

Revista Brasileira de Educação



Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado. Fonte: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782017000200315&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30 jan. 2018.

REFERÊNCIA

SÁ, Carmen Silvia da Silva; SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos. Constituição de identidades em um curso de licenciatura em química. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 69, p. 315-338, abr./jun. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782017000200315&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 jan. 2018. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782017226917>.

Constituição de identidades em um curso de licenciatura em química*

CARMEN SILVIA DA SILVA SÁ

Universidade do Estado da Bahia, Salvador, BA, Brasil

WILDSON LUIZ PEREIRA DOS SANTOS

Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil

(*in memoriam*)

RESUMO

O objetivo deste artigo é apresentar os resultados obtidos na investigação de um curso de licenciatura em química de uma universidade pública. Foram utilizados referenciais teóricos sobre profissionalização docente, identidade e currículo, particularmente dos estudos culturais e da abordagem sociológica. A metodologia, de cunho qualitativo, baseia-se na análise textual discursiva dos dados obtidos por meio de questionários aplicados a 71 licenciandos e entrevistas realizadas com 6 licenciandos e com 6 egressos do curso. Os resultados indicaram que o currículo ativo do curso induz a sua profissionalização para a pesquisa na área específica de química (caráter bacharelizante). Conclui-se a necessidade de os formadores atuarem adotando práticas curriculares que rompam com modelos de formação que privilegiem a formação do profissional químico em detrimento da formação do professor de química para os jovens, uma atividade considerada de pouca importância para muitos deles.

PALAVRAS-CHAVE

formação de professores; identidade profissional docente; licenciatura em química.

* Este trabalho é uma versão ampliada de comunicação oral apresentada na 35ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). O texto é um recorte de dados já tratados em tese de doutorado (Sá, 2012).

CONSTRUCTION OF IDENTITIES IN A TEACHER TRAINING COURSE IN CHEMISTRY

ABSTRACT

The purpose of this article is to present the results obtained in the investigation of a chemistry degree course at a public university. Theoretical references on teacher professionalization, identity and curriculum were used, particularly cultural studies and sociological approach. The qualitative methodology is based on the discursive textual analysis of data collected through 71 questionnaires applied to teacher-training undergraduate students and interviews with six of them, plus with six graduated chemistry teachers. The analysis suggests that the course's current curriculum induces professionalization aimed to research in chemistry (bachelor's profile). It concludes that the professors have to change their practices in order to break the current model, which devalues the professional training aimed to chemistry teaching for youth, an activity that is considered of less importance to many of them.

KEYWORDS

teacher education; teacher professional identity; teacher training course in chemistry.

LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES EN UN CURSO DE FORMACIÓN DE MAESTROS EN CIENCIAS QUÍMICAS

RESUMEN

El propósito de este artículo es presentar los resultados obtenidos en la investigación de un curso de formación de maestros en ciencias químicas en una universidad pública. Fueron utilizadas referencias teóricas acerca de la profesionalización docente, identidad y currículo, particularmente los estudios culturales y el abordaje sociológico. La metodología de carácter cualitativo se basa en el análisis de cuestionarios aplicados a 71 licenciandos y entrevistas con seis licenciandos y seis graduados a través del análisis textual del discurso de los datos obtenidos. Los resultados indicaron que el currículo actual del curso conduce a la profesionalización para la investigación específica en ciencias química. Se concluye que los profesores tendrán que cambiar sus prácticas con el fin de romper el modelo de formación que devalúa la profesionalización para la enseñanza de química para los jóvenes, una actividad considerada de poca importancia para muchos de ellos.

PALABRAS CLAVE

formación del profesorado; identidad profesional del maestro; formación de maestros en ciencias químicas.

