

Felicio Guilardi Junior



Universidade Federal de Mato Grosso
(UFMT/Sinop)
[fif2801@gmail.com](mailto:fifo2801@gmail.com)

Irene Cristina de Mello



Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)
ireneufmt@gmail.com

IDENTIDADE E SUBJETIVIDADE INDIVIDUAL E SOCIAL NA DOCÊNCIA - CAMINHOS DE REORIENTAÇÃO EPISTEMOLÓGICA

RESUMO

A docência no ensino superior, como campo de estudo, é marcada por processo complexo que envolve as dimensões pessoal, profissional e institucional. Neste artigo, buscamos apresentar o resultado de pesquisa, em nível de doutorado, dedicada ao estudo de processos de construção de identidade docente vivenciados por um grupo de doutorandos do PPGECEM/REAMEC e docentes da UFMT/Sinop. Consiste em um pensar acerca do exercício da docência, na qual os docentes buscam integrar estudantes na construção do conhecimento. A metodologia envolveu narrativas autobiográficas, gravadas em áudio e vídeo, textualizadas para a produção de mônadas de inspiração benjaminiana.

Palavras-chave: Identidade. Configuração de sentidos subjetivos. Docência no ensino superior.

INDIVIDUAL AND SOCIAL IDENTITY AND SUBJECTIVITY IN TEACHING – PATHS OF EPISTEMOLOGICAL REORIENTATION

ABSTRACT

Teaching in higher education, as a field of study, is marked by a complex process that involves personal, professional and institutional dimensions. In this article, we seek to present the result of a research, at the doctoral level, dedicated to the study of the processes of construction of the teaching identity experienced by a group of doctoral students from PPGECEM/REAMEC and teachers from UFMT/Sinop. It consists of thinking about the exercise of teaching, in which teachers seek to integrate students in the construction of knowledge. The methodology involved autobiographical narratives, recorded audio and video, textualized for the production of monads of Benjamin inspiration.

Keywords: Identity. Configuration of subjective sense. Teaching in higher education.

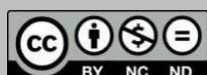
Submetido em: 11/10/2021

Aceito em: 11/10/2021

Publicado em: 30/11/2021



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13nEsp2p128-149>



1 INTRODUÇÃO

Apresentamos neste texto recortes de pesquisa intitulada "Docência no Ensino superior: A construção de Identidade Docente em curso de formação por área do conhecimento — Ciências Naturais e Matemática", desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGECM), da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC), na linha de pesquisa Formação de Professores para a Educação em Ciências e Matemática. É dedicada ao estudo de processos de construção de identidade e configuração de sentidos subjetivos, de um grupo de cinco docentes do curso de Licenciatura em Ciências Naturais e Matemática com habilitação em Física ou Química ou Matemática (LCNM), estudo em desenvolvimento no Câmpus Universitário de Sinop, da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT/SINOP).

O projeto pedagógico do curso (PPC) de Licenciatura em Ciências Naturais e Matemática (LCNM) pressupõe processo de formação, sob referencial da Ciência da Complexidade. O paradigma da complexidade valoriza a construção integradora do conhecimento com princípios epistemológicos de busca por reintegração do sujeito na construção do conhecimento. Reconhece a autonomia relativa de cada área de conhecimento e a necessária dialogicidade na busca de conhecimento da realidade, propicia a emergência de epistemologias qualitativas. Questiona relações de separabilidade e dialoga com pares em sua busca integrativa de interações entre sujeitos e objetos do conhecimento. Nesse sentido, a motivação para a investigação envolveu o desenvolvimento de construção interpretativa de ações docentes, em um contexto de formação inicial disciplinar e a resignificação epistemológica interdisciplinar proposta no texto do PPC com referência ao paradigma da complexidade.

Nesse sentido, articulamos a tese em dois momentos inter-relacionados: o primeiro é que a política pública para a formação de professores de Ciências Naturais e Matemática, desenvolvida pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), tem contribuído para reconfigurar e resignificar identidades e sentidos subjetivos da docência nos planos individual e social, ao propor um processo de formação que tensiona sujeitos na emergência do paradigma da complexidade. O segundo momento é que o projeto aponta para proposições de práticas docentes que envolvem tensões de sentidos com a formação de graduações com ênfase no rigor disciplinar, e aponta para uma nova articulação na formação inicial e continuada do professor, o qual — ao identificar-se por área — é levado a uma nova identidade não disciplinar, com implicações nas dimensões pessoal, social e institucional.

A docência e a construção da identidade docente são uma construção epistemológica e profissional, na qual saberes se entrecruzam (MEDEIROS, 2007, p. 76) e configuram processo complexo que se constrói ao longo da trajetória docente. O envolvimento de reorientação em elementos teórico-metodológicos, na base da construção epistemológica, implica em processos de ressignificação de sentidos subjetivos nas dimensões pessoal, profissional e institucional. Ao considerarmos essas três dimensões inter-relacionadas, sob tensão de reorientação epistemológica a impulsionar a dinâmica de sentidos, as categorias sujeito, identidade e subjetividade individual e social são passíveis de deslocamentos de ressignificação. Sob tais considerações, concordamos, desse modo, com Isaia, de que é na tessitura dessas três dimensões que se constitui o ser professor (ISAIA, 2006, p. 65).

A temporalidade das ideias, de novos modos do pensar e do fazer configuram reorientações histórico-epistemológicas que apontam para “uma consciência dos problemas que afetam a humanidade, para uma ética da responsabilidade” (PRAIA; CACHAPUZ; GIL-PÉREZ, 2002, p.141) e implicam em gerar uma mudança de atitudes, de promover novos valores, de pensar e refletir a ciência com fundamento em novos quadros de referência. A articulação de contradições, na base dos quadros de referência, cujas noções conceituais são díspares epistemologicamente, passa a configurar novas leituras da percepção e representações do sujeito face a um mundo complexo.

A abordagem teórico-metodológica, com ênfase na epistemologia qualitativa de González Rey (2002, 2005, 2007, 2010), constituiu-se de entrevistas individuais caracterizadas como narrativas autobiográficas — gravadas em áudio e vídeo, transcritas e textualizadas para produção de mônadas —, de grupo de cinco docentes, no contexto da prática social da LCNM, Câmpus Universitário de Sinop, da Universidade Federal de Mato Grosso.

Consideramos frutífera a aproximação de fundamentos das narrativas autobiográficas, a monadologia de Walter Benjamin e a epistemologia qualitativa e Teoria da Subjetividade de González Rey, como elementos de construção teórico-metodológica da pesquisa intitulada “Docência no Ensino superior: A construção de Identidade Docente em curso de formação por área do conhecimento — Ciências Naturais e Matemática”.

Os pressupostos apresentados como elementos teóricos que delinearam os caminhos da pesquisa dessa tese estão dispostos a seguir.

