

<https://doi.org/10.18593/r.v50.37254>

Colégios universitários e formação docente: a produção discursiva de professores(as) em processo formativo

*University colleges and teacher training: the discursive
production of teachers in the training process*

*Colegios universitarios y formación docente: La producción
discursiva de los docentes en el proceso de formación*

Lívia da Silva Queiroz¹

Universidade Federal do Rio de Janeiro; Professora I.
<https://orcid.org/0000-0002-6445-7961>

Vanessa Stefano Masquio²

Universidade Federal do Rio de Janeiro; Doutoranda pelo Programa de Pós-
graduação em Educação.
<https://orcid.org/0000-0003-4832-5915>

¹ Doutora e Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação; Pedagoga pela Universidade Federal do Rio de Janeiro; Professora I da Fundação Municipal de Educação de Niterói, Rio de Janeiro, atuando atualmente na Educação Infantil; Integrante do Grupo de Estudos “Currículos escolares, ensino de Ciências e materiais didáticos”, vinculado ao Laboratório do Núcleo de Estudos de Currículo da UFRJ; Tem interesse em temas relacionados ao currículo dos nos anos iniciais, alfabetização, literatura infantil, questões étnico-raciais e formação docente.

² Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Rio de Janeiro; Mestra pelo Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica do Instituto de Aplicação da UERJ; Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) (2008); Professora de Ciências da Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro; Supervisora do PIBID interdisciplinar de ciências da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Integrante pesquisadora do grupo de pesquisa “Currículos escolares, ensino de Ciências e materiais didáticos” do Núcleo de Estudos de Currículo (NEC) da Faculdade de Educação da UFRJ; Vice-diretora da Regional 2 (RJ/ES) da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio) - biênio 2023-2025.

Maria Margarida Gomes³

Universidade Federal do Rio de Janeiro; Professora Associada do Departamento de Didática da Faculdade de Educação. <https://orcid.org/0000-0002-8609-3898>

Resumo: O artigo objetiva compreender os modos pelos quais as ações de formação docente integradas aos processos de produção curricular participam da alquimia de professores(as) em processo formativo. Investigam-se as dinâmicas de recepção de licenciandos(as) de Pedagogia em dois colégios universitários: o Colégio de Aplicação, vinculado à Universidade Federal do Rio de Janeiro, e o Colégio Universitário Geraldo Reis, da Universidade Federal Fluminense. No diálogo com Thomas Popkewitz, se adota a noção de alquimia para compreender como a produção curricular administra as subjetividades dos sujeitos escolares, produzindo modos “razoáveis” de ser professor(a) e licenciando(a). O *corpus* discursivo analisado consiste em entrevistas realizadas com quatro docentes dos colégios mencionados. A análise indica que as ações de formação docente participam da alquimia do currículo vinculando os(as) licenciandos(as) à atuação de professores(as) na formação inicial. Uma vez que as professoras são produzidas como “inovadoras” e “experimentadoras” de práticas pedagógicas, se espera que os(as) licenciandos(as) manifestem curiosidade e interesse. Assim, a vinculação a projetos financiados e a “troca” de conhecimentos emergem como regularidades discursivas que condicionam o sucesso e o fracasso na formação docente, produzindo binários sobre os(as) licenciandos(as) vinculados ao Estágio Supervisionado e os(as) bolsistas de projetos de extensão e docência.

Palavras-chave: currículo; formação docente; pedagogia; alquimia.

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense; Professora Associada do Departamento de Didática da Faculdade de Educação da UFRJ, exercendo atividades de ensino, pesquisa e extensão com estudantes de Graduação e Pós-Graduação; Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação, no PROFBIO, no NEC - Laboratório do Núcleo de Estudos de Currículo e no Projeto Fundação Biologia – UFRJ; Coordena o Grupo de Estudos “Currículos escolares, ensino de Ciências e materiais didáticos”, desenvolvendo e orientando trabalhos na área de Educação, principalmente em Currículo e suas relações com o ensino das Ciências e Biologia, a história das disciplinas escolares, os conhecimentos escolares, as materialidades escolares e a formação de professores; Atua na formação de professores em escolas do Rio de Janeiro com apoio de programas institucionais de formação docente. Associada da SBEnBio - Associação Nacional de Ensino de Biologia; É Editora Adjunta da REnBio - Revista de Ensino de Biologia.

Abstract: *The article aims to understand the ways in which teacher training actions integrated into curriculum production processes participate in the alchemy of teachers in the training process. The dynamics of receiving Pedagogy graduates at two university schools are investigated: the Colégio de Aplicação, linked to the Federal University of Rio de Janeiro, and the Colégio Universitário Geraldo Reis, from the Universidade Federal Fluminense. In the dialogue with Thomas Popkewitz, the notion of alchemy is adopted to understand how curricular production manages the subjectivities of school subjects, producing “reasonable” ways of being a teacher and student. The discursive corpus analyzed consists of interviews carried out with four teachers from the schools. The analysis indicates that teacher training actions participate in the alchemy of the curriculum, linking graduate students to the role of teachers in initial training. Since teachers are produced as “innovators” and “experimenters” of pedagogical practices, graduate students are expected to express curiosity and interest. Thus, the idea of “exchange” emerges as a discursive regularity that conditions success (and failure) in teacher training, producing binaries about the graduates linked to the Supervised Internship and the scholarship holders of extension and teaching projects.*

Keywords: *curriculum; teacher training; pedagogy; alchemy.*

Resumen: *El artículo tiene como objetivo comprender las formas en que las acciones de formación docente integradas en los procesos de producción curricular participan de la alquimia de los docentes en el proceso de formación. Se investiga la dinámica de recepción de graduados en Pedagogía en dos escuelas universitarias: el Colégio de Aplicação, vinculado a la Universidad Federal de Rio de Janeiro, y el Colégio Universitário Geraldo Reis, de la Universidad Federal Fluminense. En el diálogo con Thomas Popkewitz, se adopta la noción de alquimia para comprender cómo la producción curricular gestiona las subjetividades de las materias escolares, produciendo formas “razonables” de ser docente y alumno. El corpus discursivo analizado consta de entrevistas realizadas a cuatro docentes de los colegios mencionados. El análisis indica que las acciones de formación docente participan de la alquimia del plan de estudios, vinculando a los estudiantes de posgrado con el rol de los docentes en la formación inicial. Dado que los profesores son*

“innovadores” y “experimentadores” de prácticas pedagógicas, se espera que los estudiantes de posgrado expresen curiosidad e interés. Así, la vinculación a proyectos financiados y el “intercambio” de saberes emergen como regularidades discursivas que condicionan el éxito y el fracaso en la formación docente, produciendo binarios sobre los egresados vinculados a la Práctica Supervisada y los becarios de proyectos de extensión y docencia.

Palabras clave: *plan de estudios; formación de docentes; pedagogía; alquimia.*

1 INTRODUÇÃO

Este estudo⁴ tem como objetivo compreender os modos pelos quais as ações de formação docente, integradas aos processos de produção curricular, participam da alquimia de professores e professoras no/em processo formativo. Isto é, aqueles docentes que atuam na formação inicial e os que são alvo dessas ações, os(as) licenciandos(as). Com esse intuito, direcionamos nosso olhar para as dinâmicas de supervisão de licenciandos(as) em colégios universitários, espaços cujos discursos institucionais indicam se constituírem em contextos “preferenciais” de estágio para professores(as) em formação (Monteiro; Piubel, 2018; Queiroz, 2019).