A carência de professores de química para a educação básica vem sendo apontada há anos e tem-se buscado identificar quais seriam suas causas (Andrade *et al.*, 2004; Zucco, 2005). Particularmente para a redução dessa carência, nos últimos anos foram criados cursos de licenciatura em química por diversos institutos de formação tecnológica. No plano geral, foram implantadas políticas públicas pelo governo federal para ampliar a oferta de novos cursos e incentivar a formação de professores. Foram, então, criados cursos de formação de professores das diversas áreas na modalidade de ensino a distância (EaD), em convênios da Universidade Aberta do Brasil com diversas universidades brasileiras, e programas diversos, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI).

Entende-se que a carência de professores não se resolve unicamente com a ampliação da oferta de cursos de formação desses profissionais, uma vez que a problemática se insere em um contexto nacional em que a desvalorização do magistério é apenas uma parte do problema estrutural gerado pela desresponsabilização gradativa do Estado com a qualidade da educação básica e a formação de professores (Freitas, 2007). Concorda-se com a autora quando afirma que a superação dessa circunstância implica o estabelecimento de uma política global de formação e valorização do professor. De fato, esse tem sido o objetivo do movimento de educadores brasileiros que, engajados desde a década de 1920, lutam pela qualificação da educação pública (Saviani, 2007). No entanto também se acredita que há mecanismos internos aos cursos de licenciatura que podem aumentar ou diminuir o grau de adesão dos licenciados ao exercício do magistério.

A preocupação com a formação inicial de docentes aumentou a partir das últimas décadas do século passado, e a discussão da profissionalização, da profissionalidade e das identidades desses profissionais tem sido feita por diversos autores (D'Ávila; Sonnevile, 2008; Lopes, s/d; Veiga; D'Ávila, 2008; Veiga, 2008).

No que diz respeito especificamente aos cursos de licenciatura em química, há um movimento de reformulação dos currículos (Echeverría; Zanon, 2010) induzido não só pelas normatizações do Conselho Nacional de Educação (CNE) posteriores à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB/1996), mas principalmente pela necessidade sentida por muitos formadores que se qualificaram em cursos de pós-graduação em educação ou em ensino de química/ciências a partir da década de 1990. Entre algumas medidas necessárias para a reforma dos currículos de cursos de licenciatura está a busca pela constituição de um perfil identitário do licenciando adequado ao enfrentamento do desafio da carreira docente, induzido por cursos criados para esse fim (Gauche *et al.*, 2008).

Observa-se no campo educacional que tem havido uma interligação entre os estudos de constituição de identidades, formação de professores e currículos (ver, por exemplo: Lopes, s/d; Rosa; Corradi, 2007; Silva, 2009a; 2009b). É nesse contexto que este trabalho foi desenvolvido, objetivando investigar a constituição

de perfis identitários promovidos pelo currículo ativo¹ de um curso de licenciatura em química de uma universidade pública nordestina, bem como o interesse de licenciandos e egressos pelo magistério.

Na pesquisa, buscou-se identificar nos discursos de licenciandos e egressos do curso as diversas formas identitárias instituídas pelo seu currículo ativo. Assumiu-se que, embora o currículo prescrito tenha como objetivo a formação de professores, outras identidades profissionais têm sido construídas pelo modo como alguns formadores atuam por meio das disciplinas por eles ministradas, nas investigações que realizam, na forma como se relacionam com os estudantes, interpelando aqueles que por sua trajetória biográfica possam com eles identificar-se e assumir seus discursos e práticas, privilegiando determinados tipos de conhecimento/formação/identidade.

Os indicadores obtidos na pesquisa apontam para um caráter *bacharelizante* do currículo ativo do curso de licenciatura em química investigado. Entende-se que esse caráter tem contribuído para uma menor adesão dos egressos à profissão docente. Os resultados obtidos remetem a uma reflexão sobre a estrutura curricular do curso e, principalmente, sobre as práticas levadas a efeito pelos formadores e à necessidade de ações que rompam com a cultura predominante nos cursos de formação de professores de química, a qual situa o exercício do magistério em segundo plano em relação aos outros profissionais da química.