2 NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS E MÔNADAS BENJAMINIANAS

2.1 Elementos de construção teórico-metodológica

O processo de investigação compreendeu um conjunto de caminhos, desde pesquisa documental na leitura do Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Naturais e Matemática, pesquisa bibliográfica em investigações com foco em processos de construção de identidade, com ênfase em docência no ensino superior, subjetividade, configuração de sentidos subjetivos a epistemologia da pesquisa qualitativa.

O caminho percorrido, desde o projeto de pesquisa, por se tratar de pesquisa qualitativa, compreendeu o processo de produção de informação, vista como relação dialógica articulada com teoria e com os instrumentos no contexto no qual a investigação se desenvolve, em uma articulação que define a direção do processo de produção de informação (GONZÁLEZ REY, 2002).

Buscamos superar o uso de questionários, com a perspectiva das narrativas em esforço, por não excluir o emocional. Nesse sentido, demos ênfase a entrevistas, caracterizadas como narrativas autobiográficas, nos contextos de formação inicial e continuada, transcritas e textualizadas para a produção de mônadas. A ênfase consistiu na experiência com docência no ensino superior de cinco narradores, docentes do curso de formação de professores de Ciências Naturais e Matemática do Câmpus Universitário de Sinop da Universidade Federal de Mato Grosso e doutorandos da REAMEC.

As gravações em áudio e vídeo foram transcritas literalmente, textualizadas e submetidas à leitura monadológica, sob referencial de Walter Benjamin (1989, 2002, 2011) e investigações desenvolvidas por Petrucci-Rosa (2007; 2014), Petrucci-Rosa e Ansanello (2008), Oliveira e Petrucci-Rosa (2008) e Petrucci-Rosa *et al.* (2011). Posteriormente, as narrativas foram submetidas à leitura construtivo-interpretativa, com base na Teoria da Subjetividade, na expressão de González Rey (2002, 2005, 2008, 2010).

As entrevistas gravadas em áudio e vídeo foram transcritas e, posteriormente, textualizadas para a produção das mônadas individuais dos narradores. O processo de produção das mônadas é de leitura exaustiva, com ênfase construtivo-interpretativa das narrativas. Trata-se de um processo de recortes ou fragmentos, da unidade discursiva, do todo, que expressem configuração de sentidos subjetivos e processos de construção de identidade da docência no ensino superior.

O processo de produção de mônadas — entendidas como pequenos fragmentos de narrativas que, juntas, exibem a capacidade de contar sobre um todo, tomando-se por base

as narrativas transcritas e textualizadas —, propicia leituras da construção teórica de Benjamin (1989, 2002, 2011), das interpretações de Otte (1994) e das aplicações feitas por Petrucci-Rosa (2007; 2014), Petrucci-Rosa e Ansanello (2008), Oliveira e Petrucci-Rosa (2008) e Petrucci-Rosa *et al.* (2011).

Consideramos que a unidade da narrativa autobiográfica é a mônada, e a unidade da subjetividade é o sentido subjetivo. Aproximar os conceitos de narrativa autobiográfica e subjetividade e, como decorrência, o de mônada e sentido subjetivo — como pares de conceitos complementares — amplia a zona de sentido das narrativas produzidas pelos sujeitos: das narrativas emergem indicadores e, com base neles, os sentidos subjetivos e sua organização em configurações. Poderia dizer que, no caso de narrativa e mônada, a análise vai do todo para a parte; e, no caso das configurações subjetivas, vai da parte para o todo (ou para uma parte maior do todo).

3 MÔNADAS BENJAMINIANAS E SENTIDOS SUBJETIVOS

Demos destaque à leitura construtivo-interpretativa das mônadas, consideradas como indicadores, conforme González Rey (2005). Para o referido autor, indicadores são caracterizados como unidades identificáveis do momento empírico, cujo valor para a investigação é inseparável da interpretação do investigador e sustenta as hipóteses que vão aparecendo no curso da investigação, e conduzem busca de outros indicadores procedentes de outras fontes e contextos do sujeito estudado.

O desenvolvimento da Teoria da Subjetividade, de González Rey, representa caminhos de construção interpretativa de dinâmica de identidade e configuração de sentidos subjetivos, ao refletir acerca do sujeito e da falsa dicotomia cartesiana entre sujeito e objeto, sob o princípio de que a atividade do sujeito é determinada por premissa externa e objetiva.

Consideramos e assumimos que a teoria da subjetividade ajuda a entender que existem alguns acontecimentos, na experiência pessoal e na experiência coletiva, que facilitam a construção de sentidos subjetivos sobre determinados objetos ou eventos e que passam a constituir a subjetividade. Os sentidos subjetivos, relacionados a si próprio ou a seu grupo, constituem identidade. Sentidos subjetivos são unidades da subjetividade, simultaneamente social e individual, que mesclam processos simbólicos e emoções.

Buscamos transpor, com fundamento na teoria da subjetividade segundo González Rey (2010), o nível puramente descritivo das mônadas dos narradores, sujeitos estudados,

para capturar sentidos subjetivos que configuram a experiência com docência no ensino superior, na qual o fenômeno subjetivo é considerado não apenas em seu aspecto individual, mas também constituinte dos diferentes espaços sociais da atividade humana.

O que é relevante para esta pesquisa são as mônadas a configurarem constelações, em nosso caso, textos como imagens. Assim considerando, a leitura de Petrucci-Rosa e Ansanello (2008, p. 569) apresenta que, “numa perspectiva benjaminiana, mônadas são pequenas crônicas que guardam consigo fragmentos de histórias, mas que, juntas, exibem a capacidade de dar sentidos a um contexto maior”.

Entendemos e exploramos as mônadas como unidades identificáveis dos momentos empíricos, processos de construção de identidade e configuração de sentidos subjetivos da docência no ensino superior, como nos orienta Silva:

Mônadas não são apenas fragmentos dispersos, não são estilhaços, não são compartimentos, mas são pequenos fragmentos que se articulam entre si. Fragmentos que apontam para sujeitos, mais inteiros e menos partidos, que se relacionam com outras pessoas e estão situados em diferentes camadas de tempos e diferentes lugares. Todos eles se relacionam nessa configuração de sujeitos que produzem a sua própria subjetividade e são produzidos por ela. (SILVA, 2007, p. 58).

Da configuração de sentidos subjetivos da docência, passamos a explorar as narrativas em contextos de formação inicial e contínua. Para tal, aproximamo-nos de Reis (2008), para quem narrar encerra potencialidades no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. Histórias contadas por professores contribuem para refletir “formas de pensar e agir” (REIS, 2008, p. 4), as quais consideramos dinâmicas e que refletem sentidos em suas práticas e desempenho profissional.

Em conformidade com Reis (2008), consideramos que, mediante a

[...] construção de narrativas, os professores reconstróem as suas próprias experiências de ensino e aprendizagem e os seus percursos de formação. Desta forma, explicitam os conhecimentos pedagógicos construídos através das suas experiências, permitindo a sua análise, discussão e eventual reformulação. (REIS, 2008, p. 4).