Partimos do nosso investimento teórico no campo da História do Currículo para conceber as ações de formação docente como integradas às práticas curriculares, participando de processos normalizadores de professores(as) e licenciandos(as). Fundamentadas em Thomas Popkewitz (2001 e 2014), lançamos um olhar discursivo sobre a dinâmica de Estágio Supervisionado a fim de “[...] tornar

⁴ A primeira autora teve financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), em forma de bolsa, no período de realização do estudo.

visível os princípios historicamente gerados sobre quem ‘nós’ somos e deveríamos ser” (Popkewitz, 2014, p. 4), que se aplicam aos modos como professores(as) e licenciandos(as) são classificados como dentro (ou fora) da razão escolar.

Sendo assim, elencamos as seguintes questões norteadoras: (i) de quais modos as ações de formação docente participam da alquimia do currículo?; e (ii) como tais processos alquímicos produzem enunciados que funcionam na qualificação de professores(as) e licenciandos(as) atuantes nos anos iniciais? Para responder às questões colocadas, mobilizamos referenciais teóricos do campo do currículo junto às análises de entrevistas com professoras supervisoras.

Mais especificamente, tomamos o caso das práticas de supervisão de licenciandos(as) no âmbito dos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF), em dois colégios universitários: o Colégio de Aplicação (CAp) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e o Colégio Universitário Geraldo Reis (Coluni) da Universidade Federal Fluminense (UFF). Os enunciados que circundam a institucionalização desses colégios os concebem como espaços “preferenciais” para “a formação dos alunos dos cursos de Licenciatura” (CAp-UFRJ, s. d.) e possibilitador de uma “melhor” formação de professores(as) (Coluni-UFF, s. d.). Assim, uma vez que a supervisão de licenciandos(as) é fulcral nessas instituições, argumentamos que “[...] a experiência de produzir o currículo não acontece isolada da experiência de se tornar professor” (Ferreira; Gomes, 2021, p. 4).

De acordo com Popkewitz (2001), o currículo é uma produção gerada historicamente em decorrência de processos alquímicos das disciplinas escolares. Tais processos se caracterizam pela transformação de conhecimentos das áreas de referência em escolares e seus efeitos impactam nas subjetividades dos sujeitos escolares.

Assim, as “verdades” curriculares estão imbuídas do poder de produzir normalizações que subjetivam não apenas as crianças, mas, também, professores(as) e licenciandos(as).

Portanto, com o intuito de alcançar o objetivo proposto, construímos como *corpus* discursivo entrevistas realizadas com quatro professoras dos anos iniciais do EF – duas de cada colégio supramencionado. Organizamos as narrativas das docentes como um conjunto de textos relacionados a distintas práticas sociais, que constituem sujeitos, corpos e modos de existência (Fischer, 2002a). Nessa conjuntura, denominamos de discurso “[...] a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos” (Foucault, 1996, p. 49). Ou, nos termos de Fischer (2002a, p. 43), a “*prática que forma os objetos de que fala*”.

Para responder às questões colocadas, organizamos o artigo em quatro seções, além desta introdução. A seguir, em *Currículo e processos de subjetivação*, costumamos nossos principais referenciais teóricos do campo do Currículo, elucidando os modos como entrelaçamos a produção curricular aos processos de subjetivação dos sujeitos escolares. Já em *Ações de formação docente: a imersão dos licenciandos*, tratamos dos aspectos sócio-históricos de constituição do CAP e do Coluni. E em *A alquimia de professoras e licenciandos*, apresentamos aspectos teórico-metodológicos e a análise das entrevistas com as professoras supervisoras. Por fim, tecemos as considerações finais.

2 CURRÍCULO E PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO

Para compreender os processos curriculares de escolarização de conhecimentos, vimos produzindo experiências de pesquisa voltadas para a compreensão histórica das dinâmicas de constituição dos conhecimentos escolares, das disciplinas escolares e de sua relação com os materiais de ensino e com a formação dos alunos e dos professores. Para isso, temos dialogado com os estudos de Ivor Goodson (1997; 2001) sobre a história das disciplinas escolares, explorando suas relações com as ciências de referência (Ferreira; Gomes; Lopes, 2000; Gomes, 2013). Tais estudos têm suscitado questões em nossas pesquisas sobre como são produzidas formas de pensar e agir a respeito do que é ser aluno e professor na relação com o ensino das disciplinas escolares. As teorizações sobre a alquimia curricular de Thomas Popkewitz (2001, 2011 e 2014) têm sido a base para a análise e discussão de tais questões, ampliando as possibilidades analíticas sobre como os currículos participam da formação de subjetividades.⁵

Neste trabalho, mobilizamos principalmente os estudos de Epistemologia Social de Thomas Popkewitz (2001). Situamo-nos, portanto, no campo da História do Currículo, construindo estratégias investigativas engajadas em descaracterizar o conhecimento como algo a priori, rejeitando uma perspectiva universal ou natural da gênese dos saberes (Veiga-Neto, 2007). Pesquisas educacionais orientadas pela Epistemologia Social se interessam por “[...] visibilizar os princípios que são historicamente gerados sobre quem ‘nós’ somos e devemos ser” (Popkewitz, 2014, p. 4, tradução livre). Isso nos permite direcionar

⁵ O trabalho vem sendo produzido no Grupo de Pesquisa “Currículos escolares, ensino de Ciências e materiais didáticos”.

nosso olhar para como os conhecimentos e as práticas curriculares produzem modos de pensar sobre o *self* e constituem processos de classificação. Assim, entendemos o currículo...

[...] como um conhecimento particular, historicamente formado, sobre o modo como as crianças tornam o mundo inteligível. Como tal, esforços para organizar o conhecimento escolar em currículo constituem formas de regulação social, produzidas através de estilos privilegiados de raciocínio. Aquilo que está inscrito no currículo não é apenas informação – a organização do conhecimento corporifica formas particulares de agir, sentir, falar e “ver” o mundo e o “eu” (Popkewitz, 2011, p. 174).

Em outras palavras, com base nesse autor, argumentamos que os processos que produzem os currículos, e seus modos de conhecer, pensar e ensinar, também produzem as subjetividades. Tais processos se constituem em meio a uma alquimia curricular.

2.1 A ALQUIMIA CURRICULAR NA PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES

Interessado pelas facetas reguladoras do currículo, Thomas Popkewitz opera com a noção de poder foucaultiana, lançando mão de uma categoria analítica, a alquimia das disciplinas escolares, que possibilita fazer emergir as relações de poder emaranhadas nas práticas discursivas de produção do conhecimento escolar. Em síntese, a alquimia é “[...] um processo através do qual os campos disciplinares da matemática, da literatura, da arte e das ciências são transformados em matérias escolares” (Popkewitz, 2001, p. 105).

Nesse mote, as dinâmicas alquímicas constituem processos normalizadores e reguladores, associados às práticas educativas, que produzem modos de administrar as subjetividades de estudantes e professores. Tais processos são pensados em três níveis: (i) a transmissão de “fragmentos” da informação. Isto é, os conhecimentos são divididos em pequenos “fragmentos”, sendo pedagogicamente reformulados. Como resultado, é gerada uma lógica de instrução em que o foco da prática do ensino é a subjetividade das crianças; (ii) a ênfase em certos recursos textuais expressos nos livros didáticos, incorporando regras que classificam as crianças “ensináveis” e “não-ensináveis” e produzem disposições e sensibilidades; e (iii) os processos avaliativos de preparação e aplicação de testes, que participam da definição de quais conhecimentos devem fazer parte do ensino. Desse modo, produzem algumas habilidades como normas da aprendizagem e omitem outras, classificando as identidades pessoais das crianças com base em normas sociais a partir de um desempenho considerado “mediano” (Popkewitz, 2001).

