção com a licenciatura, pois para ele uma boa aula é a aula tradicional, em que o professor faz algumas relações com o cotidiano, e não entendia porque os alunos não se interessavam. Também manifestou não saber qual a melhor forma para avaliar e como trabalhar com as dificuldades dos alunos. Sua frustração foi tanta que acabou por desistir do magistério e seguir carreira no bacharelado (p. 112).

E, por fim, no texto 06 de Silva e Teixeira (2016) indicando que reflexões sobre a prática são importantes, pois implicam sobre a constituição da identidade profissional do licenciando, pois este “[...] movimento é mediado pelas representações construídas no decorrer de suas experiências cotidianas, na complexidade. Miguel (estudante acompanhando durante a pesquisa) projeta-introjeta-transfere a posição de docente e identifica-se com ela” (p. 207-208). Ao se sentir inseguro no âmbito do pedagógico, o licenciando indica uma maior identificação com o que o texto 06 denomina “docente do bacharelado”, o que por sua vez influenciará suas relações de alteridade, ou seja, sua prática. Dessa forma:

Miguel entra em confronto com o docente da disciplina de estágio ao perceber que ele não foi instrumentalizado para trabalhar em condições específicas e com repostas prontas sobre o que fazer em determinadas situações. No momento em que materializa a polêmica velada ao docente, Miguel indica sua filiação com o ensino tradicional. Ainda, ele marca a posição-sujeito docente da licenciatura e, por contraste, a posição-sujeito docente do bacharelado e a separação dessas duas posições-sujeito, ainda que silenciadas. Nessa separação, Miguel projeta-introjeta-transfere a imagem de docente do bacharelado e identifica-se com ela. Esse movimento, agora, permite a Miguel

entrar em confronto com o discurso do outro, o docente da licenciatura (SILVA; TEIXEIRA, 2016, p. 208).

E apesar de Silva e Teixeira (2016) não se proporem a discutir o currículo, ambos apresentam a representação do *currículo oculto*, articulada a estas questões da experiência quando sugere que futuros docentes aprendam outras formas de ensinar fora do currículo previsto, questionando inclusive quando licenciandos e licenciandas valorizam as estratégias tradicionais de ensino.

Retomando a categoria currículo, o artigo de Slovinski, Alves-Brito e Massoni (2021) (Texto 02), apesar de apresentar os descritores para a categoria de currículo no título, resumo, palavras-chaves e ao longo do mesmo, não apresenta nenhum referencial teórico específico deste campo, ainda que os autores em citação indireta indiquem conhecimento das mesmas: “Diniz-Pereira [20] argumentam que, embora existam diferentes correntes no campo do currículo [...]” (p. 3). Destaca-se, que apesar da ausência de referencial teórico, o texto recorre a temática várias vezes. É válido situar, nesse sentido, que outros artigos foram eliminados durante o levantamento, pois apenas utilizavam expressões associadas a “curric-” apenas como adjetivo/acessório, por exemplo estágio curricular, sem discutir currículo, enquanto que aqui há uma discussão sobre a inclusão da disciplina, em como ela aparece (organização), e uma relação entre o que está estruturado curricularmente e à formação.

Identificou-se expressões como “matriz curricular”, “arquitetura curricular”, “organização curricular”, “estruturação curricular”, “grades curriculares” que evidenciam uma *representação mais instrumental do currículo*, de modo que para as discussões apresentadas no artigo esta representação possa ser aquela mais adequada ou interessante para os autores e autora.

Verificou-se, ainda, uma representação de currículo alinhado à aspectos mais amplos da sociedade (*relação currículo e sociedade*), ao se defender a inclusão de disciplinas de Astronomia na Formação inicial de Física:

Nossa pesquisa propõe uma maior difusão de disciplinas correlatas à Astronomia nos cursos de formação de professores de Física, pois ela, desde a Antiguidade, encanta e desperta a curiosidade de homens e mulheres interessados em Ciência. Hoje, os empreendimentos na área movimentam investimentos anuais da ordem de bilhões de dólares, graças aos esforços de pesquisa de astrônomos, físicos, engenheiros e afins. Esse investimento financiou um sem-número de pesquisas que, com auxílio de tecnologia de ponta, mudaram completamente nossa concepção do Cosmos ao longo das últimas décadas. Logo, nos parece incoerente que a Astronomia não seja abordada em sala de aula, quanto mais em cursos de formação de professores, e principalmente nas Licenciaturas em Física (SLOVINSKI; ALVES-BRITO; MASSONI, 2021, p. 3).

A menção à diretivas legais para o currículo, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, também encontrada nos textos anteriores (*relação currículo e normativas*), intensificam a representação prescritiva do currículo em formar um perfil específico de estudante.

O texto 02 não discute identidade docente, mas apresenta um trecho interessante sobre aspectos que caracterizam estudantes de licenciaturas como renda, formação no ensino básico, necessidade de ingressar no mercado de trabalho mais cedo etc., como indício de que estes são sujeitos de múltiplas dimensões.

Por fim, têm-se o Texto 09, também, enquadrado na categoria currículo, cuja representação recorrente é a de *currículo como organização*. No entanto, ressalta-se que esta organização vai além da seleção de conteúdos, indicando como estes se relacionam e moldando as práticas docentes e as experiências formativas dos e das licenciandos e licenciandas a partir de alguns princípios: pesquisa como princípio educativo, interdisciplinaridade e articulação entre a licenciatura e a escola (ROMANOWSKI; SILVA, 2018).