A importância dos relatos sobre experiências pedagógicas configura, para Reis (2008), processo de desenvolvimento pessoal e profissional, ao desencadear questionamentos de competências e ações, tomada de consciência do que sabem e do que necessitam aprender, bem como fomento do desejo de mudança, estabelecimento de compromissos e definição de metas a atingir. Experiências pessoais, em diferentes campos da vida pessoal, profissional e institucional constituem narrativas de vida, trazem marcas de experiências vividas, são carregadas de sentidos subjetivos.

Ao dialogar com Petrucci-Rosa *et al.* (2011), afirmamos narrativas de vida em suas possibilidades de ressignificar a experiência vivida “através de memórias conscientes e inconscientes cheias de significados, sentimentos e sonhos” (PETRUCCI-ROSA *et al.*, 2011, p. 202). A narrativa e o ato de rememorar, ao emergir de experiências marcadas pela existência temporal dos narradores, exibem entrecruzamento de tempos. Para os autores, na rememoração emerge o ato de viver, e produzir narrativas é “trazer à tona as antigas narrativas sob o ponto de vista cultural” (PETRUCCI-ROSA *et al.*, 2011, p. 203). A marca do narrador está impressa na narrativa, pela descrição do contexto dos fatos ou pela experiência autobiográfica; imagens são construídas em ambos os casos.

Uma perspectiva autobiográfica abre-se e possibilita apresentar as narrativas, além da expressão em Benjamin, também na expressão de Botiá (2002), para quem as narrativas autobiográficas podem consistir de inflexões ao silêncio de nós mesmos, e narrar traz consigo leituras dos ambientes de prática e constituem ponto de partida para que o sujeito rompa com o silêncio de falar de si.

As narrativas configuram, então, reencontros de ressignificação e manutenção de fidelidade com a experiência, para o sujeito benjaminiano, como nos apresenta Otte (1994), ao dizer que narrar é uma maneira de ser fiel à própria experiência, transformando cada narração num reencontro inesperado e que, mesmo se essa experiência se perdeu por um tempo, desapareceu por algumas décadas, a conservação da narrativa impede que esta experiência se perca por completo (OTTE, 1994).

O sujeito benjaminiano, o narrador, rompe com a ideia de que o sujeito, como gerador do progresso, ocupa um lugar exclusivo dentro da história à maneira de um observador na beira de um rio, de um sujeito observador que permanece imóvel, passivo diante do fluir de cenas que se descortinam aos cenários. A perspectiva do sujeito em Benjamin, na leitura que nos traz Otte (1994), não admite que o passar do tempo signifique a perda definitiva do fluir, porque o sujeito é também objeto da história, pois “a imagem do fluxo linear, a ideia da linha do tempo em geral, é inadequada, ou pelo menos insuficiente, para uma compreensão de um presente que tem suas dívidas com o passado” (OTTE, 1994, p.12).

A questão da linearidade temporal, da qual se ocupou Benjamin e o sujeito benjaminiano, guarda as marcas do passado, de um sujeito não passivo, um sujeito que tensiona a ordem temporal-linear das coisas, um sujeito cujas mônadas e memória, como represa do fluxo de impressões, não apenas se acumulam, mas também formam uma

determinada constelação a expressar a tensão dialética entre o distanciamento temporal do fluxo e a aproximação espacial da constelação (OTTE, 1994, p.11).

O fluxo temporal e a aproximação espacial de constelações, imagens de um passado que se ressignifica, oportunizam trazeremos à reflexão o que se tem denominado “reintegração do sujeito na construção do conhecimento”, e implicações, de profunda redefinição teórica, no desenvolvimento da subjetividade em uma perspectiva histórico-cultural como transformação epistemológica, tal como aponta González Rey (2010).

A transformação epistemológica e as novas necessidades para o processo de produção do conhecimento têm, para ele, como ponto de partida, a crise do enfoque da tradição positivista empirista, que assume o momento empírico como fonte única de informação. A nova ordem epistemológica, sobre a base das diferenças entre a ciência clássica, de tradição cartesiano-positivista-empirista, implica, para os princípios da epistemologia qualitativa de González Rey, “assumir o diálogo no processo de investigação” (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 269). Investigador e investigado entram em processo conjunto de reflexão.

Sob estas considerações, a epistemologia qualitativa propõe:

O resgate da singularidade, intrinsecamente relacionado com o caráter interativo e construtivo interpretativo da metodologia, elementos que definem a essência da epistemologia qualitativa, e condicionam o desenvolvimento de uma metodologia suscetível de produzir conhecimentos sobre os processos complexos, dinâmicos e irregulares, associados ao estudo da subjetividade. (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 39).

Nessa perspectiva, compreendemos identidade como um sistema vivo, mutante, em processo de produção de sentidos subjetivos, e que demanda reflexões que podem contribuir para transformações ou mudanças, em nível conceitual e atitudinal dos sujeitos. Referenciamos, com González Rey, identidade como sistema vivo que implica produção de novos sentidos subjetivos:

Um sistema vivo, em processo, de muita importância na produção de novos sentidos subjetivos frente às realidades imprevistas que vão aparecendo. O desenvolvimento da subjetividade como transformação epistemológica e a categoria sujeito como a que nos permite compreender os sentidos e significados de suas diferentes atividades e formas de relação e como resultado das complexas sínteses da experiência individual que acompanham as diversas formas de expressão subjetiva do homem. (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 237).

O exercício da docência como espaço de prática social trazidos de outros ambientes, configura, para González Rey (2010), “um dos aspectos mais desafiantes do sujeito, assim como um dos aspectos que mais consequências provoca na organização das diferentes práticas sociais e profissionais” (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 237).

O sujeito imerso em ocasiões de novos espaços sociais que o distanciam de seus “sistemas de sentido histórico enraizados em sua identidade social e pessoal” (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 239), compromete-se com estratégias e diferentes ações pessoais, individuais ou coletivas, como expressão de sua criatividade.

Motivado pela necessidade, busca dominar de forma crescente esses novos espaços sociais, desenvolvendo estratégias de ação pessoal comprometidas com esses espaços, e [...] “passa a produzir sua identidade dentro do processo no curso das diferentes ações que enfrenta de forma simultânea, as quais configuram um sistema personalizado de ação social em desenvolvimento responsável pelo sentido subjetivo da identidade” (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 239).

Um processo dinâmico de interação, pessoal e social torna-se relevante para o desenvolvimento de alternativas de ações do sujeito e, nesse contexto histórico-cultural do sujeito, “a subjetividade individual mostra os processos de subjetivação associados à experiência social do sujeito concreto, assim como as formas de organização desta experiência por meio do curso de sua história” (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 241).

A dimensão objetiva, segundo Gonzalez Rey, aparece na subjetividade constituída na forma de sentidos e significados, não como simples reflexo de uma condição objetiva única do ser humano, mas sim de uma complexa rede de informações, instituições, relações, modelos, representações, climas sociais etc., que tiveram lugar em sua vida, dão lugar ao sentido subjetivo e à significação da experiência (GONZALEZ REY, 2002, p. 29).