Esses três níveis da alquimia devem ser compreendidos de modo articulado e relacional, o que permite pensar a relação dos currículos com a produção dos sujeitos da educação – estudantes, professores(as) e licenciandos(as). Isto porque o currículo e os processos alquímicos participam e constituem um sistema de pensamento compartilhado socialmente, que permite a incorporação de princípios de observação e classificação. Nas palavras de Popkewitz (2001, p. 5), “[...] grande parte da vida moderna é preparada por sistemas de conhecimento especializados que disciplinam a maneira como as pessoas participam e agem”.

2. 2 BINÁRIOS E CLASSIFICAÇÕES NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Por essas vias, o conhecimento especializado constitui “[...] um sistema de pensamento que produz e confina o nosso modo de pensar e agir sobre as coisas do mundo” (Ferreira; Gomes, 2021, p. 5). É na relação com esse sistema que se constroem “verdades” a respeito do ensino e dos sujeitos escolares. Isto é, são produzidas normalizações a respeito de quem “devem ser” os(as) professores(as) e, por conseguinte, o que e como devem ensinar.

Tais processos de classificação resultantes das práticas educativas geram espaços discursivos nos quais os sujeitos são situados. Popkewitz (2001) forja a noção de binários para investigar os modos como discursos docentes sobre as práticas do ensino produzem algumas categorias como diferentes binários cujas extremidades incorporam normas de inteligência e competência. Para o autor, “[...] a estrutura de binários não parece constituída de separação, mas de um contínuo de valores em que um lado das distinções é privilegiado, à medida que um conjunto ‘cria’ o que é ‘bom’ e normal” (ibid., p. 48).

Nessa perspectiva, são notórias as produções do campo que se interessam pela inserção de licenciandos(as) e evidenciam os processos reguladores atrelados às ações de formação docente. A esse respeito, Marcia Serra Ferreira e Maria Margarida Gomes (2021) analisam enunciados, gerados em uma roda de conversa com estudantes do final do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFRJ, acerca do período de Estágio Supervisionado. As autoras indicam alguns elementos alquímicos que emergem como desejáveis para a constituição de um *bom/boa* professor(a) da disciplina Ciências, ressaltando a opção por grafar a palavra *bom* em itálico para destacar

o caráter relativo e produtivo do termo. Deste modo, destacam que não há um ideal de docência previamente estabelecido e que a ideia de *bom/boa* professor(a) é uma produção discursiva e contingente, que, em meio a relações de poder, produz ininterruptamente os sentidos de *boa* docência.

Com algumas aproximações, Maria Margarida Gomes, Ana Maria Monteiro e Warley da Costa (2022) analisam discursos produzidos em rodas de conversa sobre as experiências no Estágio Supervisionado de Prática de Ensino (Espe) com egressos(as) dos cursos de Licenciaturas em Ciências Biológicas e História da UFRJ. Dessas conversas, emergem enunciados que produzem sentidos sobre o “avanço profissional” e o “preparo para atuar na sala de aula”. Assim, o Espe vem sendo caracterizado como um momento curricular que promove “[...] a valorização do ‘saber docente’, em sua potência para formar professores(as) capazes de assumir com criatividade, criticidade e autonomia as decisões curriculares do cotidiano do exercício profissional” (ibid, p. 71). Deste modo, também emergem significantes que constituem sentidos do *bom* professor na relação com certas produções e/ou organizações curriculares do Ensino Superior e da Educação Básica.

Em suma, considerando os processos alquímicos arrolados à produção curricular e associados à administração das subjetividades dos sujeitos escolares, enfocamos as práticas de supervisão de licenciandos(as), que, em meio às práticas curriculares, produzem “verdades” sobre o(a) “bom/boa” professor(a) e licenciando(a), atuantes nos anos iniciais do EF de colégios universitários. Em seguida, tratamos dos aspectos sócio-históricos de constituição do CAP e do Coluni. Inspiradas em Fischer (2002a), entendemos esses

textos como discursos de práticas concretas que constituem as subjetividades escolares vinculadas a esses espaços.

3 AÇÕES DE FORMAÇÃO DOCENTE: A IMERSÃO DOS LICENCIANDOS

Pressupondo que o processo alquímico de produção disciplinar consiste em estratégias de regulação social, argumentamos a pertinência de fazer emergir elementos enunciativos que produzem o “bom/boa” professor(a) e licenciando(a) dos anos iniciais. Em outros termos, pensar nos discursos que constroem os espaços educacionais do CAp e do Coluni implica em lançar um olhar sensível para os enunciados que produzem um espaço discursivo de “razoabilidade” que situa professores(as) e licenciandos(as).

Com esse intuito, acessamos os canais institucionais de ambos os colégios e (re)visitamos produções acadêmicas que tratam destes contextos escolares. Aprendemos com Fischer (2002a) a operar sobre esses textos de modo a extrair deles enunciados de um discurso que, aqui, nos interessa: as ações de formação docente integradas às práticas curriculares dos anos iniciais do CAp e do Coluni. Deste processo, vimos emergir elementos discursivos que circunscrevem as ações docentes formativas em interação com licenciandos(as).

3.1 ORGANIZAÇÃO INSTITUCIONAL DOS ESTÁGIOS

Partindo da premissa de que tais unidades da Educação Básica são estruturadas em universidades federais e compartilham das finalidades de ensino, pesquisa e extensão (Brasil, 1996), as regularidades que aproximam o exercício docente incidem, especialmente, sobre tais aspectos. No que tange ao CAp, a página institucional do colégio destaca os objetivos de assegurar a formação de cidadãos críticos e a defesa da autonomia pedagógica e de constante experimentação, tendo em vista que a sua principal finalidade é se constituir como um espaço preferencial para a formação dos(as) estudantes de cursos de licenciatura (CAp-UFRJ, s. d.). De modo semelhante, o Coluni atende estudantes da Educação Básica, expressando, também, comprometimento com ações de pesquisa e extensão. Em adendo, é sinalizada a busca por possibilitar aos(às) estudantes das licenciaturas um espaço privilegiado de prática de ensino por meio de Estágio Supervisionado e projetos de Iniciação à Docência (Coluni-UFF, s. d.).

Como consta em Monteiro e Piubel (2018), no ano de 1946, o Decreto-Lei Federal n. 9053 tornou obrigatório que todas as Faculdades de Filosofia, que décadas depois constituíram a UFRJ, mantivessem ginásios de aplicação, que seriam campos de estágio “estimulantes”, com práticas de ensino “apropriadas” e “evolutivas” para a primeira imersão docente de estudantes dos cursos de Didática. Nesse mote, as ações na formação de professores(as) e a autonomia na experimentação de metodologias vêm, historicamente, produzindo sentidos para o exercício docente dos(as) professores(as) dos Colégios de Aplicação.