O texto de Romanowski e Silva (2018) apresenta uma representação de currículo que alinha o PPC (*currículo prescrito/escrito*) com o que se concretiza nas experiências de estudantes e docentes (*currículo prática*). Assim como, ao discutir diferentes formatos de licenciatura (3+1 ou 2+2) assume que as organizações curriculares variam, numa perspectiva histórica, que indica a ideia de que o currículo não é imutável (*currículo é histórico*), mas reflete as tendências educacionais de determinado contexto, incluindo os aspectos/diretrizes legais (*relação currículo e normativas*).

Existe uma seção no texto denominada de “Currículo e formação de professores” com os seguintes referenciais Carlos Garcia Marcelo e Jurjo Torres Santomé, ambos utilizados para a compreensão das formas de organização curricular. Para o primeiro, é critério de organização do conhecimento que pode ser segmentado, em que a formação pedagógica e a formação específica estão separadas (seja de forma concorrente ou consecutiva), integrado com ausência de territórios disciplinares e colaborativo, com estrutura disciplinar e momentos e disciplinas em que há inter-relações entre as duas formações. Para Santomé (1998 apud ROMANOWSKI; SILVA, 2018), vai além dos conteúdos, é uma forma de organizar o trabalho, a pesquisa e as experiências, por exemplo o currículo disciplinar oferece experiências separadas da realidade, pois é o domínio de cada disciplina que as delimita, enquanto que um currículo interdisciplinar

é resultante de visão e de ação associadas ao enfrentamento da realidade social, podendo assumir diferentes níveis (multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, etc.).

Algo intrigante no texto 09, e em textos anteriores, como 03 e o 10, é perceber a análise da interdisciplinaridade atrelada ao currículo, já que ao longo da história, inúmeras foram as propostas de integração curricular, mesmo em organizações disciplinares haviam critérios de integração de modo que esta discussão não é exclusiva as teorias críticas e pós-críticas. A defesa da interdisciplinaridade é uma destas propostas, que consiste em valorizar as disciplinas individuais e suas inter-relações a partir de temas comuns e problemas, e que apesar da aparente dicotomia entre estas duas formas de organização curricular, ambas concretamente são utilizadas para atender finalidades sociais, estas, e seus efeitos, viáveis de questionar (LOPES; MACEDO, 2011).

Como tem sido com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que fundamentada na reforma do Ensino Médio (Lei n. 13.415, 2017), organiza esta etapa do ensino em itinerários formativos por áreas de conhecimento, como por exemplo Ciências da Natureza, sem explicitar as contribuições específicas das disciplinas de Física, Biologia e Química, e tampouco as articulações entre elas. Focando no discurso e defesa da interdisciplinaridade como um dos elementos centrais da organização curricular e das práticas docentes, em prol de uma perspectiva neoliberal de educação, como argumenta as autoras do texto 04 e 05, sendo este último uma atualização do primeiro e, portanto, apresentando representações similares como *a relação currículo e normativas, currículo e sociedade e currículo para formação de identidade docente*.

No tópico “Que normas legais mencionam e egiririam uma Base para a formação de professores?”, *a representação currículo e normativas* é bem explorada, desconstruindo o engessamento do aspecto causa-efeito, através da discussão histórica dos contextos sociais em que estas normativas emergem e, também, fracassam:

Ou seja, percebemos, nesse caso, o movimento de justificação de um documento embasado por demandas legais artificialmente colocadas e que apaga as histórias curriculares construídas até o momento, o que torna a justificativa baseada em imperativos legais para a existência da base muito frágil (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2020, p. 7).

A representação de currículo e sociedade, é muito forte nos dois textos, quando se discute a BNCCFP como resultado das articulações entre organizações que sofrem influência de grupos empresariais (Todos pela educação, fundação Roberto Marinho, Instituto Unibanco etc.) que se aparelham ao Estado, explorando a dimensão crítica que vinculam currículo ao poder,

aos aspectos econômicos e ideológicos, e à hegemonia de uma classe dominante. Outro exemplo desta representação aparece na crítica das autoras à organização dos currículos de formação docente por competências, que originalmente advém do discurso empresarial (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2020; 2021).

Outro aspecto que se relaciona com estas discussões, é a autoria, ou seja, quem são os sujeitos envolvidos na escrita e concepção da BNCPF. Este exercício de apresentar sujeitos se contrapõem a representação de currículo como uma entidade própria, definida em si mesma, pois quem escreve reflete no conteúdo do texto “[...] trajetórias marcadas por atuação na área da administração, da educação à [sic] distância e no setor empresarial e educacional privado. (FARIAS, 2019, p. 161 apud RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2020, p. 8), como, por exemplo, a desproporção entre a quantidade de páginas dedicadas a referenciais brasileiros, muito inferior, em relação aos estrangeiros.

Sobre identidade docente, os textos trazem uma reflexão interessante ao discutir as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial de professores (DCNs) de 2002 que carregavam uma oposição à racionalidade técnica e uma defesa de um profissional reflexivo e produtor de saberes. O que implica questionar a perspectiva de ser docente que está vinculada a nova proposta e ao documento que foi aprovado para a Base Nacional para formação de professores. Aqui há a representação de *currículo para formação da identidade docente*.

Outra representação que pode ser encontrada nos textos de Rodrigues, Pereira e Mohr (2020; 2021) está na relação entre *currículo escrito e currículo prática*, quando questionam que o processo de elaboração de políticas curriculares exclui aqueles que as implementam e, também, as produzem, as professoras e os professores.