O CURSO DE LICENCIATURA INVESTIGADO

Com o intuito de contextualizar a investigação, apresenta-se aqui uma síntese do histórico do curso, elaborada com documentos institucionais variados, memórias pessoais, além de buscar apoio em Varjão (2008).

A gênese desse curso remonta às políticas implantadas pela lei n. 5.692/1971, que estabelecia a profissionalização compulsória do ensino de 2º grau. Como essa lei foi promulgada em um contexto político de vigência do regime militar de exceção (1964-1985), e o período entre sua concepção e aplicação foi muito curto, não houve tempo nem condições para as escolas se adaptarem nas questões físicas e materiais e, muito menos, profissionais: simplesmente não havia professores qualificados para ministrarem as disciplinas profissionalizantes.

Para atender à necessidade de docentes para a formação especial do ensino profissionalizante do 2º grau, a Secretaria de Educação do Estado firmou convênio com uma antiga unidade de ensino superior pública, hoje uma universidade, para criar o curso de graduação de professores da parte de formação especial do currículo do ensino de 2º grau. O curso foi implantado em 1978 com dez habilitações, entre elas a de química aplicada.

Nas condições adversas em que a profissionalização compulsória do ensino de 2º grau foi implantada no Brasil, o seu fracasso logo se manifestou e, já em 1982, a

1 Neste trabalho, denomina-se de currículo ativo o currículo em ação, que corresponde à prática social desenvolvida no curso que constitui a base da identidade profissional, conforme se discute no texto.

lei n. 7.044 regulamentou a extinção da obrigatoriedade de oferecimento de ensino profissionalizante em todas as escolas. Com isso as escolas profissionalizantes de 2º grau foram sendo desativadas paulatinamente por todo o país. Consequentemente, as habilitações para a formação de professores, criadas para atender àquela demanda específica, foram também se extinguindo. Na realidade, algumas das habilitações originais só chegaram a ser oferecidas uma única vez naquela unidade de ensino, entretanto a habilitação em química aplicada foi regularmente oferecida até 1997 e formava professores que eram absorvidos pelas demais escolas. Porém esse curso tinha um grave problema curricular: um estudante poderia cursar todas as disciplinas da área pedagógica e chegar ao estágio supervisionado, no final do curso, sem ter cumprido as disciplinas das áreas específicas e complementares do conhecimento, ou seja, havia dois eixos curriculares completamente independentes.

Em 1998, após três anos de discussões internas, a habilitação em química aplicada foi desabilitada e o curso de licenciatura em química sob investigação foi implantado. Embora em seu currículo se tenha buscado maior integração das disciplinas de conhecimento específico com as pedagógicas, logo alguns professores perceberam que a grande mudança que de fato havia ocorrido era o aumento de carga horária total do curso, que se deu principalmente nas disciplinas de química. O bloco de disciplinas de formação geral e pedagógica (inclusive o estágio supervisionado) na verdade havia encolhido ligeiramente em carga horária.

Entende-se que o desenho curricular inicial do curso de licenciatura em química trazia embutida a concepção ingênua de que, se os estudantes aprendessem o conteúdo de química e fossem treinados em algumas técnicas pedagógicas, estariam sendo bem qualificados para exercer o magistério.

Enquanto a coordenação acadêmica e os docentes mais envolvidos com as disciplinas pedagógicas refletiam e buscavam solução para os problemas já detectados naquele currículo, foi publicado o parecer CNE/CP n. 9/2001 sobre as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica. As discussões se intensificaram e passaram a ser orientadas por esse parecer. Em 2002, foi publicada a resolução CNE/CP n. 1, que instituiu as novas diretrizes curriculares (Brasil, 2002a, 2002b).

O colegiado do curso continuou a discussão, agora com vistas à reformulação do curso e introdução de mudanças consideradas fundamentais para a melhoria de sua qualidade. Com essa finalidade, foram feitas diversas reuniões integrando a representação discente e os docentes de química, física, matemática e pedagogia.