Sobre a história do CAp, as autoras indicam que a nomenclatura “Colégio de Aplicação” exprime os horizontes pedagógicos vigentes no momento da criação do colégio, vinculados aos princípios da racionalidade técnica. Assim, as articulações com a finalidade de formação docente se estabeleciam com base no pressuposto da relevância de propiciar que os(as) licenciandos(as) filiados à universidade tivessem contato com um conjunto de saberes instrumentais técnicos inerentes à prática docente.

Nessa conjuntura, é pertinente elucidar as normas que organizam os estágios curriculares de licenciandos(as) em Pedagogia, posto que eles vêm se apresentando como parte constitutiva das ações de formação dos colégios universitários. Na UFRJ, os(as) discentes de Pedagogia devem realizar cinco ênfases⁶ de Estágio Supervisionado, também referido como estágio curricular, com duração de um semestre cada. O Estágio Obrigatório é orientado pelos(as) professores(as) da Prática de Ensino (PE) e das escolas parceiras. No que tange à UFF, as normas que organizam o estágio do curso de Pedagogia indicam que o Estágio Curricular Obrigatório é vinculado ao componente curricular Pesquisa e Prática Educativa (PPE) e suas ênfases⁷ são distribuídas em quatro semestres.

⁶ As cinco ênfases da Prática de Ensino (PE) são: PE Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio; PE Política e Administração Escolar; PE Educação Infantil; PE Séries Iniciais do Ensino Fundamental; e PE Educação de Jovens e Adultos.

⁷ Os estágios são denominados de PPE I – atuação no campo profissional; PPE II – Educação Infantil; PPE III – Ensino Fundamental; e PPE IV – organização do trabalho educativo nos espaços escolares e não escolares (UFF, s. d.).

3.2 DISCURSOS QUE PRODUZEM A FORMAÇÃO DOCENTE

Embora seja expressivo o grande alcance do Estágio Curricular Obrigatório como meio de garantir a incorporação dos licenciandos ao ambiente escolar, as práticas de formação inicial têm sido objeto de pesquisas e políticas públicas e curriculares tratadas como inovações no cenário nacional. Nos últimos anos, acompanhamos a proliferação de iniciativas emergentes em meio a debates interinstitucionais sobre a “melhoria” da formação docente com vistas a alcançar a pretensa “qualidade” da educação no país, capaz de mudar as condições sociais (Santos *et al.*, 2019). A essas ações, se misturam discursos sobre as finalidades de transformar o mundo por meio da garantia da aprendizagem de todos (Lopes; Borges, 2015).

Nesse emaranhado discursivo, vemos a efervescência de políticas de formação docente, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), que põem em circulação enunciados acerca da integração de licenciandos(as) às salas de aula da Educação Básica (Jardilino, 2014). Esse movimento, no qual as universidades públicas são precursoras, reafirma o caráter formador dos(as) profissionais atuantes nos colégios universitários.

Discorrendo acerca da lógica de formação docente no âmbito do CAp, Frangella (2002) pontua que as práticas formativas se constituem no eixo norteador de todas as ações do colégio. Logo, a produção curricular impõe aos docentes a mobilização de uma gama de conhecimentos relacionados a aportes pedagógicos e realidade educacional, que não se resumem ao domínio dos conteúdos específicos a serem ensinados. Uma vez que a preocupação se centra

na forma de ensinar, os conteúdos não aparecem necessariamente como uma questão.

Portanto, argumentamos que a inserção de licenciandos(as) via Estágio Supervisionado de Prática de Ensino estabelece um espaço entre universidade e escola que impacta a produção curricular. Essa nuance é destacada quando o CAP explicita que o Estágio Supervisionado rompe os limites da formação acadêmica:

Entendendo que a formação de professores também requer a participação dos licenciandos em outros espaços acadêmicos para além da sala de aula, o Cap estimula a participação dos licenciandos em conselhos de classe, nas atividades extraclasse, nos diversos eventos e atividades organizados pelos Setores Curriculares, na elaboração de material didáticos junto com os professores, na participação de discussões sobre temas inerentes ao trabalho docente, nos processos de avaliação, além de estimular a integração dos estudantes nos projetos de pesquisa e extensão desenvolvidos na escola (CAP-UFRJ, 2023, p. 8).

Tais enunciados evidenciam os modos como as ações de formação docente são incorporadas às atribuições do professorado dos colégios de aplicação. Por essas tessituras, o Estágio Supervisionado “[...] pode ser compreendido como um espaço formativo que propicia às(aos) futuras(os) professoras(es) o exercício da docência de forma ativa em meio a processos de produção dos currículos escolares” (Gomes, Monteiro; Costa, 2022, p. 70).

Dentre as práticas educativas que integram o Estágio Supervisionado de licenciandos(as), sublinhamos a valorização do vínculo entre licenciandos(as), professores(as) regentes supervisores da Escola Básica e professores(as) orientadores(as) das Faculdades de Educação. A esse respeito, Luciene Cerdas e Rejane Amorim (2018) tratam das experiências vivenciadas em um projeto de extensão cuja

temática incide sobre a parceria escola e universidade na alfabetização de crianças, no CAP. As educadoras nos convidam a pensar “[...] a escola pública como o *locus* da formação inicial e continuada e os seus professores como protagonistas, coformadores das licenciandas nos processos de reflexão e renovação das práticas educativas” (ibid., 2018, p. 12). Então, os exemplos por elas mencionados exprimem o impacto do projeto na geração de práticas pedagógicas pensadas na parceria entre as licenciandas e os professores alfabetizadores.

Por outro lado, Monica Toledo *et al.* (2020) apresentam narrativas de bolsistas licenciandas em pedagogia da UFF no âmbito de um projeto de formação inicial desenvolvido no Coluni. Vinculado ao Programa Licenciaturas da UFF, a dinâmica do projeto previa carga horária destinada a estudos e reuniões e atuação em sala de aula junto aos(às) professores(as). Assim, o projeto proporcionou às licenciandas “[...] a participação no planejamento e desenvolvimento das atividades pedagógicas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como no processo de avaliação dos alunos, contribuindo-se com a discussão e análise dos procedimentos e instrumentos” (ibid., p. 6). Logo, dentre as ações de integração das licenciandas, se encontram estudos de caso, adaptações curriculares e produção de materiais didáticos.

Portanto, os exemplos supramencionados nos auxiliam a costurar o argumento de que a produção curricular e a formação docente se retroalimentam, subsidiando a relação entre universidade e escola. A autonomia pedagógica, a experimentação de novas práticas e o engajamento para uma “melhor” preparação profissional dos(as) licenciandos(as) são elementos da formação docente que se misturam à construção curricular dos anos iniciais.

Logo, como resultado dessa alquimia, pressupõe-se que “[...] é no diálogo com as escolas públicas que se poderão criar espaços de construção conjunta de saberes e práticas, novos e inovadores...” (Cerdas; Amorim, 2018, p. 12). Destarte, uma vez incorporados ao contexto escolar, os(as) licenciandos(as) se formam professores(as) em meio a participação na produção curricular (Gomes; Monteiro; Costa, 2022). A seguir, apresentamos enunciados que testemunham processos normalizadores de professoras e licenciandos(as) dos anos iniciais do CAp e do Coluni.