Pontualmente, o texto 05 explicita a *representação de currículo mínimo*, que é inerente ao objeto de análise dos dois textos:

De forma destoante, na BNC-formação houve a indicação de uma diretriz juntamente com uma base, contrariando o próprio referencial para DCN de cursos de graduação (Parecer CNE/CES nº 67/2003, 2003, p. 8), que orienta para uma “flexibilização na elaboração dos cursos de graduação, retirando-lhes as amarras da concentração, da inflexibilidade dos currículos mínimos profissionalizantes nacionais, que são substituídos por ‘Diretrizes Curriculares Nacionais’”.

Ou seja, mesmo que nas páginas 5 e 6 do Parecer nº 67/2003 esteja presente a distinção entre currículos mínimos e diretrizes, tendo em vista atendimento de prerrogativas legais que ainda estão em vigência (como a LDBEN de 1996), a Resolução da BNC-Formação, ao revogar a DCN de 2015, modifica a ideia de diretriz. Além disso, restringe e resgata a noção de currículo mínimo de outrora, na busca de promover, hoje, alinhamento entre processos de ensino-aprendizagem-avaliação-formação (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2021, p. 13).

Em ambos os textos, as autoras criticam a proposta da BNCFP ao se aproximar das *teorias tradicionais* de currículo ao secundarizar dimensões mais amplas de formação, excluir a influência de aspectos socioeconômicos sobre a aprendizagem acentuando o caráter meritocrático e tornando os e as docentes os maiores responsáveis pelo “sucesso” ou “fracasso” da educação, além de tratar a educação a partir de um viés eficientista de “resultados”, “desempenho”, etc. Acentuando que “[...] há uma retomada de perspectivas eficientistas e tecnicistas do passado, sendo imprescindível que debates sobre as recentes políticas curriculares continuem a ser realizados [...]” (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2021, p. 3).

No entanto, no que se refere aos referenciais teóricos para currículo, apesar das similaridades das discussões, os mesmos se distinguem de um texto para o outro. O texto 04 (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2020) apresenta referenciais teóricos nacionais os quais destacam o professor Fernando Luiz Cássio, com enfoque específico em ciências da natureza, Tomaz Tadeu da Silva, cujo debate remonta aos estudos culturais, a pós-modernidade e ao pós-estruturalismo⁵¹, assim como as autoras Elizabeth Macêdo e Alice Casimiro Lopes que defendem a construção de sentidos diversos para currículo e para tal utilizam-se de discussões pós-coloniais, a cultura como sistemas de significação, a temática da identidade atrelada a diferença, discurso etc. Como, por exemplo, destaca-se a citação de Lopes (2019) que inicia o texto questionando uma base nacional comum enquanto verdade definitiva, única e que exclui a diferença enquanto composição identitária, seja anterior a base ou posterior ao seu enquadramento formativo (horizonte único). Em suas palavras:

Uma base curricular comum, tal como organizada no País, pressupõe apostar em um registro estabelecido como tendo um selo oficial de verdade, um conjunto de conteúdos que adquire o poder de conhecimento essencial a ser ensinado e aprendido, metas uniformes e projetos identitários fixos, trajetórias de vida preconcebidas, esforços para tentar conter a tradução e impor uma leitura curricular como a única correta e obrigatória. Pressupõe apostar no consenso curricular como se ele fosse possível fora da disputa política contingente. Pressupõe ainda situar o debate e a deliberação política em uma etapa anterior ao texto promulgado, como se uma vez estabelecida a base, a política, com seus conflitos e antagonismos, cessasse (LOPES, 2019, apud RODRIGUES, L. Z.; PEREIRA, B.; MOHR, 2020, p. 2).

E com base nestes referenciais, as autoras (p. 31) estabelecem seu entendimento sobre currículo, que em um breve, porém rico, parágrafo apresenta diversas representações (*currículo como caminho, currículo para formação da identidade, currículo como campo, currículo como transitório*):

⁵¹ Chegando neste último de forma gradual, migrando da teoria crítica (LOPES; MACEDO, 2011).

A própria palavra currículo, etimologicamente (do latim curriculum) significa caminho, o qual não se reduz a uma série de conteúdos que devem ser apreendidos pelos sujeitos para a construção de certas competências que possibilitem que ele atue de forma mais ou menos eficiente na sociedade. Currículo tem relação com a formação das pessoas, que, central e vitalmente, está envolvida naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, tendo relação com a nossa identidade, com a nossa subjetividade (Silva, 2005). Por isso, questões curriculares estão situadas em um campo epistemológico e social, estando, portanto, em um território contestado e tais divergências podem ser percebidas quando discutimos a BNCC, BNCFP ou qualquer outro documento curricular. Em outras palavras, não é necessário, nem possível que o currículo seja o mesmo em todas as escolas, pois ele precisa fazer sentido e ser construído contextualmente, atender demandas e necessidades que não são homogêneas (LOPES, 2019).

No texto 05 (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2021), destaco Isabel Maria Sabino de Farias que se utiliza da noção de discurso, o que a aproxima de uma perspectiva pós-crítica e José Gimeno Sacristán que defende o campo curricular como objeto de estudo, e o currículo enquanto prática que envolve os diversos sujeitos do cenário educacional, docentes, estudantes, famílias, etc., de modo que o desenvolvimento curricular possui níveis ou fases que se relacionam entre si, como currículo prescrito, currículo apresentado para docentes, currículo modelado por docentes, currículo em ação, currículo realizado e currículo avaliado.