A partir de abril de 2003, a universidade assumiu o processo de redimensionamento de todos os seus cursos de formação de professores instituindo comissões em cada um deles e coordenando os trabalhos. Ao finalizar o processo em 2004, contrariando a tendência geral dos demais cursos que adotaram currículos em rede, decidiu-se manter no curso de licenciatura em química o currículo disciplinar, entendendo-se que mudanças profundas poderiam, na verdade, levar a mais prejuízos que a vantagens. No entanto, buscou-se uma matriz curricular que procurasse contemplar uma maior integração dos componentes curriculares por intermédio do trabalho conjunto de diversos professores.

O currículo desse curso, após a reformulação de 2004, ficou constituído de quatro componentes curriculares. Os três, denominados respectivamente de prática

de ensino, estágio supervisionado e conteúdos curriculares de natureza científico-cultural, abrangendo as diversas disciplinas do curso, e o quarto, denominado de estudos complementares, correspondendo às atividades de cunho acadêmico-científico-cultural regulamentadas pelo colegiado de curso, as quais os estudantes podem livremente escolher. Os componentes curriculares têm cargas horárias totais, respectivamente de 405, 405, 1.905 e 200 horas, conferindo ao curso um total de 2.915 horas. De acordo com a comunidade acadêmica, buscou-se nessa matriz curricular contemplar uma nova concepção de formação de professor que enfatiza a dimensão da prática docente como eixo articulador do curso.

IDENTIDADE(S) E DIFERENÇA: CONSTRUCTOS SOCIAIS

O conceito de identidade, de acordo com Laurenti e Barros (2000), envolve uma multiplicidade de sentidos e terminologias, tendo adquirido novas significações dependendo do momento histórico particular e das áreas de conhecimento que se dedicam ao estudo do tema. As autoras caracterizam a identidade “enquanto uma processualidade histórica vinculada ao conjunto das relações que permeiam a vida cotidiana” (*idem*, p. 1). Para elas, na maioria das vezes, o conceito é utilizado com relação à individualidade humana e outras vezes para distinguir grupos sociais.

Hall (2009) propõe um conceito de identidade estratégico e posicional no qual não existe um núcleo estável do *eu individual*, que permaneça idêntico ao longo do tempo. Para o autor, deixa de existir o *eu coletivo* “capaz de estabilizar, fixar ou garantir o pertencimento cultural ou uma ‘unidade’ imutável que se sobrepõe a todas as outras diferenças – supostamente artificiais” (*idem*, p. 108). Na visão da modernidade tardia não existe uma identidade, mas sim identidades que estão permanentemente se transformando, nunca são unificadas e singulares; ao contrário, são fraturadas e construídas multiplamente por discursos, práticas e posições que tanto podem ser contrárias como concordantes. Afirma Hall (*idem*, p. 109):

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. Além disso, elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica, naturalmente constituída, de uma “identidade” em seu significado tradicional – isto é, uma mesmice que tudo inclui, uma identidade sem costuras, inteiriça, sem diferenciação interna.

Enfatiza Woodward (2009) que as identidades individuais/coletivas/profissionais se constituem por meio da representação, um processo cultural que envolve práticas de significação e sistemas simbólicos que produzem significados, que nomeia as pessoas e as fazem assumir determinadas posições de sujeito quando interpeladas, ou seja, as fazem responder: “Sim, esse sou eu!” Ou: “Sim, eu poderia ser isso!” Ou ainda: “Sim, eu quero ser isso!”.

Segundo essa autora, as *identidades* são constituídas pelos discursos, ou seja, “Os sujeitos são, assim, sujeitados ao discurso e devem, eles próprios, assumi-lo como indivíduos que, dessa forma, se posicionam a si próprios. As posições que assumimos e com as quais nos identificamos constituem nossas identidades” (*idem*, p. 55). A autora distingue a *identidade* da *subjetividade* indicando que essa última está relacionada à compreensão que temos de nosso *eu* e envolve os pensamentos e as emoções conscientes e inconscientes sobre quem somos, no entanto enfatiza que a subjetividade é exercida em um contexto social em que a linguagem e a cultura constroem significados que só serão eficazes se nos recrutarem como sujeitos.