4 A ALQUIMIA DE PROFESSORAS E LICENCIANDOS

As entrevistas foram realizadas com quatro professoras dos anos iniciais do CAp e do Coluni – duas de cada instituição, que, por questões éticas, foram nomeadas como Professora A, Professora B, Professora C e Professora D⁸. O roteiro foi construído a partir de dois eixos de interesse da pesquisa: (i) a trajetória profissional das professoras e a atuação nos colégios universitários; e (ii) os usos de materiais didáticos em aulas de Ciências. Analisamos as transcrições das entrevistas entendendo-as como um *corpus* discursivo que possibilita identificar um discurso de práticas concretas que dizem respeito à constituição de uma subjetividade escolar em ambas as instituições (Fischer, 2002a e 2002b). Inicialmente, partimos do intuito de perceber como essa prática discursiva produz a professora do

⁸ O projeto de pesquisa foi submetido à Plataforma Brasil, recebendo a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa. As entrevistas foram realizadas com docentes Pedagogas, efetivas e atuantes no CAp e no Coluni, que exerciam, no momento da entrevista, ou tinham exercido à docência em um dos três primeiros anos do EF nas referidas instituições. O roteiro com as questões e a transcrição das entrevistas fazem parte do acervo do Núcleo de Estudos de Currículo (NEC) da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

primeiro segmento do EF em meio às práticas curriculares e ações de formação docente. Entretanto, nos deparamos com uma profusão de enunciados que vinculam os(as) licenciandos(as) a essas ações. A seguir, detemo-nos sobre tais regularidades discursivas.

4.1 INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS: A PROFESSORA COMO REFERÊNCIA DE “BOAS PRÁTICAS” E O LICENCIANDO COMO “CURIOSO”

Em suas narrativas, quando orientadas por indagações acerca das ações de formação docente, as professoras elencaram as seguintes atividades: *(i)* recepção e orientação de licenciandos(as) no âmbito do Estágio Supervisionado; *(ii)* desenvolvimento de projetos que contam com a participação de licenciandos(as) bolsistas de Programas de Licenciatura, Programas de Extensão e PIBID; e *(iii)* ministração de cursos de extensão de formação inicial e/ou continuada. Mais especificamente, a Professora B apontou ser formadora do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e a Professora D indicou estar coordenando um curso de pós-graduação em alfabetização e letramento. Logo, se torna evidente a articulação dessas ações com atividades de ensino, pesquisa e extensão, desenvolvidas na relação com os(as) licenciandos(as).

Observamos que a supervisão de estudantes de Pedagogia é comumente referenciada pelas docentes. Isso ocorre porque historicamente esses espaços educacionais têm sido constituídos com a presença de licenciandos(as) vinculados, em grande medida, às respectivas universidades (Lopes, 2000; Monteiro e Piubel, 2018; Gomes; Monteiro; Costa, 2022). Nas práticas discursivas compartilhadas por essas tradições, observamos a costura de

enunciados sobre “inovação” pedagógica ao emaranhado discursivo que produz o ofício do professor:

O licenciando quando vem ou até mesmo um colega novo que não tem muita experiência e que aqui vai ser a primeira experiência dele, é uma troca. Porque ele chega com aquela curiosidade, com aquele interesse de **aprender coisas novas**. Às vezes, ele te questiona sobre coisas que você nunca parou para pensar, então isso é muito interessante (Professora C, grifos nossos).

Assim, constitui-se uma racionalidade que compreende os espaços dos colégios universitários como referência, onde professores(as) recém-formados e em formação demonstram “curiosidade” pelas práticas desenvolvidas. Essa concepção está impressa em diferentes momentos das entrevistas. Por exemplo, refletindo sobre os Estágios Supervisionados realizados durante a graduação em Pedagogia, a Professora B fornece indícios de como o CAp vem sendo tratado:

[...] E sempre pensando assim: “tenho que escolher escolas que contribuam para a minha formação, não quero escolher qualquer escola para o meu estágio”. Por isso que eu escolhi o CAp/UFRJ, porque entendia que aquele espaço era um espaço de referência. Eu fiz estágio com a Professora X, era professora do primeiro ano. [...] E eu anotava tudo que ela escrevia. Eu ajudava as crianças, mas também queria registrar para poder ter esse arquivo. E eu tenho até hoje o caderno dos meus estágios... Eu anotava a rotina, o calendário. Eu vejo também que esses estágios mudaram a minha prática, porque hoje eu faço rotina no quadro, faço da mesma forma como ela fazia (Professora B).

Logo, vemos se formar, a um só tempo, modos “desejáveis” de ser professora e licenciando(a) no encontro desses sujeitos nas atividades de estágio. Nessa cena, ambientada nos Colégios

de Aplicação, a professora assume o compromisso com práticas “novas”, requerendo que o(a) licenciando(a) manifeste “interesse” por tais propostas. Os aspectos históricos sobre os processos de institucionalização dos Colégios de Aplicação se amalgamam a esse padrão discursivo. As falas das professoras exemplificam:

Minha porta sempre vai estar aberta para licenciandos porque eu sei da potência desse espaço para a formação inicial. Porque às vezes... Às vezes não, quase sempre na universidade a gente não consegue ter aquele diálogo sobre a prática mais aprofundado. Então, o colégio universitário é esse espaço da troca teórica sobre a prática. Então eles conseguem observar ali a teoria funcionando... E, na verdade, as práticas construindo teorias também (Professora B, grifos nossos).
Eu vejo que esse espaço de formação é uma via de mão dupla: você forma e é formado. Não tem essa de que eu estou ensinando. Isso não acontece nem em sala de aula direito. Já era, isso não acontece mais. Então, é o tempo inteiro buscando essa troca, essa parceria. Gosto muito de trabalhar com os licenciandos, acho muito interessante eles ficarem na sala de aula, eles trocaram, da gente discutir textos, trazer material, trabalhar como se confecciona, o porquê a gente faz com aquele material e não com outro, quais são as possibilidades... (Professora C).

Notamos as convergências trazidas pelas professoras sobre o Estágio Supervisionado como possibilitador da construção de uma prática importante para a formação docente. Na medida em que estão em um “[...] espaço de construção dos saberes docentes” (Gomes; Monteiro; Costa, 2022, p. 68), é esperado que professores(as) e licenciandos(as) estejam dispostos a “trocar” e construir conhecimentos. Assim, os modos como vão se desenvolvendo as atividades no estágio “[...] se constituem em processos formativos para o exercício da docência” (ibid.).

Em adendo, as ações formativas integradas à produção curricular têm participado da produção de uma dicotomia entre teoria e prática, posto que pressupõem que a articulação entre esses elementos se dá nas atividades de estágio. Uma vez que a escola é o lugar da “troca”, a universidade é discursivamente situada em um espaço teórico. Essa regularidade discursiva se associa aos enunciados tecnicistas que subjazem a criação dos Colégios de Aplicação e que permanecem sendo postos em circulação.

Por essas vias, se evidenciam os aspectos formativos do estágio, posto que ele “[...] fomenta a formação continuada dos professores das escolas que acompanham os estagiários, pois a relação estabelecida entre eles proporciona trocas de saberes e experiências” (Jardilino, 2014, p. 359). Com isso, os enunciados em torno dos colégios os têm produzido como ambientes vinculados à prática que permitem a “troca” com profissionais considerados “inovadores”, característica pensada como *desejável* para tais sujeitos. Essas normas também circulam na fala das Professoras B, C e D, que vivenciaram à docência no CAp com vínculo contratual previamente à admissão como efetivas. Segundo elas, a inserção nessa instituição é vista como um momento marcante, pois “[...] era uma escola de referência e ter aquela escola no currículo era muito bom” (Professora B), tornando-se, assim, “um divisor de águas” (Professora D) na trajetória profissional.