Apesar de constar nas referências, Sacristán não é citado no texto. No entanto, é possível especular que haja influencia para o entendimento do sentido de currículo, assim como sua crítica ao currículo mínimo prescrito, uma vez que este autor questiona a ingênua ideia de que um currículo mínimo possa oferecer igualdade de oportunidades em uma sociedade desigual, o que o aproxima das autoras do texto 05 quando evidenciam que a Base Nacional Comum (BNC) Formação Inicial e a BNC Formação Continuada suprimem uma diversidade de aspectos relacionados a formação docente, reduzindo-a a uma lógica tecnicista, moldada em competências alinhadas a BNCC (que por sua vez delimita os conteúdos a serem ensinados a partir das habilidades) e a testagem docente.

ARTICULANDO AS REPRESENTAÇÕES (OU CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO)

A análise descrita acima gerou um volume de considerações a serem realizadas. A primeira delas trata dos referenciais teóricos para o entendimento de currículo. Os textos enquadrados nesta categoria (com exceção do texto 02) apresentaram diversidade teórica repercutindo autores e autoras reconhecidos nos estudos de currículo como Elizabeth Macêdo, Alice Casimiro Lopes, Tomaz Tadeu da Silva, José Gimeno Sacristán etc. O que aponta perspectivas críticas e pós-críticas de currículo, de modo que quando a teoria tradicional aparece é para ser submetida à crítica.

Situa-se que não apenas o aparecimento destes referenciais sustenta esta conclusão, mas como estes aparecem compondo aspectos dos textos, ou, ainda, as características e objetivos dos trabalhos apresentam consonância com estas perspectivas de entendimento para o currículo. E, por isso reforço, novamente, que seria leviano pensar que representações, como *Currículo e normativas* presente em 6 dos textos analisados, seriam suficientes para descrever as interpretações sobre currículo das autoras e dos autores dos trabalhos.

A recorrência dessa representação parece mais articulada ao cenário educacional atual, lembrando o recorte temporal utilizado neste TCC (2016-2021), no qual, as discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular ganham projeção, e reverbera sobre a formação de professores. Afinal, uma mudança impactante e que altera de forma significativa os currículos escolares deve ser (e foi) submetida ao escrutínio das e dos profissionais e pesquisadores da educação, inclusive como forma de posicionamento, disputa e/ou resistência para a mesma. Acentuando outra representação encontrada: a relação entre *currículo e sociedade* (presente em 3 artigos).

Assim como, a representação *Currículo como instrumento e prescrição (organização)* aparecia como um aspecto mais pragmático do currículo, não sem reflexão sobre o mesmo, ou desarticulado das intencionalidades ou da perspectiva prática que o mesmo possui, prevista pela representação que compreende *currículo escrito (pré-ativo)* e *currículo prática (ativo)*, presente em 4 dos artigos analisados.

As representações menos encontradas foram *currículo é histórico, mutável, transitório* (em dois artigos), e as demais, *currículo como caminho*, *currículo como loteamento*, *currículo como uma entidade*, *currículo como campo*, *currículo mínimo*, *currículo oculto*, todas com uma recorrência, aparecendo, pontualmente muitas vezes, para compor a defesa de algum ponto específico das discussões dos textos.

Em relação aos referenciais teóricos dos textos enquadrados na categoria identidade verificou-se uma diversidade que explora desde o conceito de representação, a análise do discurso (Foucault e Bakhtin), a complexidade (Edgar Morin), dentre outros. Infelizmente não é possível avaliar com profundidade a relação destes referenciais com as representações e os sujeitos iluminista, sociológico e pós-moderno de Hall, além do que foi realizado, uma vez que estes referenciais não são de domínio da autora deste TCC. Desde o início da produção deste trabalho, essa questão foi considerada, de modo que este aspecto não se configurou como um dos objetivos previstos. No entanto, as referências encontradas atuam como indícios para um

entendimento de identidade em consonância com a perspectiva pós-moderna, de identidades múltiplas, não homogêneas e transitórias.

As representações para identidade docente mais recorrentes nos textos analisados foram *a identidade docente é mutável*, *a identidade docente é construída em múltiplas dimensões*, *docência como tradição*, as três encontradas em 5 dos artigos analisados. As duas primeiras, juntamente com *as identidades não são homogêneas* (1 texto), indicam uma perspectiva sobre identidade interessante, que aceita sua transitoriedade, a extrapolação da formação inicial como única dimensão para sua constituição, e a possibilidade de uma identidade descentrada, o que ao meu ver permite diferentes possibilidade de ser docente de Física, e uma construção mais livre das identidades de licenciandos e licenciandas condizentes com a dinâmica das realidades escolares e com outras possibilidades de pensar o ensino de Física.

No entanto, apesar desta perspectiva, não houveram considerações ou críticas aos currículos, e nem mesmo a formação inicial como acolhedora desta multiplicidade. O *corpus* indicou apenas que os currículos geram perfis de docência (*representação de currículo para formação de identidade docente*, presente em 4 textos), mas sem considerar seu papel padronizante e que exclui a diferença. Cabendo a reflexão se essa posição sobre identidade é sistematizada no âmbito da formação inicial, ou se ela é apenas manifestação de mudanças lentas proporcionada pelas discussões das ciências humanas e sociais que se diluem no meio acadêmico, e através dos diversos movimentos externos a universidade como o movimento negro, LGTQIA+, e outros.