A construção de significados para Woodward está diretamente ligada às relações de poder estabelecidas no contexto social e com os processos de inclusão e de exclusão delas decorrentes. Ao teorizar sobre a constituição das identidades, a autora levanta ainda as questões da marcação da diferença afirmando:

As identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas *simbólicos* de representação quanto por meio de formas de exclusão *social*. A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade *depende* da diferença. (*idem*, p. 39-40)

Rosa e Corradi (2007) trazem contribuições para a conceituação de identidade como algo fragmentado, multiplamente construído por discursos, práticas e posições e em constante processo de transformação. Assim como as autoras, compartilha-se da seguinte inquietação a respeito da formação docente e suas identidades: “Quando nos voltamos para os professores e os cursos para sua formação, é muito pertinente perguntar: *Velhas ou novas identidades? O que sabemos sobre professores nessas perspectivas de análise? Penso que muito pouco*” (Marin, 2002 *apud* Rosa; Corradi, 2007, p. 49).

Silva (2009a, p. 74), ao problematizar a identidade e a diferença como “aquilo que é e aquilo que não é”, indica que por essa perspectiva tanto a identidade como a diferença seriam autocontidas e autossuficientes, ou seja, elas simplesmente existiriam. Sendo assim, “as afirmações sobre diferença só fazem sentido se compreendidas em sua relação com as afirmações sobre a identidade” (*idem*, p. 75). Dessa forma, ao se fazer uma afirmação do tipo *sou brasileiro*, percebe-se que ela se refere a uma identidade que não se esgota em si mesmo, uma vez que ela só tem sentido “porque existem outros seres humanos que *não são brasileiros*” (*idem, ibidem*), e isso gera uma longa cadeia de expressões que a negam: *não sou argentino, não sou japonês*, entre tantas outras identidades nacionais.

IDENTIDADES PROFISSIONAIS, PROFISSIONALIZAÇÃO E PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Dubar (2005) busca elucidar formas de identificação socialmente pertinentes em uma esfera de ação determinada (por exemplo, em uma instituição), que ele denomina de *formas identitárias*. Nessa abordagem, o autor articula dois sentidos para os termos *socialização* e *identidade*, a saber, uma socialização das

atividades, ou socialização *relacional* dos atores que interagem em um contexto de ação (as identidades *para o outro*), e uma socialização dos indivíduos, ou socialização *biográfica* desses atores que estão engajados no mesmo contexto de ação (as identidades *para si*).

Assim como Dubar (*idem*), Lopes (s/d) também teoriza por meio de uma abordagem sociológica na qual a constituição de uma identidade profissional deriva de um processo de socialização secundária em que se adquirem saberes especializados relativos a um campo ou atividade particular. A autora afirma que a construção de identidades profissionais deriva da articulação entre uma operação interna ao indivíduo (*para si, subjetiva* ou *biográfica*) e uma operação externa entre o indivíduo e as instituições (*para o outro, objetiva* ou *relacional*). Assim, Lopes (*idem*) acredita que a identidade se constrói na articulação entre os sistemas de ação e as trajetórias individuais, essas últimas portadoras de identidades reais e os primeiros propositores de identidades virtuais. Dessa forma, a identidade profissional de base seria uma identidade psicossocial nova: “a formação inicial corresponderia a um tempo primeiro de socialização profissional, que resultaria [...] na aquisição de uma perspectiva nova sobre o mundo” (*idem*, p. 4, tradução nossa). Concorde-se com a autora que a formação profissional inicial e os contextos de trabalho posteriores são alguns dos sistemas de ação que carregam propostas de identidades virtuais que vão interagir com as identidades reais dos indivíduos, oriundas de suas trajetórias.