As narrativas configuram espaços de reflexão de experiências do sujeito. As narrativas autobiográficas, como expressões da passagem do sujeito do silêncio de si para o sujeito a refletir a si mesmo, configuram um sujeito do pensamento autorreflexivo de seu processo histórico-cultural e definem um homem “constituído subjetivamente em sua própria história” (GONZALEZ REY, 2010, p. 235).

Um homem constituído subjetivamente em sua própria história, entre sentido e emoção, constitui a categoria sujeito como primordial para o entendimento da própria subjetividade e desenvolvimento nos processos individuais e sociais comprometidos com os significados e as necessidades que vão desenvolvendo-se no decorrer de sua história.

Isso faz da categoria sujeito uma peça-chave para entender os processos complexos de constituição subjetiva e de desenvolvimento, tanto dos processos sociais como individuais (GONZALEZ REY, 2010).

Na perspectiva histórico-cultural, “na qual o fenômeno subjetivo é considerado não apenas em seu aspecto individual, mas também constituinte dos diferentes espaços sociais

da atividade humana” (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 330), as narrativas e a produção de mônadas buscam “transpor o nível puramente descritivo das falas dos sujeitos estudados, para identificar os sentidos subjetivos que configuram a experiência” com docência no ensino superior.

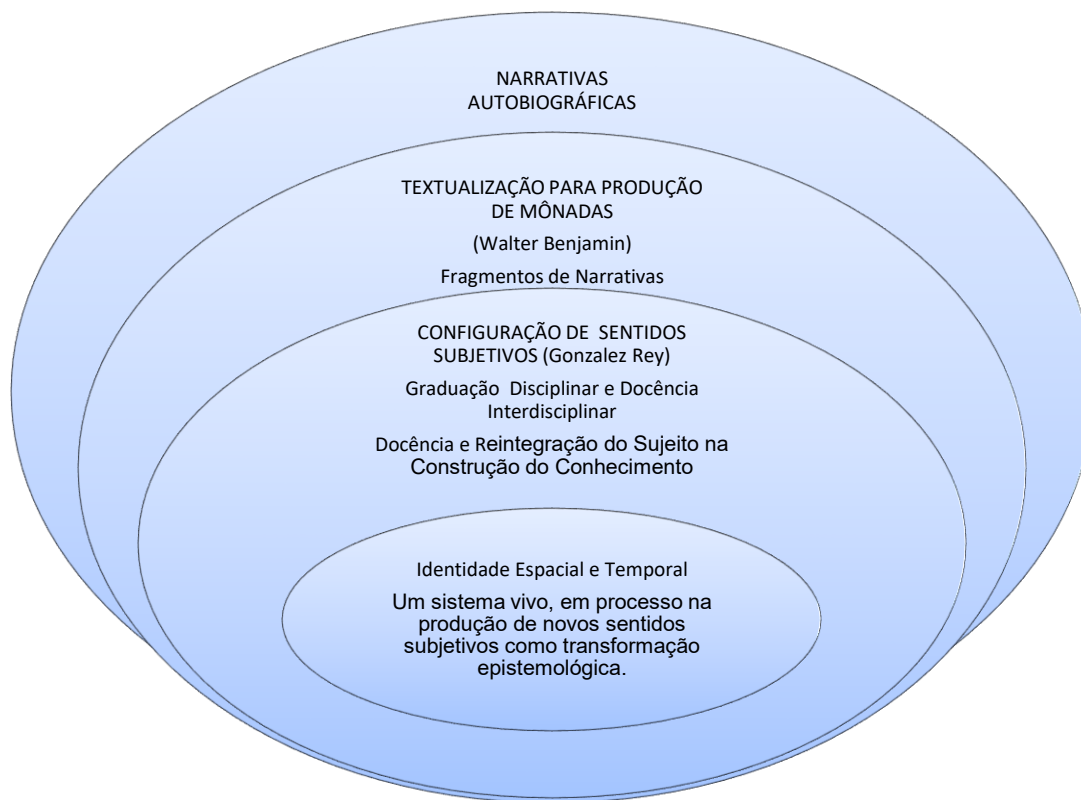
O exercício da docência no contexto de formação por área de conhecimento na LCNM, em sua dinâmica organização curricular e orientações epistemológicas, constitui um espaço de experiências teórico-metodológicas e um horizonte de eventos em construção. Apresentamos esses eventos, na sequência, em seus fundamentos epistemológicos, no contexto do tempo curricular da Licenciatura em Ciências Naturais e Matemática, do Câmpus Universitário de Sinop. A ênfase a ser dada relaciona-se com o conhecimento de Ciências Naturais e Matemática, proposto no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), em sua dinâmica curricular e ênfase teórico-metodológica, que aponta o paradigma da interdisciplinaridade e Teoria da Complexidade na perspectiva da construção de conhecimentos.

4 SENTIDOS SUBJETIVOS — pessoais, profissionais e institucionais

O processo de transcrição, textualização e produção das mônadas, tomando-se por base as entrevistas narrativas do grupo de docentes, compreende um conjunto de cinco (05) textualizações. A totalidade indivisa das narrativas textualizadas apresenta-se impressa na denominação e configura elementos simbólicos e emocionais na perspectiva da docência. Para o Narrador 01, atribuímos sentido temporal na denominação da narrativa, tal como — **Desde, quando era pequeno**; para Narrador 02 — **Uma proposta muito boa!**; para o Narrador 03 — **Me assustei um pouco! A gente vive novos tempos!**; para o Narrador 04 — **Espelho, Imagem e Identificação**; e para o Narrador 05 — **Faces do problemático e fases do preocupante**. Em uma segunda leitura, as textualizações foram submetidas à produção de mônadas, caracterizadas como fragmentos dos recortes das transcrições das textualizações das narrativas denominadas acima.

A figura a seguir, busca expressar de modo sintético o processo de textualização das narrativas e a produção das mônadas relacionadas à configuração de sentidos subjetivos nas dimensões pessoal, profissional e institucional.

Figura 1: Processo de produção de mônadas



Fonte: Organização dos autores.

As narrativas textualizadas são assumidas como o universo de informações que dá origem aos fragmentos monadológicos, considerados, conforme González Rey (2005), unidades identificáveis do momento empírico, cujo valor para a investigação é inseparável da interpretação do investigador. As informações advindas sustentam hipóteses que vão aparecendo no curso da investigação e conduzem a busca de outros indicadores procedentes de outras fontes e contextos do sujeito estudado.

As mônadas abstraídas pelas narrativas, em número de trinta e oito (38), configuram, em conjunto, o universo espaço-temporal da textualização das narrativas individuais dos docentes. A quantidade variável das mônadas em cada uma das narrativas tem relação com a história de vida do narrador; no entanto, únicas e marcadas pelas singularidades, diferenciadas e aproximadas pela expressão de subjetividade e objetividade na produção de sentidos subjetivos pessoais, profissionais e institucionais.

O envolvimento de reorientação implica em processos de resignificação de sentidos subjetivos nas dimensões pessoal, profissional e institucional. Essas três dimensões inter-relacionadas impulsionam a dinâmica de sentidos, as categorias sujeito, identidade e subjetividade individual e social passíveis de deslocamentos de resignificação e, na tessitura dessas três dimensões se constitui o ser professor (ISAIA, 2006).