Por outro lado, as representações da *Docência como vocação/dom/bom senso*, *docente como centro do processo educativo*, ambas presentes em dois artigos, e *docente como formador de opinião* (presente em um texto), indicam elementos de uma perspectiva mais tradicional de interpretar o ensino de Física e no caso da primeira, o entendimento de identidade similar ao sujeito iluminista de Hall, em que há um núcleo coeso, definidor e natural que permanece ao longo da existência dos indivíduos e a partir do qual os mesmos estruturam suas vidas com quem casar, que profissão ter.

Já o caso da representação da *identidade como resultado da estrutura*, no texto de Calado e Petrucci (2019), temos uma convergência com o sujeito sociológico no qual “a identidade, então, costura (ou, para usar uma metáfora médica, "sutura") o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis” (HALL, 2006, p. 12), indicando que o entendimento da identidade docente nos textos analisados apresenta, com variações,

representações que se aproximam dos três entendimentos de identidade discutidos por Hall, ou seja, até a compreensão sobre o que é identidade passa por diferentes perspectivas de mundo, é múltipla.

A representação da *Docência como tradição*, como parte de um *habitus*, que forma noções de ser docente e retroalimenta práticas de ensino específicas da disciplina de Física, indica, também, que não aprendemos sozinho, pois é na *Articulação entre indivíduo e coletividade*, presente em um dos textos, que nos afirmamos enquanto indivíduo com pertencimento a determinado grupo. Logo, não se é docente de Física sozinho ou sozinha, seja para compor um grupo ou ser dissidente quanto a este, negando e disputando, por exemplo, as tradições da área. Indicando a necessidade de analisar a identidade docente de Física de forma mais ampla, na dialética entre representações e práticas, e eu e coletivo, já que o ser e fazer extrapola o indivíduo.

No caso das representações de que a *identidade docente se constrói na articulação teoria e prática* e do *docente reflexivo*, presentes em 4 e 2 textos, respectivamente, percebemos nuances da possibilidade de mudança não apenas da prática docente, mas do que é ser docente, já que estas duas dimensões não se desvinculam. No que tange ao currículo, é possibilidade de assumir que o currículo formal é alterado a cada reflexão e prática modificada, em consonância com a representação que compreende *currículo escrito (pré-ativo)* e *currículo prática (ativo)*.

E tal é a importância da relação teoria e prática na formação docente que a mesma implica em normatização (representação *currículo e normativas*), através da resolução CNE/CP Nº 2/2002 que instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, com 400 h destinadas ao estágio supervisionado, carga horária reforçada pelas Diretrizes Nacionais Curriculares de 2015 (resolução CNE/CP Nº 2/2015) (BRASIL, 2002; 2015) e que permanecem na questionável BNC-Formação.

As representações que se vinculam aos saberes docentes *docência articulada ao domínio do conteúdo conceitual* (2 artigos), *docência articulada ao domínio do pedagógico* (3 artigos) e *docência articulada ao domínio sobre currículo* (2 artigos) são pontos de interesse no âmbito da formação inicial, pois atuam no processo de identificação com a profissão, ou seja na construção, desconstrução e reconstrução da identidade profissional (COELHO FILHO; GHEDIN, 2018). A escolha dos conteúdos sejam eles da Física ou Educacionais, como são organizados, trabalhados, avaliados e articulados aos objetivos formativos, e os conflitos ou convergências que geram afetam as identidades docentes, ao mesmo tempo que são uma questão de currículo.

Outro aspecto verificado, pontualmente, nos textos 01, 06 e 11, ao discutir o que é ser docente de Física, é a caracterização atrelada ao chamado ensino tradicional, ou ao perfil racionalista técnico, e a crítica a mesma. É interessante ressaltar, que a questão do que se entende como tradicional na educação envolve uma diversidade de aspectos, para além dos metodológicos, como qual entendimento se tem sobre a aprendizagem, quais as finalidades educacionais, o entendimento de currículo etc. De modo que, interpretou-se que estas menções nos textos estão relacionadas à descrição já feita na introdução deste TCC, do ensino de Física conteudista, memorístico, atrelada aos exames, matematizada, centrada no docente, dentre outras características.

No que tange ao currículo, também percebeu-se correlações com perfis de docência⁵², por exemplo a crítica do modelo 3+1 atrelada ao docente racionalista técnico, aquele ou aquela que domina os conceitos e as técnicas necessárias para conseguir o resultado esperado, de forma eficiente e produtiva. E como aplicadores e aplicadora da técnica, se separam de quem faz a pesquisa, geralmente acadêmicos e especialistas do Estado sem contato com a realidade do Ensino Básico, sendo estes, que mesmo distantes, definem os fins e as práticas escolares, cabendo a professores e professoras somente acatá-los, sem questionamentos, pois isso não condiz com a hierarquia.

Para o racionalista técnico, o currículo é um meio para atingir os fins, uma orientação convergindo com as teorias tradicionalistas de currículo. Outro ponto de ligação com estas teorias é a suposta neutralidade, o currículo é neutro e os professores e professoras também o são, pois não cabe a eles e elas definirem o andamento escolar, docentes apenas reproduzem o que lhe é demandado. De modo que a crítica a este perfil docente, encontrada no material gera afastamentos sobre essa perspectiva de currículo.