4.2 A BOLSA COMO ELEMENTO PRODUTOR DE BINÁRIOS

Embora o trabalho com licenciandos(as) se constitua no eixo norteador das ações de formação docente, são notórios os tensionamentos e dissensos que atravessam essas relações e geram binários sobre licenciandos estagiários⁹ e bolsistas. Isso porque tais espaços escolares reúnem o Estágio Supervisionado com projetos de formação e extensão que recebem algum tipo de financiamento, como é o caso do PIBID. Pesquisas interessadas pelas políticas de formação docente ressaltam a importância de se considerar o financiamento como um dos aspectos que diferenciam o Estágio Supervisionado e o PIBID (Jardilino, 2014; Pimenta; Lima, 2019). Nesse ponto, é pertinente explicar que...

No âmbito do PIBID, os estudantes de licenciatura, os coordenadores de área e o professor-supervisor recebem auxílio financeiro para realizarem os projetos nas escolas. Por outro lado, o estagiário dos cursos de licenciatura, os professores que ministram as disciplinas de estágio e o professor que atua com os estagiários nas escolas não recebem verba para realizarem as atividades atinentes ao estágio (Jardilino, 2014, p. 361).

Assim, notamos a circulação de enunciados que constituem binários cujas extremidades incorporam normas sobre o(a) licenciando(a). O efeito de poder dos binários consiste na incorporação de determinadas disposições sociais aos discursos sobre o ensino, classificando todos os sujeitos escolares a partir de

⁹ Identificamos como “estagiários” os(as) licenciandos(as) das Universidades que realizam o Estágio Supervisionado, isto é, comumente referenciado como Estágio Obrigatório. Essa opção se deve ao fato de que as falas das professoras entrevistadas incorporam distinções quando nomeiam “estagiários” e/ou “bolsistas”.

normas universalizadas, mas das quais alguns diferem (Popkewitz, 2001). Nesse sentido, os(as) licenciandos(as) são classificados como bolsista/não-bolsista, voluntário/obrigado, interessado/desinteressado e comprometido/descomprometido. Esses polos organizam espaços de sucesso e fracasso no trabalho de formação docente.

Mais especificamente, se torna evidente como os bolsistas vinculados a projetos institucionais de docência são forjados como possuidores de distinções privilegiadas que constituem o que é “bom” e “desejável” no processo formativo. Contudo, é pertinente pontuar que, tal como os estagiários, os bolsistas tendem a ser oriundos das respectivas universidades – UFF e UFRJ. No entanto, algumas regularidades demarcam essas distinções enunciativas.

Um dos elementos que emerge como norma é o período de permanência dos(as) licenciandos(as) nos colégios. No que tange aos estagiários(as), o tempo de acompanhamento é tido como “limitado”, o que afetaria o estabelecimento de vínculo. Isso porque, como explicado anteriormente, na UFRJ e na UFF, cada componente curricular ou disciplina vinculada aos estágios obrigatórios de Pedagogia têm a duração de um semestre. Portanto, quando indagada sobre a influência dos estagiários(as) em suas práticas, uma das docentes afirma que os(as) estudantes interferem de forma positiva, embora, a princípio, haja um estranhamento com a presença deles, que são “[...] pessoas observando a sua aula, pessoas que chegam, ficam um tempo e vão embora” (Professora A).

Por outro lado, a Professora D recebe estudantes no âmbito do PIBID e entende que o programa permite uma aproximação maior com esses discentes. Em suas palavras, os bolsistas do PIBID...

[...] assumem a turma quase que junto com a gente. É diferente. O cara que vem da licenciatura para fazer o estágio, e eu nunca tive essa relação e eu escuto isso muito esse ano que eu estou na Faculdade de Educação. Para mim, eu tinha o estágio remunerado, que era o estágio que eu fazia que não era da faculdade, e o estágio curricular. Lá [na FE da UFRJ] eles falam “o meu estágio remunerado e o meu estágio obrigatório”. Então, tem esse quê de que “eu estou aqui porque é obrigatório”. E, assim, acabar, acabou. Tem aquela semana que ele vai querer vir todos os dias porque ele pegou uma folga lá e, de repente, a previsão dele talvez acompanhar o semestre inteiro... em um mês ele já se despediu. E a relação é outra. Se tem mesmo uma postura que é difícil para a gente, não é tranquilo você ver que a pessoa está ali só anotando “agora perdeu completamente o controle” (professora D).

O trecho acima indica como o enquadramento como bolsista vinculado a um programa ou projeto de docência constitui normas que regulam os(as) licenciandos(as). Como enunciados que produzem corpos (Fischer, 2002a), os corpos que ocupam “obrigatoriamente” aqueles espaços são produzidos como despossuídos de vínculo com a turma e com as professoras, suprimindo as possibilidades de “troca”. Além disso, os estagiários obrigados são situados em um espaço de distanciamento, que observam e anotam, em oposição aos bolsistas, que “assumem a turma” com a professora.

Por outro lado, notamos que a permanência no colégio por um período maior e a inserção em projetos institucionais financiados são tratadas como condicionantes de uma ação formativa mais eficaz, emergindo como mais uma regularidade no discurso. A Professora A ratifica esse apontamento quando argumenta que os bolsistas a acompanham durante um ano letivo completo, garantindo uma “qualidade de formação”. É sinalizado que apenas os bolsistas atuam durante todo o ano letivo, em oposição ao Estágio Supervisionado que é cumprido em menos tempo (geralmente, um semestre).

Na dinâmica do PIBID no CAP, é sinalizado que os bolsistas são orientados pelas professoras da Educação Básica e da FE/UFRJ. Nesses encontros, ocorridos semanalmente, são realizadas “rodas de discussão, leituras de textos teóricos para pegar o embasamento do trabalho da própria alfabetização em si, e sobre a docência e a formação de professores” (Professora D). Além disso, os estudantes e as professoras regentes conversam “sobre os alunos, sobre as atividades da semana e o que eles observaram” (ibid.).

No ambiente escolar do Coluni, as Professoras A e B apontam a proximidade que possuem com os bolsistas vinculados ao Programa de Licenciatura da Universidade. Tais bolsas são viabilizadas a partir da submissão de projetos de extensão por parte das docentes. Sob a ótica da Professora A, é importante manter uma boa comunicação com esses bolsistas, pois...

[...] mesmo que eles estejam em formação inicial, são pessoas que estão cheias de ideias, e, às vezes, uma motivação, um gás, que nós que já estamos aí há mais um tempo, às vezes nos areja. Chega uma ideia nova, então às vezes a gente está fazendo uma atividade, eles vêm e “*professora, que legal essa atividade, já conhecia algo nesse tema, um material nesse tema, assim e assado*” e começam a dar ideias e isso, pra gente, é importante (Professora A).

Na sequência, a Professora A relata uma experiência vivenciada durante a montagem de um aquário em sala de aula. Nessa proposta, a presença de um professor-mediador, que anteriormente havia atuado como bolsista de Iniciação à Docência, foi muito importante. Esse professor...

[...] por já ter experiência com aquário, ele tem em casa, ele conhece, então foi importantíssimo. Porque eu, por exemplo, não entendia nada de aquário. Então, os conhecimentos desse professor-mediador, e que foi nosso bolsista, foram imprescindíveis para a gente desenvolver esse projeto (professora A).