A temporalidade das ideias, de novos modos do pensar e do fazer configura reorientações histórico-epistemológicas que apontam para “uma consciência dos problemas que afetam a humanidade, para uma ética da responsabilidade” (PRAIA, J.; CACHAPUZ, A.; GIL-PÉREZ, D., 2002, p. 141) e implicam em gerar uma mudança de atitudes, de promover novos valores, de pensar e refletir a ciência com base em novos quadros de referência.

Na base dos quadros de referência espaço-temporais, as mônadas expressam articulação de contradições, cujas noções conceituais são díspares epistemologicamente, e passam a configurar novas leituras da percepção e representações do sujeito face a um mundo complexo.

Apresentamos, a seguir, as mônadas e as dimensões mais relevantes expressas nas narrativas.

Na mônada ‘**desde quando era pequeno**’, o Narrador 01 sublima marcas de expectativas desencadeadas por mídia (**tipo X Tudo e o mundo de Beackman**), marcas de expectativas construídas no processo de escolarização — “*Quando entrei na universidade tinha certeza que queria ser professor. Nos dois últimos anos estava em dúvida, tanto que no último ano comecei a prestar concursos aleatórios*”. Marcas essas, que se volatilizam, enquanto o narrador transita por outros ambientes de prática social e se condensa na fluidez de processo que culmina em encontro inesperado — “*Quando cheguei aqui, tive uma surpresa. O curso tem muito da teoria que vi na época do mestrado.*” (NARRADOR 01, 2015).

A mônada — “**nós na tessitura de uma rede**” — indica a interação das três dimensões, quando expressa a visão de conhecimento, e ressalta como um aspecto positivo na **dimensão pessoal**: apresenta a visão de conhecimento não compartimentalizado. É natural que nos proponhamos na nossa didática, no exercício da nossa docência, essa visão que é mais contemporânea de conhecimento. A **dimensão institucional** apresenta-se como um elogio com a proposta inicial do curso de usar o conhecimento integrado. A **dimensão profissional** é implícita na tessitura de relações dialógicas, dinamizadas, pelas características institucionais que o curso imprime e ativa a dimensão pessoal em busca de visão de conhecimento não disciplinarizada, compartimentalizada.

Ao ingressar no magistério superior, na Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus Universitário de Sinop, o Narrador 01 encontra ambiente, no qual o processo de configuração subjetiva em torno de teorias contemporâneas, desencadeado durante o

mestrado, contribuiu para construção interpretativa do Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Naturais e Matemática e expressa motivação e incertezas em tornar-se professor.

O ambiente de prática, no contexto da LCNM/UFMT, é um encontro inesperado com o universo de fundamentos teórico-metodológicos, que permearam o imaginário, quando de sua passagem pelo Programa de Pós-graduação da Universidade do Estado de São Paulo, Câmpus de Bauru. A dinâmica da história de vida do narrador, expressa trilhas de sonhos que configuram o imaginário de ser professor.

Como minha vivencia profissional começa aqui, na área de ensino, não tive que mudar as minhas práticas, porque não havia uma prática antes. Mesmo assim, não deixou de haver uma certa dificuldade porque, inconscientemente a gente tem aquela maneira cartesiana de pensar. Na graduação fomos treinados desta maneira, pensar a física separada das outras disciplinas. O que percebo é que não é um desafio e uma dificuldade só minha. Percebo isso na formação dos outros professores e temos tentado conversar entre as áreas. Temos conseguido avançar em alguns pontos, em outros, ainda não conseguimos avançar tanto. O curso tem essa perspectiva e temos tentado conversar (NARRADOR 01, 2015).

Aprofunda-se, no Narrador 01, a ideia de surpresa. A formação inicial disciplinar e as orientações filosóficas e epistemológicas do PPC, consiste em desafio, que é compartilhado com a formação de outros narradores, com sentidos de processo o qual amplia e reconfigura sentidos subjetivos, de sua graduação sob o paradigma disciplinar. O docente exprime sua formação como '[...] aquela maneira cartesiana de pensar, [...] pensar a física separada de outras disciplinas e faz referência a [...] uma tendência, hoje, de deixarmos aquela visão cartesiana de separação do conhecimento. O sentido de "aquela" como alguma pertença do passado, indica deslocamento para um outro horizonte de eventos, um horizonte que questiona a fragmentação e compartimentalização do conhecimento.

Quando cheguei aqui, tive uma surpresa. O curso tem muito da teoria que vi na época do mestrado. Existe uma tendência, hoje, de deixarmos aquela visão cartesiana de separação do conhecimento e termos uma visão mais integral do conhecimento, tanto científico como geral das coisas. As áreas do conhecimento estão inter-relacionadas. O curso, logo que cheguei, percebi que tinha essa visão, que é um certo consenso mais recente na área de educação em ciências, que é a questão de que os conhecimentos devem andar juntos, a ciência deve andar junta e não haver separação entre as disciplinas de física, química, biologia como áreas estanques. (NARRADOR 01, 2015).

A problemática, de isolamento e fragmentação disciplinar dinamiza o pensamento do sujeito, e o espaço interdisciplinar permeia, no contexto das práticas, o imaginário da docência. O sujeito do pensamento é, simultaneamente, o sujeito do aprendizado, no caso,

de campos e objetos da docência e integra construção de identidade e sentidos subjetivos da docência.

O Narrador 02, de modo semelhante em relação à sua formação inicial e à questão de organização curricular da LCNM, apresenta, inicialmente, dificuldade de entendimento. O narrador se identifica como quem necessitou de um período de entendimento para que pudesse se adaptar, pois teve algumas dificuldades.

Tive algumas dificuldades para entender o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), do nosso curso. O PPC do curso de Matemática que fiz, na UNEMAT¹, era diferente, totalmente disciplinar, com as disciplinas todas separadas. Então, demorei para me adaptar e entender. Participava das reuniões, buscava entender quais eram os objetivos principais do currículo ser montado dessa forma. (NARRADOR 02, 2015).

Narra a mudança de perfil de sala de aula, com base no entendimento, compreensão e apropriação do processo de formação de professores por área de conhecimento. O processo de identificação é marcado pela mudança de perfil da docência com aparente ressignificação de sentidos subjetivos. Um processo de apropriação mobiliza autorreflexão com implicações no perfil docente e busca por práticas que harmonizem a docência adequada ao perfil do egresso.

Quando comecei a dar aulas, nas primeiras disciplinas, comecei a me apropriar qual era a intenção de formar os professores e comecei a mudar o meu perfil de sala de aula para trabalhar com os alunos. Tentei trazer para a formação deles a preocupação da gente entender a construção das ciências e da matemática, a formação docente para uma área mais geral. O perfil do curso é ter esse profissional multifacetado no sentido das ciências e da matemática. (NARRADOR 02, 2015).