As representações encontradas durante a análise dos textos apresentam nuances diversas sobre currículo e identidade docente, algumas convergentes entre si e outras contraditórias. Como exemplo dessa perspectiva tem, por exemplo, a noção de uma identidade não fixa que diverge com conformações de saberes e currículos que padronizem esta identidade. Ressalta-se que as articulações entre representações de currículo e de identidade apresentadas nestas considerações não compõem os textos analisados, mas partem das reflexões e interpretações sobre os mesmos. Assim como, a importância sobre os referenciais teóricos para os sentidos das representações, como é o caso da recorrência do caráter normativo e instrumental do

⁵² Aproximações entre as teorias de currículo e enquadramentos para perfis docentes, como racionalista técnico, docente reflexivo e intelectual crítico foram discutidas em trabalho apresentado no XXIV Simpósio Nacional de Ensino de Física (SNEF 2021) (COSTA; ROSA, 2021b).

currículo nos textos, ao mesmo tempo que os trabalhos se balizam em referenciais críticos e pós-críticos afastando as representações das teorias tradicionais, ou no mínimo submetendo-as à crítica.

Assim, conclui-se que a complexidade explorada teoricamente durante o capítulo 1, compõe os materiais de análise, não havendo uma conclusão geral para o cenário currículo e/ou identidade, a não ser esta, a impossibilidade de fechamento único. No entanto, a possibilidade de não fixar uma resolução para a questão proposta por este TCC, ao invés de ser vista como uma falha, deve ser vista como possibilidade exploratória da questão, que exige riqueza de referenciais teórico-metodológicos, corpus de análise diversos, e o prosseguimento da investigação.

Academicamente, as considerações finais remetem a um resumo dos pontos ou ideias principais, do texto. Talvez, eu falhe nesta perspectiva, pois finalizar este TCC, para mim, é rememorar seu processo de construção, que se inicia antes do texto em si, e como me sinto nestes momentos finais. Mais que um exercício de pesquisa, este trabalho é reflexo de todo meu percurso formativo, meus interesses, minhas leituras, as pessoas com quem compartilhei discussões e diálogos dentro e, também, fora da Universidade, e um anseio pessoal “Por que as coisas não mudam?”.

Assim como a formação docente não se encerra com a formação inicial, esta pesquisa não se encerra, pois ao tentar responder uma questão “*quais representações, reforçadas ou construídas durante a formação inicial, são mais relevantes para a relação identidade docente e concepção curricular?*”, muitas surgiram e, talvez, a maioria foi sendo “deixada” ao longo do texto, como novas sementes a serem cultivadas, já que, humildemente, este trabalho não consegue respondê-las.

Para aquela que constitui o foco deste texto, acredito que obtivemos resposta já que ao todo foram encontradas 12 representações para currículo e 14 para identidade. No entanto, foi necessário situar, inicialmente, quais são os entendimentos sobre currículo e identidade e, especificamente, sobre identidade docente e a partir destes estabelecer relações que pudessem embasar a análise que tinha como um dos recortes a Licenciatura em Física. E, assim, já no primeiro capítulo verificou-se a complexidade destas relações na formação inicial.

Identities formatam currículos, sejam eles escritos ou práticos, que interagem no processo educativo com outras identidades, e a partir da subjetivação de novas ou velhas representações promovem identificações sobre ser docente de física. E esta noção de sujeito, docente de física, contribui para a manutenção ou transformação das práticas de ensino de física nas escolas, ou seja, a dialética entre currículo e identidade retroalimenta modelos de docência, assim como se constitui como caminho de superação.

Claro, outros elementos compõem este cenário, extrapolam os indivíduos e a esfera pessoal, são amplos, condições de trabalho, valorização da carreira etc., mas um deles é muito interessante para este trabalho e se relaciona com o reconhecimento social da disciplina de física, aliado aos seu *status* de ciência dura, que atrela o prestígio da área à sua inacessibilidade. Perspectiva, esta, construída fora da escola e dentro da escola, e com a qual pode-se identificar

ou não, sustentar ou não *habitus* que mantem a tradição de ser professores e professoras de física.

Se do capítulo 1, pode-se concluir a necessidade de reconhecer, ou dar visibilidade, para a questão da identidade nos currículos de formação inicial para docência em física, o capítulo 3 acentua esta questão por meio das representações encontradas, estas por sua vez, indicam a necessidade de se olhar para as práticas, pois são estas que revelam a subjetivação das representações. Ou seja, esta pesquisa continua, ou precisa continuar. E o que esperar disso? Mais pesquisas, mais discussões, aprofundamentos, e, quem sabe, mudanças.

Não será fácil! A teorização curricular já é apontada como desafio, mas a questão da identidade também, por motivo similar, o será, já que seus principais referenciais se encontram em outra grande área de conhecimento, a das Ciências Humanas. Assim como, será necessário ser humilde, e ter “[...] a coragem de reconhecer que as explicações hipotéticas, até então consideradas válidas, não eram suficientemente convincentes. Em outras palavras, é ser capaz de reconhecer que a realidade é, de fato, diversa daquilo que se imaginava que ela fosse” (LUCKESI *et al.*, 2012, p. 110) e é complexa, mas estamos disputando seus sentidos.

Quando proponho o levantamento das representações sobre currículo e sobre identidade docente, o que ocorre é um diálogo entre meu mundo de leitora, quem eu sou, minha formação, meus referenciais teóricos, minhas visões de mundo etc., e os textos analisados. O que resulta em interpretações, articulações, ou será que não podemos dizer, representações, para olhar para a relação currículo e ser docente de física?