Logo, é evidente como a filiação a projetos financiados produz modos de se tornar docente nas escolas.

4.3 O DESCONFORTO COM A EXPOSIÇÃO

Até aqui, um outro aspecto evidenciado é o desconforto com situações de conflito presenciadas pelos estagiários e/ou bolsistas. Nas falas supracitadas, a Professora D indica que esses momentos são lidos como uma “perda de controle”, isto é, a constatação de uma falta de manejo de classe. Há mais trechos que evidenciam essa questão:

[...] Às vezes é difícil, porque acontece alguma situação um pouco constrangedora em sala, de alunos em conflito, então a gente passa por situações que em toda escola acontece. Mas a gente precisa entender que esses professores que estão se formando precisam acompanhar o que acontece nas escolas. E pensar em estratégias mesmo (Professora A).

[...] A gente está contribuindo com a formação do outro, mas se autoformando também. Porque a gente está pesquisando, é todo um cuidado que a gente tem que ter, que a gente já até conversou, é uma outra pessoa que está em sala de aula. Então tem aquele momento que você dá uns cinco minutos e que chama atenção da turma mesmo, e que você é mais dura porque tem que ser com alguma criança, que você repensa dez vezes, e aí já ocorreu uma determinada situação (Professora D, grifos nossos).

Observamos, portanto, certos enunciados que se coadunam na interpretação dos conflitos presenciados pelos licenciandos. Por um lado, há uma perspectiva de que essas situações são relevantes na formação docente, pois é o momento em que eles podem observar o que ocorre em sala de aula e pensar em estratégias. Por outro, as professoras regentes expressam preocupação com o fato de ter “outra pessoa” em sala de aula, que pode adquirir uma postura avaliativa e crítica, tendo como possibilidade a exposição da “perda de controle”.

Nesse movimento, percebemos que a atuação na formação docente é acoplada às iniciativas de inserção de licenciandos(as) ao ambiente escolar, promovidas, sobretudo, pelo Estágio Supervisionado e projetos de docência que recebem financiamento. Dessa dinâmica, culminam misturas alquímicas de produção curricular integradas às ações formativas, cuja participação dos licenciandos(as) é evidenciada nas trocas de conhecimentos, planejamentos e confecções de materiais, colocando em circulação enunciados vinculados à perspectiva tecnicista que distingue os aspectos teóricos e práticos na formação docente.

Lançando mão da noção de alquimia e entendendo que essas misturas promovem processos normalizadores de subjetivação (Popkewitz, 2001; Ferreira; Gomes, 2021), notamos regularidades discursivas a partir da emergência de disposições balizadoras na classificação de professores(as) e licenciandos(as) como dentro (ou fora) da razão escolar. Enunciados sobre a troca de conhecimentos, o tempo de permanência, o recebimento de bolsas e o engajamento dos licenciandos são elementos que produzem um espaço discursivo de sucesso (ou fracasso) no processo de tornar-se professor(a). Por essas vias, binários vão sendo produzidos em meio à enunciados que disputam a constituição de identidade(s) docente(s).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo investigamos os modos pelos quais as ações de formação docente, integradas aos processos de produção curricular, participam da alquimia de professores e professoras no/em processo formativo. Situadas no campo do Currículo e fundamentadas na perspectiva histórica proposta por Thomas Popkewitz (2001 e 2014), direcionamos nosso olhar para as dinâmicas de supervisão de licenciandos(as) experimentadas em dois colégios universitários – o CAp e o Coluni –, entendendo que tais ações promovem processos normalizadores que resultam na produção de modos *desejáveis* de ser professor(a) e licenciando(a) dos anos iniciais do EF. Nesse mote, elaboramos duas questões orientadoras: (i) de quais modos as ações de formação docente participam da alquimia do currículo?; (ii) e como tais processos alquímicos produzem enunciados que funcionam na qualificação de professores(as) e licenciandos(as) atuantes nos anos iniciais?

Para tanto, o *corpus* discursivo analisado é constituído por entrevistas realizadas com quatro professoras dos anos iniciais do EF, duas de cada colégio universitário mencionado nesta pesquisa. Logo, tendo promovido incursões nas transcrições das entrevistas realizadas, tratamos esses textos na “[...] sua materialidade pura e simples de coisas ditas em determinado tempo e lugar” (Fischer, 2002a, p. 43-44).

Respondendo aos modos como as ações de formação docente participam da alquimia do currículo, é notória a vinculação dos licenciandos(as) à atuação de professores(as) da Educação Básica na formação inicial em colégios universitários. Pressupondo que o enunciado “[...] é único como todo acontecimento, mas está

aberto à repetição, à transformação, à reativação” (Foucault, 2008, p. 31-32), percebemos, nas entrevistas, a circulação de enunciados participantes dos processos de institucionalização dos colégios de aplicação, aspecto já evidenciado em outros estudos (Lopes, 2000; Moraes, 2015; Monteiro e Piubel, 2018; Queiroz, 2019).

Contudo, embora as produções curriculares dos colégios universitários venham configurando o Estágio Supervisionado como uma via importante para a formação inicial, é notório como os aspectos formativos não se limitam às margens da Prática de Ensino. Isso é ocasionado pela presença de programas de docência financiados, como é o caso do PIBID, que habita os “[...] *mesmos espaços institucionais por onde transita o estágio curricular supervisionado*” (Pimenta; Lima, 2019, p. 3, grifos das autoras). Com algumas aproximações, esse conjunto de ações vislumbra a “troca” de conhecimentos entre os licenciandos(as) e as professoras regentes. Somam-se a ela, o tempo de permanência nos colégios, o recebimento de bolsas e o engajamento, tratados como elementos possibilitadores da participação de licenciandos(as) nas decisões curriculares.

A ideia de “troca”, como vem sendo produzida, condensa o intercâmbio de conhecimentos e integra uma prática discursiva na qual a teoria e a prática exprimem sentidos dicotômicos. Portanto, em interação com a racionalidade técnica fundante dos Colégios de Aplicação (Monteiro; Piubel, 2018), a inserção nesses espaços é tida como a oportunidade que os estudantes de Pedagogia possuem de “observar ali a teoria funcionando” (Professora B). Ou seja, o chão da escola é forjado como promotor da articulação entre teoria e prática.

Por outro lado, são produzidos binários (Popkewitz, 2001) que qualificam a atuação de professores(as) e licenciandos(as). Isto é, a possibilidade de “troca”, o tempo e o recebimento de bolsas funcionam

na qualificação do *bom* licenciando, medindo o sucesso (e o fracasso) no processo formativo. Assim, as subjetividades dos licenciandos estagiários e bolsistas são administradas em meio a polaridades como bolsistas/não-bolsistas, voluntários/obrigados, interessados/desinteressados e comprometidos/descomprometidos.

Em suma, consideramos a pertinência da discussão empreendida, posto que dela emerge uma profusão de enunciados em constante circulação quando pensadas políticas curriculares de formação docente. No caso das professoras e licenciandos de Pedagogia nos colégios de aplicação, destacamos a coexistência do Estágio Supervisionado com as políticas que fomentam a valorização da docência, o que além de evidenciar o que diferentes proposições de formar professores possibilitam nas dinâmicas de produção curricular, também suscita outras problematizações que podem ser fontes de novas pesquisas.