O narrador expressa Identidade, como expresso por Gonzalez Rey (2010, p. 339): “um sistema vivo, em processo, de muita importância na produção de novos sentidos subjetivos frente às realidades imprevistas que vão aparecendo” em espaços sociais e mobilizam ações sobre o que se busca na prática social.

Um novo paradigma e a coexistência de paradigmas, em oposição epistemológica, possibilitam constituir conceitos que apontem para modos de pensar e possibilitem experiências e aprendizados relativos ao pensamento teórico que se adequa aos fatos novos que se apresentam. As mônadas mostram-se totalidade indivisa; as narrativas se fundem em sujeitos do pensamento imersos na coexistência de paradigmas em oposição epistemológica.

A experiência pessoal, profissional e institucional dos docentes — Narradores 02, 03 e 04 — aproxima-se. Os três possuem formação inicial pela Universidade do Estado de

¹ UNEMAT: Universidade do Estado de Mato Grosso.

Mato Grosso em licenciatura em Matemática, e suas mônadas apontam, de igual maneira, para as mônadas dos docentes Narradores 01 e 05, quanto a um processo de formação disciplinar; todos têm uma formação inicial disciplinar.

O Narrador 03 na mônada “**Como é que funciona**” expressa pensamento crítico reflexivo ao comparar o processo de formação inicial, disciplinar e a organização curricular no ambiente de docência na LCNM:

Quando peguei o PPC para trabalhar a licenciatura me assustei, um pouco, porque a minha formação é muito diferente e não conseguia compilar como é que os alunos vão sair daqui habilitados em matemática, em ciências e uma habilitação específica. [...] a minha formação foi especificamente matemática e não tinha essa abertura toda, os processos eram bem encaixadinhos. A gente vive novos tempos. Acho que a formação de professores exige mudanças (NARRADOR 03, 2015).

O Narrador 03, em uma ‘**Proposta interessante**’, apresenta o embate que o curso propicia, de um novo olhar sobre o que nos informa como “novos tempos”, tempos que exigem mudanças, com conceitos como interdisciplinaridade que indicam reconfiguração de identidade e sentidos subjetivos da prática social.

Percebo que o PPC do curso é bem aberto. Na verdade, tem de trabalhar de forma interdisciplinar e, na verdade, a gente trabalha bem disciplinar, bem enrijecido. Acho que a proposta é interessante, só que a gente sente, às vezes, dificuldade de trabalhar de uma forma diferenciada. Como é que funciona? Como é que é? A tendência é reproduzir o que esses professores fizeram para gente, a tendência é essa. Os tempos mudaram, as coisas mudaram, são novas atitudes. [...] A gente não pode querer trabalhar como foi trabalhado com a gente. (NARRADOR 03, 2015).

Tais marcas de pertencimento configuram sentidos subjetivos integrados na subjetividade como “processo tecido no interior da cultura, que vai enredando formas de ser/fazer/estar no cotidiano” (PETRUCCI-ROSA, 2007, p. 54). As marcas de pertencimento, na experiência pessoal e comunidade de origem, configuram sentidos subjetivos que passam a constituir a subjetividade e a identidade do grupo, identidade coletiva “a partir de sua distinção diante de outros grupos de conhecimentos especializados” (PETRUCCI-ROSA, 2007, p. 53).

A atividade do sujeito, como representação da base objetiva de sua realização concreta, ao mesmo tempo, sua expressão de subjetividade na definição de papéis (FURTADO, 2002), ao ser submetido à pressão de *autoridade*, como expressão de coletivo, o desempenho do sujeito nas relações concretas e objetivas, como fruto da consciência e “ao mesmo tempo a representação que o sujeito faz de si mesmo a partir desse desempenho (FURTADO, 2002, p. 98), podem se alterar ou permanecer. Para Furtado, “o conjunto dessas forças constituem a identidade do sujeito, que se altera ou permanece, conforme se alteram ou permanecem as relações concretas de sua vida (FURTADO, 2002,

p. 98).

Estou formando profissionais e preciso pensar sobre as minhas ações, como incentivar as discussões, a leitura, a participar de eventos, a tomar posse do que se discute nas pesquisas de forma que, ao chegar na Educação Básica, consiga inovar. O que que é inovação na formação de professores? O que é isso? Em que precisa ser diferente? (NARRADOR 05, 2015).

A mônada, ao percorrer caminhos reflexivos, motiva o sujeito a contribuir com sua compreensão da realidade na qual se concebe imersa. A mônada expressa sentimentos de angústia e aflições do narrador. O sujeito se dá a pensar e buscar sentidos, que aliviem sua indignação. Para tal, percorre caminhos de autorreflexão em torno da formação, inicial e continuada, de professores, procura outras fontes para fundamentar possíveis caminhos de inovação. Ocorre um conjunto de questionamentos, e desencadeiam-se reflexões em busca de sentidos subjetivos que aliviem a sensação de aflição com o projeto de ensino de conhecimentos em modelos atômicos.

Entendemos, que o processo de reflexão traz características de dinâmica de sentidos subjetivos que considerem possibilidades de inovação na apresentação de conhecimentos das Ciências Naturais e Matemática, na formação de professores, inicial e continuada, bem como mudanças inovadoras desde a Educação Básica e a formação de professores.

Novamente, encontramos preocupação com o acompanhamento de egressos. A seguir, a mônada é apresentada na íntegra:

Quando falo em inovação, quando penso em inovação, acho que a inovação se dá olhando para a sociedade. Que sociedade temos hoje e o que precisamos mudar? Ao mudar aqui na universidade como essa mudança é garantida na sociedade, na Educação Básica? [...] Acho que é possível fazer a inovação. Esse curso já é uma inovação, formar um aluno dentro de uma perspectiva interdisciplinar, transdisciplinar isso é inovação. No entanto, é difícil porque ainda está muito no discurso, mas se tentar fazer isso já é uma inovação. (NARRADOR 05, 2015).

A leitura da prática pedagógica universitária, do narrador, por outro lado, mostra a continuidade de uma concepção positivista da ciência, conhecimento e mundo, marcada pela certeza, pela prescrição, pela precisão, pelo conhecimento oriundo da tradição, verdade pronta, “sacramentada, solidificada, de tal maneira que não percebemos que é uma tradição” (FERNANDES, 2001, p. 178).

O fragmento a seguir é a expressão dos diálogos e implicações de ressignificação de práticas:

[...] precisei fazer um curso de extensão para perceber que preciso a Matemática refletida com outro viés. Já tinha sido cobrado disso algumas outras vezes — “professor vou dar aula de Matemática onde vou usar esse negócio na Educação

Básica?” Ficava assim: nossa sempre se dá um jeitinho de sair pela tangente? (NARRADOR 04, 2016).

A mônada imprime marcas da dinâmica de construção de identidade docente e configuração de sentidos subjetivos interpretados, na expressão da jornada monadológica, a partir do deslumbramento expresso na Mônada 30 — imagens especulares.