E neste sentido, para concluir de fato, espero ter contribuído de alguma forma, para a disputa de sentidos que sejam significativos para a Licenciatura em Física. Pois ao olharmos no espelho, o que vemos é uma representação de nós mesmos, podemos nos conformar ou nos formatar (pentear, maquiar etc.) para alterá-la, ou podemos atravessar o espelho, tal como Alice, e explorar a representação.

REFERÊNCIAS

- AIKENHEAD, G. S. Educación Ciencia-Tecnología-Sociedad (CTS): una buena idea como quiera que se le llame. **Educación Química**, México, v. 16, n. 2, p. 114-124, 2005.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.
- BARROS, D. J. A história cultural e a contribuição de Roger Chartier. **Diálogos**, DHI/PPH/UEM, v. 9, n. 1, p. 125-141, 2005.
- BRANCO, E. P.; BRANCO, A. B. G.; IWASSE, L. F. A.; ZANATTA, S. C. BNCC: a quem interessa o ensino por competências e habilidades. **Debates em Educação** v. 11, n. 25, p. 155-171, 2019.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 2, de 19 de Fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, DF, 2002.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 01 de Julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015.
- BUTLER, J. Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do "pós-modernismo". **Cadernos Pagu**, n. 11, p. 11 - 42, 2013.
- CALADO, H. C.; PETRUCCI-ROSA, M. I. Formação de professores de Física e interdisciplinaridade: episódios de refração de políticas em narrativas de reforma curricular. **Ciência e Educação**, v. 25, n. 2, p. 523-538, 2019.
- CARVALHO, F. A. L. O conceito de representações coletivas segundo Roger Chartier. **Diálogos**, v. 9, n. 1, p. 143-165, 2005.
- CHARTIER, R. **A história cultural: Entre práticas e representações**. 2 ed. Lisboa: Difusão Editora, 2002.
- CHARTIER, R. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, v. 11, n 5, p. 173-191, 1991.
- COELHO-FILHO, M. S.; GHEDIN, E. L. Formação de professores e construção da identidade profissional docente. In: IV COLBEDUCA – Colóquio Luso-Brasileiro de Educação, 2018. Braga e Paredes de Coura, Portugal. **Anais eletrônico...** Braga e Paredes de Coura, Portugal: UDESC, UMinho e UFPA, 2018, p. 1-15. Disponível em: <<https://www.revistas.udesc.br/index.php/colbeduca/article/view/11502>>. Acesso em: 17 ago 2020.
- COSTA, I. P.; ROSA, S. E. Identidade, Currículo e Formação Docente: perspectivas teóricas para (re)pensar o ensino de ciências. In: XIII ENPEC- Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2021. **Anais eletrônico...** Realize, 2021a, p. 1-8. Disponível em : https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/enpec/2021/TRABALHO_COMPLETO_EV_155_MD1_SA111_ID709_30072021104733.pdf. Acesso em: 21 mar 2022.
- COSTA, I. P.; ROSA, S. E. Identidade Docente e configurações curriculares: contribuições para o ensino de Física. In: XXIV Simpósio Nacional de Ensino de Física, 2021. Anais do 24 Simpósio Nacional de Ensino de Física. Santo André: Sociedade Brasileira de Física, 2021b.
- FEJOLLO, T. B.; PASSOS, M. M.; ARRUDA, S. M. A socialização dos saberes docentes: a comunicação e a formação profissional no contexto do pibid/Física. **Investigações em ensino de ciências**, v. 22, p. 103-126, 2017.
- FERNANDES, R. C. A.; MEGID NETO, J. Pesquisas sobre o estado da arte em educação em ciências: uma revisão em periódicos científicos brasileiros. In: VI ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2007. Florianópolis. **Anais eletrônico...** Florianópolis:

Abrapec, 2007, p. 1-12. Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/vienpec/CR2/p623.pdf>>. Acesso em: 15 set 2020.

GARCIA, I. K; POZO, J. I. Concepções de professores de Física sobre ensino-aprendizagem e seu processo de formação: um estudo de caso. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 22, n. 2, p. 96-119, 2017.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. 14 ed. Petrópolis, rio de Janeiro: Vozes, 2013a.

GOODSON, I. F. **As políticas de currículo e de escolarização: Abordagens históricas**. E ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013b.

GUIMARÃES, Y. A. F. **Identidade Curricular na Formação Inicial de professores de Física**. 2014. Tese (Doutorado em Ensino de ciências). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, Instituto de Física, Instituto de química e Instituto de Biociências. São Paulo, 2014.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**. v. 22, n. 2, p. 15-46, 1997.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KAUARK, F.; MANHÃES, F. C.; MEDEIROS, C. H. **Metodologia da pesquisa: Guia prático**. Itabuna: Via Litterarum, 2010.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LÓPEZ, T. I. S.; NARDI, R. Imaginários de futuros professores de Física sobre os saberes docentes: sentidos produzidos na interface universidade-escola no estágio curricular supervisionado. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 25, n. 3, p. 454-470, 2020.

LUCKESI, C.; BARRETO, E.; COSMA, J. BAPTISTA, N. **Fazer universidade**. Uma proposta metodológica. 17 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. Tradução: ANTUNES, C. **Formação Docente**, v. 01, n. 01, p. 109-131, 2009.

MASSI, L. Contribuições da sociologia de Bourdieu para repensar a educação e o ensino de ciências. **Química Nova escola**, v. 39, n. 04, p. 321-328, 2017.