Nesse contexto, é pertinente considerar que o financiamento de projetos que remuneram licenciandos(as) é algo que emerge das análises como elemento importante para a formação dos estudantes. Mas nos parece relevante problematizar historicamente como as concepções de formação docente vêm sendo produzidas em meio à intersecção de estágios curriculares obrigatórios e de programas de incentivo à docência nos contextos escolares. Diante disso, consideramos que produzir investigações sobre problemas que tornem visíveis essas relações entre o Estágio Supervisionado e os programas financiados de incentivo à docência podem complexificar essa discussão no campo educacional.

Concluindo, argumentamos “[...] que também não aceitamos a neutralidade de nossos gestos, de nossos estudos, de nossa posição política como intelectuais, estudiosos, professores, pesquisadores”

(Fischer, 2002b, p. 51). Logo, como professoras interessadas pelas discussões curriculares, acumulamos mais questões do que respostas aos desafios que se impõem à formação docente. Entretanto, convergimos na defesa da valorização da docência e no compromisso da escola como um dos espaços de formação docente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

CERDAS, Luciene; AMORIM, Rejane. A extensão universitária na construção de parcerias: escola e universidade formando professores alfabetizadores. In: AMORIM, Rejane; CERDAS, Luciene; CASTRO, Marcelo. (org.). Alfabetização em Diálogo: a parceria escola e universidade. Rio de Janeiro: Letra Capital, p. 13-29, 2018.

CERDAS, Luciene; AMORIM, Rejane. A formação de professores no curso de Pedagogia: aspectos formativos do estágio supervisionado. Paradigma, Maracay, v. XLV, Edición Temática, n. 1, e2024010, Set., 2024.

COLÉGIO DE APLICAÇÃO. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Sobre o CAP-UFRJ: Histórico. Disponível em: <http://cap.ufrj.br/index.php/sobrecap/historico>. [s.d.]. Acesso em: 07 set. 2025.

COLÉGIO DE APLICAÇÃO. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Caderno de Estágio 2023. Rio de Janeiro: CAP, 2023. Disponível em: https://cap.ufrj.br/images/Caderno_est%C3%A1gio_2023v02.pdf. Acesso em: 07 ago. 2025.

COLÉGIO UNIVERSITÁRIO GERALDO REIS. Universidade Federal Fluminense. Apresentação. [s.d.]. Disponível em: <http://www.coluni.uff.br/apresentacao-1>. Acesso em: 14 maio 2017.

FERREIRA, Marcia; GOMES, Margarida. Currículo de Ciências: a alquimia das disciplinas escolares e a produção da autonomia docente. Roteiro, Joaçaba, v. 46, p. e23827, 2021.

FERREIRA, Marcia Serra; GOMES, Maria Margarida; LOPES, Alice Casimiro. Trajetória histórica da disciplina escolar Ciências no Colégio de Aplicação da UFRJ (1949-1968). Pro-Posições, UNICAMP, v. 12, n. 1, p. 9-26, 2001.

FISCHER, Rosa. A paixão de 'trabalhar com' Foucault. In: COSTA, Marisa (org.). Caminhos investigativos: novos olhares da pesquisa em educação. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a.

FISCHER, Rosa. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, Marisa. (org.). Caminhos investigativos: outros modos de fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b.

FOUCAULT, Michel. A Arqueologia do Saber. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso. 3ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FRANGELLA, Rita. A formação docente no/pelo cotidiano do Colégio de Aplicação da Universidade do Brasil: investigando a história de construção de uma proposta curricular. In: Congresso Brasileiro de História da Educação (CBHE). v. 2, 2002, Anais..., Natal, UFRN, 2002.

GABRIEL, Carmen. Complexo de Formação de Professores: Uma Experiência (Inter)Institucional em Curso. Professorado, vol.23, nº3, p. 19-209, 2019.

GOMES, Maria Margarida; MONTEIRO, Ana Maria; COSTA, Warley. Formação docente na Universidade Federal do Rio de Janeiro: experiências com o estágio supervisionado de prática de ensino. Em Aberto, v. 35, n. 115, p. 61-73, 2022.

GOMES, Maria Margarida; SELLES, Sandra Escovedo; LOPES, Alice Casimiro. Currículo de Ciências: estabilidade e mudança em livros didáticos. Educação e Pesquisa. USP. v. 39, p. 477-492, 2013.

GOODSON, Ivor F. O Currículo em mudança. Porto editora, 2001.

GOODSON, Ivor F. A Construção Social do Currículo, EDUCA, Lisboa, 1997.

JARDILINO, Jose Rubens Lima. Políticas de formação de professores em conflito com o currículo: estágio supervisionado e PIBID. Educação, [S. l.], v. 39, n. 2, p. 353-366, 2014.

LOPES, Alice. Currículo de Ciências do Colégio de Aplicação da UFRJ (1969-1998): um estudo sócio-histórico. Teias, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 17, 2000.

LOPES, Alice; BORGES, Verônica. Formação docente, um projeto impossível. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 45, n. 157, p. 486–507, 2015.

MONTEIRO, Ana; PIUBEL, Thays. Uma “casa comum” para a formação de professores: compromisso da Universidade com a educação pública. Revista Perspectivas em educação básica, v. 2, n. 2, p. 34-43, dez. 2018.

MORAES, Bianca. Materiais didáticos como “inovações” curriculares: entre saberes docentes e “tradições” da disciplina escolar Ciências. Dissertação (Mestrado em Educação), 129 f. – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2015.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 24, 2019.

POPKEWITZ, Thomas. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). O sujeito da educação: estudos foucaultianos. 8ª edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 173-210.

POPKEWITZ, Thomas. Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor. Porto Alegre: Artmed Editora Ltda., 2001. p. 158.

POPKEWITZ, Thomas. Social epistemology, the reason of “reason” and the curriculum studies. Education Policy Analysis Archives, v. 22, n. 22, abr., 2014. p. 01-23.

QUEIROZ, Lívia da Silva. Currículo de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental: materiais didáticos utilizados em colégios universitários do Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado), 128 f. – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2019.

SANTOS, Geniana; BORGES, Verônica; LOPES, Alice. Formação de professores e reformas curriculares: entre projeções e normatividade. Linhas Críticas, [S. l.], v. 25, p. e26200, 2019.

TOLEDO, Monica; FAÇANHA, Lorelay; ARRUDA, Edna. A. Formação docente em colaboração: projeto “Currículo, Identidade e Diversidade”. Cadernos do Aplicação, Porto Alegre, v. 33, n. 1, 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. Coordenação da Pedagogia. Estágio Obrigatório. Disponível em: <https://coordenacaopedagogia.uff.br/estagio-obrigatorio/>. Acesso em: 07 set. 2025. [s.d.].

VEIGA-NETO, Alfredo. Foucault & a Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

Endereços para correspondência:

Lívia da Silva Queiroz - Av. Pedro Calmon, 550, Edifício Jorge Machado Moreira, Térreo, Cidade Universitária, Rio de Janeiro, RJ, 21941-630. liviaqueiroz12@yahoo.com.br.

Vanessa Stefano Masquio - Av. Pedro Calmon, 550, Edifício Jorge Machado Moreira, Térreo, Cidade Universitária, Rio de Janeiro, RJ, 21941-630. nes-sastefano.ppgeb@gmail.com.

Maria Margarida Gomes - Av. Pedro Calmon, 550, Edifício Jorge Machado Moreira, Térreo, Cidade Universitária, Rio de Janeiro, RJ, 21941-630. margaridaplomes@gmail.com.