Não me achava adequada, por conta da minha formação, para atuar num curso de formação de professores. Não tinha conhecimento do que era um curso de formação de professores. Tive bastante dificuldade, no início, porquê era extremamente técnica. Como não tinha os conhecimentos que perpassam pela formação de professores, tinha muita dificuldade em lidar com os alunos e com o curso. Isso me afligiu. Percebia que não podia, de forma alguma, contribuir com o curso se não entendesse o que era um curso de formação de professores. [...] Não atuava em disciplinas que estavam ligadas à formação de professores. Trabalhava com disciplinas ligadas à área de referência. (NARRADOR 05, 2016).

Sua trajetória é marcada por busca de conhecer o local, o curso, o ambiente de trabalho, a dinâmica da universidade, de modo que pudesse se encaixar nessa nova realidade. Em sua palavra, não poderia atuar no local se não conhecesse o local. O conhecimento do curso e o local: o ambiente de trabalho, a dinâmica da universidade. Precisava encaixar nessa nova realidade (NARRADOR 05, 2015).

É um curso que me deixou muito, muito admirada. É o curso que todo mundo deveria fazer. A sua estrutura, os documentos de quando foi concebido e como está estruturado, vi que era a formação que muita gente precisava. (NARRADOR 05, 2015).

As mônadas apresentam estranhamentos e reflexões que exaltam choques e tensões dos sujeitos com a proposta de organização e dinâmica curricular do curso de Licenciatura em Ciências Naturais e Matemática. Nesse sentido, as mônadas configuram, em nossa perspectiva de análise, o sujeito do pensamento e sua jornada de reintegração na construção do conhecimento, individual e social, e nas relações intersubjetivas em contextos de prática educacional.

Os estranhamentos, pela formação por área de conhecimento, organização curricular e princípios epistemológicos, dinamizam caminhos de resignificação da docência e apontam para dinâmica da configuração de identidade e de sentidos subjetivos marcados pela formação de graduações que antecedem o ingresso na docência no contexto da LCNM.

O curso como ponto de partida aponta para uma nova articulação, na formação do professor, na qual identificar-se nessa área de Ciências e Matemática, que já é interdisciplinar, leva à nova identidade, não disciplinar. Consideramos que as ciências de

referência, no contexto educacional, pertencem à área do ensino; e os discursos têm clareza da forma disciplinar, no entanto, não têm da interdisciplinar.

5 CONSIDERAÇÕES

Anunciamos que a motivação para a investigação envolveu o desenvolvimento de construção interpretativa de ações docentes, em um contexto de formação inicial disciplinar e processo de ressignificação epistemológica frente ao paradigma da complexidade. Os caminhos pelo tempo curricular de existência do curso de LCNM (2006 ao presente) constituem importante palco de reflexões em torno do processo de formação de professores por área de conhecimento — Ciências Naturais e Matemática. O cotidiano das práticas pedagógicas aponta para a necessidade de constituição e consolidação do coletivo de educadores imersos no debate entre o possível e o imaginado, face às tensões que se apresentam em refluxo paradigmático cartesiano e complexo. O pensamento complexo convive com a possibilidade de ações docentes que apontem para conexões interdisciplinares e transdisciplinares.

Nessa perspectiva, partimos da hipótese de que esse coletivo de docentes se identifica com a incerteza diante de possíveis mudanças e com a possibilidade de projetos de integração que tangenciem o aprendizado interdisciplinar.

Para que pudéssemos nos aproximar dos questionamentos, desenvolvemos entrevistas que propiciaram narrativas e produção de mônadas. Consideramos a ideia como mônada, a mônada como unidade de identificação do momento empírico; e as interpretamos em suas marcas de expectativas e tensões, em nossa construção teórica, como registros da dinâmica de identificação a configurar identidade e sentidos subjetivos individuais e sociais da docência, em nosso estudo, no ensino superior.

Assumimos narrador e narrativa, indivisíveis, únicos, sujeitos a caminhar, imersos em fragmentos, na diversidade de ambientes de suas práticas sociais. Sujeitos a expressar representações primeiras que, oscilantemente, volatilizam-se e se condensam na fluidez de suas interações e integrações em processos de formação continuada.

As narrativas apresentam caminhos, entre choques e tensões, de ressignificação de campos simbólicos de suas vivências. Narram o desprendimento da subjetividade — objetividade, de campos específicos e de referência primeira, para campos que dialoguem com objetos em diferentes campos do conhecimento.

As narrativas, a produção de mônadas e a análise construtivo-interpretativa das configurações de sentidos subjetivos aproximam diálogos de formação inicial e continuada para a docência na educação superior, como processo de reflexão das práticas ressaltadas no processo de formação inicial e ressignificação da identidade e subjetividade, individual e social da docência no ensino superior, no contexto da prática social, ou seja, o curso de LCNM.

Prosseguir “entre o não mais, o ainda não e o não ainda”, do ponto de vista da subjetividade, possibilita que as mônadas remetam à temática da dinâmica dos processos humanos que, em sua multiplicidade, evocam aspectos sociológicos, culturais, psicológicos e reafirmam a noção de que estamos permanentemente em reconfiguração por nossas relações socioculturais e com nosso próprio sistema subjetivo.

A noção de refluxo paradigmático (“refluxo” é termo utilizado em processos de separação por destilação, no qual uma porção de mistura ascende e uma parte retorna ao seu estado anterior), do ponto de vista do Ensino de Ciências da Natureza e Matemática, remete ao pressuposto da participação ativa dos sujeitos em seus processos formativos em dinâmica de participação ativa do ser inconcluso.

A teoria da subjetividade, na perspectiva histórico-cultural, contribuiu para entender o conjunto de acontecimentos, expressos nas mônadas individuais, como experiência pessoal e, nas mônadas agrupadas, como experiência coletiva na construção de sentidos subjetivos sobre a docência em tempos de interdisciplinaridade e possibilidade de reintegração dos sujeitos na produção de conhecimentos.

A pesquisa possibilitou corroborar a ideia de que a política pública para a formação de professores de Ciências Naturais e Matemática, desenvolvida pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), tem contribuído para reconfigurar e ressignificar identidades e sentidos subjetivos da docência nos planos individual e social, ao propor um processo de formação que tensiona sujeitos na emergência do paradigma da complexidade.

Corroborar também com o segundo momento de que o projeto aponta para proposições de práticas docentes que envolvem tensões de sentidos com a formação de graduação, com ênfase no rigor disciplinar; além disso, aponta para uma nova articulação na formação inicial e continuada do professor, o qual — ao identificar-se por área — é levado a uma nova identidade não disciplinar com implicações nas dimensões pessoal, social e institucional.

A configuração de sentidos subjetivos individuais e a perspectiva de construção de identidade e subjetividade coletiva permitem interpretar o sentido de refluxo paradigmático como o ser entre o não mais e o ainda não:

[...] somos seres do não mais e do ainda não. Nós não suportamos, de certo modo, o vazio. A pergunta é: como nós podemos sustentar esta situação de estar entre o não mais e o ainda não? Ou o não mais continua, [...] ou então este não mais já é realmente não mais e então se iniciou o ainda não. Que ainda não é este? Que novo tempo é este? Que características dar a isto? Como pensarmos este novo tempo? (STEIN, 1991, p. 25 *apud* GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009, p. 10).