MOREIRA, A. F. B. Para quem e como se escreve no campo do currículo? Notas para discussão. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 14, n. 1, p. 73-93, 2001a.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, cultura e formação de professores. **Educar**, n. 17, p. 39-52. 2001b.

MOREIRA, A. F. B. O campo do currículo no Brasil: os anos noventa. In: CANDAU, V. M. (org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2002.

MOREIRA, A. F. B. Identidades, saberes e práticas. **Educação e Filosofia**, v. 20, n. 40, p. 137-157, 2006.

MOREIRA, A. F. B.; CUNHA, R. C. O. A discussão da identidade na formação docente. **Revista Contemporânea de educação**, v. 3, n. 5, p. 1-15, 2008.

MOREIRA, A. F.; TADEU, T. (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2013.

MOREIRA, M. A. Uma análise crítica do ensino de Física. **Estudos avançados**, v. 32, n. 94, p. 73-80, 2018.

MOURA, C.; CAMEL, T.; GUERRA, A. A Natureza da Ciência pelas lentes do currículo: Normatividade curricular, contextualização e os sentidos de ensinar sobre ciências. **Revista Ensaio**, v. 22, e15632, p. 1-27, 2020.

MOURA, J. H. C.; PETRUCCI-ROSA, M. I.; MASSENA, E. P. Práticas interdisciplinares na formação inicial de professores de ciências da Natureza: contextos distintos, indagações similares. **Ensaio - Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 23, e22587, p. 1-16, 2021.

MUENCHEN, C. **A disseminação dos três momentos pedagógicos: Um estudo sobre práticas docentes na região de Santa Maria/RS**. 2010. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2010.

MEGID NETO, J.; PACHECO, D. Pesquisas sobre o ensino de Física no nível médio no Brasil. Concepção e tratamento de problemas em teses e dissertações. In: NARDI, R. (org.). **Pesquisas no Ensino de Física**. 3 ed. São Paulo: Escrituras editora, 2004.

OLIVEIRA, I. B.; SUSSEKIND, M. L. Das teorias críticas as críticas das teorias: um estudo indiciário sobre a conformação dos debates no campo curricular no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 71, e227157, p. 1-20, 2017.

ORTIZ, J. A.; MAGALHÃES JÚNIOR, C. A. O. Ser professor de Física: representações sociais na licenciatura. **Ensaio - Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 21, e10462, p. 1- 22, 2019.

PETERS, M. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PIMENTEL-JUNIOR, C. Demandas identitárias nas políticas de currículo para o ensino de ciências. **Revista Atos de Pesquisa em Educação**, v.15, n.1, p.94-119, 2020.

REZENDE, F.; OSTERMANN, F.; FERRAZ, G. Ensino-aprendizagem de Física no nível médio: o estado da arte da produção acadêmica no século XXI. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 31, n. 1, p. 1-, 2009.

RODRIGUES, L. Z.; PEREIRA, B.; MOHR, A. O documento “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP): Dez razões para temer e contestar a BNCFP. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 20, p. 1-39, 2020.

RODRIGUES, L. Z.; PEREIRA, B.; MOHR, A. Recentes Imposições à Formação de Professores e seus Falsos Pretextos: as BNC Formação Inicial e Continuada para Controle e Padronização da Docência. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 21, p. 1-39, 2021.

ROMANOWSKI, J. P.; SILVA, P. J. A formação pedagógica no curso de Licenciatura em Física: articulação entre os campos do conhecimento. **Revista Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 20, e9270, p. 1-24, 2018.

ROSA, C. W.; ROSA, A. B. O ensino de Ciências (Física) no Brasil: da história às novas orientações educacionais. **Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação**, n 58/2, p. 1-24, 2012.

ROSO, C. C. **A participação na construção do currículo: práticas educativas vinculadas ao movimento CTS**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2014.

SETTON, M. G. J. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, n. 20, p. 60-70, 2002.

SCHIABEL, D.; SILVA, C. Currículo e desenvolvimento profissional docente. **Revista de estudos curriculares**, v. 1, n. 10, p. 34-46, 2019.

SHIGUNOV NETO, A.; SILVA, A. C. Pesquisa em ensino de Física: análise da publicação em periódico internacional entre os anos de 2006 e 2017. **Revista Educere Et Educare**, v. 13, n. 30, p. 1-15, 2018.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

SILVA, A. L.; TEIXEIRA, O. P. B. Estágio Supervisionado e imaginário: a articulação da identidade, da autoria, das relações de poder e da alteridade na construção do diário de prática. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 21, n. 3, p. pp. 195-215, 2016.

SLOVINSCKI, L.; ALVES-BRITO, A.; MASSONI, N. T. A Astronomia em currículos da formação inicial de professores de Física: uma análise diagnóstica. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 43, e20210173, p. 1-20, 2021.

SOARES, G. R. G. Currículo e cultura: algumas interlocuções teóricas. **Revista Contemporânea de Educação**, n. 12, p. 376-396, 2011.

WILLIAMS, J. Introdução: o que é pós-estruturalismo. *In*: _____. **Pós-estruturalismo**. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 13-45.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença**. Petrópolis: Vozes, 2000.

YAMAZAKI, S. C.; YAMAZAKI, R. M. O. Formação do professor de ciências entre distintos *habitus*: afinal, qual a sua identidade? **Areté - Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, v.10, n.22, p. 246–259, 2017.