As narrativas apresentam o sujeito em sua contemporaneidade, em sua história de vida, como sujeito sobre uma base de necessidades, comprometidas com a expressão de seu pensamento, um sujeito que elabora representações que são portadoras de sentido subjetivo, em sua condição existencial concreta, dentro do jogo de forças da subjetividade social no qual se desenvolve, sem, no entanto, perder seu caráter ativo. O processo de profissionalização docente, desde a graduação, reflete a possibilidade de práticas que envolvem as dimensões de identidade e subjetividade individual e social, construção de sentidos subjetivos e identidade dedicada à docência.

REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: Ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989. (Obras Escolhidas I, vol. 1)
- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. 13. ed. São Paulo: Brasiliense, 2011. (Obras Escolhidas I, vol. 1)
- BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a Criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas cidades, 2002.
- BENJAMIN, W. O narrador. *In*: BENJAMIN, W. **O contador de histórias e outros textos**. São Paulo: Hedra, 2020.
- BOTIÁ, B. A. "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, Mexicali, v. 4, n. 1, p. 1–26, 2002. Disponível em: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/49/91>. Acesso em: 22 jun. 2014.
- FURTADO, O. As dimensões subjetivas da realidade — uma discussão sobre a dicotomia entre a subjetividade e a objetividade no campo social. *In*: FURTADO, O.; GONZÁLEZ REY, F. L. (org.). **Por uma Epistemologia da Subjetividade**: Um Debate entre a Teoria Sócio-Histórica e a Teoria das Representações Sociais. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.
- GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando

saídas do não-lugar da EF escolar. **Cadernos de Formação RBCE**, [s. l.], p. 9–24, set. 2009. Disponível em: <http://cev.org.br/arquivo/biblioteca/4032828.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2021.

GONZÁLEZ REY, F. L. La Subjetividade: su Significación para la Ciencia Psicológica. *In: In: FURTADO, O.; GONZÁLEZ REY, F. L. (org.). Por uma Epistemologia da Subjetividade: Um Debate entre a Teoria Sócio-Histórica e a Teoria das Representações Sociais.* (org.). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

GONZÁLEZ REY, F. L. **O social na psicologia e a psicologia social**: a emergência do sujeito. Petrópolis: Vozes, 2005.

GONZALEZ REY, F. L. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. **Psicologia da Educação**, São Paulo, 24, p. 155–179, 1º sem. de 2007. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/43267/28757>. Acesso em: 23 jun. 2021.

GONZÁLEZ REY, F. L. Subjetividad social, sujeto e representaciones sociales. **Perspectivas em Psicologia**, Uberlândia, v. 4, n. 2, p. 225–243, 2008.

GONZÁLEZ REY, F. L. As configurações subjetivas do câncer: um estudo de casos em uma perspectiva construtivo-interpretativa. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, v. 30, n. 2, p. 328–345, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/Z59n8YsxNyxkT5ckRjNmS4P/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 jun. 2021.

GUILARDI JÚNIOR, F. **Docência no Ensino Superior**: A construção de Identidade Docente em um curso de formação por área do conhecimento — Ciências Naturais e Matemática. 2017. 166 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) — Rede Amazônica para o Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2017.

ISAIA, S. M. de A. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. *In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (org.). Docência na educação superior*: Brasília, 1º e 2 de dezembro de 2005. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 63–84. (Coleção Educação Superior em Debate, v. 5).

ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. V.; GIORDANI, E. M. Movimentos construtivos da docência superior: delineando possíveis ciclos de vida profissional docente. *In: ANPED — REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO*, 30., (GT8: Formação de Professores), 2007, Caxambu. (CD-ROM). Caxambu: ANPED, 7–10 out. 2007. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt08-3213-int.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2021.

MEDEIROS, A. M. S. de. Docência no ensino superior: dilemas contemporâneos. **R. Faced**, Salvador, n. 12, p. 71–87, jul./dez. 2007. Disponível em: <https://revistas.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2859/2027>. Acesso em: 23 jun. 2021.

OLIVEIRA, A. C. G.; PETRUCCI-ROSA, M. I. Currículo e formação profissional: cenas do cotidiano de um Instituto de Pesquisa. **Química Nova na Escola**, São Paulo, n. 30, nov. 2008. Disponível em:

<http://webeduc.mec.gov.br/portaldoprofessor/quimica/sbq/QNEsc30/09-PEQ-6408.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2021.

OTTE, G. **Linha, choque e mônada** — Tempo e espaço na obra tardia de Walter Benjamin. 1994. 285 f. Tese (Doutorado em Letras —Literatura Comparada) — Curso de Pós-Graduação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1994. Disponível em: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/tese_georgotte.pdf. Acesso em: 17 jul. 2021.

PETRUCCI-ROSA, M. I. Experiências interdisciplinares e formação de professor(a)s de disciplinas escolares: imagens de um currículo-diáspora. **Pro-posições**, Campinas, v. 18, n. 2, p. 51–65, maio/ago., 2007. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643544>. Acesso em 22 jun. 2021.

PETRUCCI-ROSA, M. I. Políticas curriculares e identidades docentes disciplinares: a área de ciências da natureza e matemática no currículo do Ensino Médio do estado de São Paulo (2008-2011). **Ciência e Educação**, Bauru, v. 20, n. 4, p. 937–953, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/CnVSLh4Rm3kdZPrkCXRjcrN/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 22 jun. 2021.

PETRUCCI-ROSA, M. I.; ANSANELLO, R. T. Memórias e odores: experiências curriculares na formação docente. **Revista Brasileira de Educação**, [Rio de Janeiro], v. 13, n. 39, p. 565–599, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/LH9djQj8j5TnDGSFDjqMqSP/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 22 jun. 2021.

PETRUCCI-ROSA, M. I.; RAMOS, T. A.; CORRÊA, B. R.; ALMEIDA JÚNIOR, A. S. de. Narrativas e mônadas: potencialidades para uma outra compreensão de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 11, n. 1, p. 198–217, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss1articles/rosa-ramos-correa-junior.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2014.

PRAIA, J. F.; CACHAPUZ, A. F. C.; GIL-PÉREZ, D. Problema, teoria e observação em ciência: para uma reorientação epistemológica da Educação em Ciência. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 8, n. 1, p. 127–145, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/cDFsLGkxHzRKqYXqXg7C7LM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 22 jun. 2021.

REIS, P. R. dos. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. **Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente, SP, ano XIV, v. 15, n. 16, p. 17–34, jan./dez. 2008. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/174-671-1-PB.pdf>. Acesso em 22 jun. 2021.

SILVA, M. P. **Memórias de Professore(a)s sobre Sexualidade e o Currículo como Narrativa**. 2007. 156 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/252119/1/Silva_MirianPacheco_D.pdf.

UFMT — UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO. Centro Universitário de Sinop. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura de Ciências Naturais e Matemática**. Sinop (MT), 2009.