Veiga e D’Ávila (2008) trazem reflexões sobre temas relacionados aos processos de formação, profissionalização docente e o reconhecimento profissional, bem como sobre as questões epistemológicas fundantes que, segundo elas, estão relacionadas a esses temas. Para as autoras, esses processos são distintos entre si, embora dialeticamente imbricados, sendo a profissionalização um processo de aquisição de capacidades específicas que começa com a formação inicial, mas se estende enquanto o docente se constitui como profissional. Nesse processo estão envolvidas características subjetivas inerentes ao docente, tais como aptidões, atitudes, valores e formas de trabalho.

Fala-nos Veiga (2008, p. 17) que “A construção da identidade docente é uma das condições para sua profissionalização e envolve o delineamento da cultura do grupo de pertença profissional, sendo integrada ao contexto sociopolítico”. Argumenta que na construção da identidade docente estão envolvidas três dimensões: o desenvolvimento pessoal, o profissional e o institucional. A primeira dimensão está ligada aos processos de construção de vida do professor, a segunda se refere aos aspectos da profissionalização docente e a terceira diz respeito às estratégias utilizadas pela instituição para alcançar seus objetivos educacionais. Conclui então que “a identidade do professor significa fazer parte de uma profissão em constante processo de revisão dos significados sociais” (*idem*, p. 18) e aponta ainda que “é importante conhecer mais profundamente como a imagem do professor tem sido percebida e, conseqüentemente, quais têm sido os pressupostos que fundamentam os projetos pedagógicos para a sua formação” (*idem*, p. 19).

Para D’Ávila e Sonnevile (2008), desde a última década do século XX, tem havido uma série de estudos que está firmando as bases para a construção

da profissionalidade docente. Com base nesses estudos, a docência tem sido compreendida como “prática profissional situada, complexa e socialmente produzida. [...] Entende-se, por esse olhar, que a condição da profissionalidade é base fundamental para a construção da identidade do profissional docente” (*idem*, p. 24). Segundo esses autores, a diferença entre os conceitos de profissionalidade e profissionalização é muito sutil. A profissionalidade se constitui em “capacidades, racionalização de saberes estruturados e mobilizados no exercício profissional” (*idem*, p. 27) e sua característica fundamental é a instabilidade, uma vez que ela é construída paulatinamente em determinados contextos. Sendo um constructo social, a profissionalidade

é objeto de uma co-construção entre formadores e organização escolar, formalizada num referencial de competências – sendo, portanto, produto do trabalho dos formadores e seus formados; a profissionalidade está também estreitamente relacionada à construção identitária dos professores. (*idem, ibidem*)

Em contrapartida, o conceito de profissionalização se refere ao “processo no qual se insere a profissionalidade – essa busca incessante por uma identidade ou um perfil profissional” (*idem*, p. 26). Para os autores, a profissionalização, embora inclua a formação inicial, não se resume a ela: as habilidades, atitudes e saberes (competências) que os formandos vão adquirindo desde a formação inicial evoluem e são ressignificados no exercício da profissão, transformando suas vidas e levando à profissionalização.

Entende-se que as abordagens dos estudos culturais e as abordagens sociológicas sobre identidades, anteriormente apresentadas, podem ser vistas como complementares. Nas duas vertentes enfatiza-se que, embora as coisas do mundo natural/social existam, elas não possuem sentidos intrínsecos. Os significados serão sempre produzidos e compartilhados em um grupo, como resultado de sua cultura, encarada aqui, portanto, como prática social. Nesse sentido, compreende-se que no contexto de um curso, independentemente de sua modalidade, se produzem diferentes culturas e os estudantes serão interpelados a distintas identidades profissionais, uma vez que os formadores têm perfis identitários variados. Entende-se que esses estudantes multiplamente interpelados tenderão a assumir as identidades que conseguirem articular com sua história de vida. O que não se considera ético é que os formadores, trabalhando em um curso de licenciatura em química, sobrevalorizem suas áreas/campos de formação específicos e procurem, utilitariamente, por meio de suas práticas e discursos, arregimentar o máximo de licenciandos para se profissionalizar como químicos, desqualificando a formação para o ensino de química na educação básica.

CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO E IDENTIDADES

Conforme Silva (2009b), nas teorias críticas e pós-críticas da educação, o que mais interessa na questão curricular é o *porquê* de se privilegiar determinado conhecimento, determinado tipo de identidade e não outro, haja vista que o mais

importante são as relações que se estabelecem entre saber, identidade e poder. Em outra obra, o mesmo autor enfatiza que o currículo “produz os sujeitos aos quais fala, os indivíduos que interpela. O currículo estabelece diferenças, constrói hierarquias, produz identidades” (Silva, 2006, p. 12), ou seja, o currículo fabrica os objetos de que fala: saberes, competências, sucesso e fracasso.

Canen e Moreira (2001) entendem o currículo como uma seleção da cultura e, dessa forma, o concebem como um conjunto de práticas que produz significado. A concepção de cultura utilizada é a da antropologia social, a qual impacta consideravelmente as ciências sociais e as humanidades em geral, pois se refere a significados compartilhados. Nessa concepção, o que se enfatiza é a dimensão simbólica, ou seja, o que o currículo, enquanto seleção da cultura, *faz* e não o que ele *é*. Por esse viés, entende-se que as identidades em um curso de formação podem derivar do compartilhamento de práticas curriculares e discursos que buscam expressar as diferentes visões de mundo e de projeto social dos sujeitos ali envolvidos.

Na visão de Ferraço (2006), apesar das tentativas de se homogeneizar o currículo, o que de fato existe são currículos em ação em cada escola, que se realizam e se diferenciam, como permanente devir, dentro da dinâmica das relações estabelecidas nas redes do cotidiano escolar. Nessa visão, a caracterização de currículo muda de foco: do documento para a prática pedagógica, ou seja, o pensar e o discutir currículo só tem sentido quando os sujeitos escolares são fortalecidos para tomarem as rédeas dos fatos cotidianos.

No mesmo sentido, Carvalho (2013), ao abordar sobre as redes de sociabilidade na produção do cotidiano escolar, afirma que a produção e a reprodução material e discursiva se fazem por intermédio das relações e práticas sociais determinando a formação social. Ou seja, professores e estudantes dentro da escola não abandonam “os mitos, as crenças, as ideias próprias de seu grupo social” (*idem*, p. 405) em virtude de trazerem consigo processos de subjetivação “instituídos a partir de um sistema sociopolítico, econômico e cultural” (*idem, ibidem*), fazendo com que o cotidiano escolar seja visto como “um elemento integrado a todas as redes mais amplas de trabalho social que se enredam com os processos de produção de subjetividades na sociedade capitalista” (*idem*, p. 411).

Acredita-se, como a autora referenciada, que a formação social é instituída, significada pelas vias da linguagem e pelas ações e práticas pedagógicas levadas a cabo por formadores e estudantes em um curso de licenciatura. Assim, pensa-se que, por meio de um único currículo prescrito, distintas identidades profissionais podem ser construídas à medida que o currículo ativo refletir as subjetivações daquele grupo social.

Outro autor que enfatiza a questão da prática curricular é Sacristán (1998). O autor afirma que os professores e estudantes não são os únicos agentes da configuração e do desenvolvimento curriculares e considera que entender o que afeta realmente os conteúdos de ensino pressupõe levar em conta práticas não apenas didáticas. Ou seja, cada curso inserido em uma instituição (sistema de ação, segundo Lopes, s/d) é parte de uma cadeia de relacionamentos que contribui para a constituição das identidades profissionais.

Lopes (1998) alerta para o fato de que não se pode estabelecer relação direta entre as proposições do currículo escrito (instituído) e o que se realiza na sala de aula. Essa mesma autora, em outro trabalho, lembra que, embora a escola não se restrinja ao cognitivo, há nos processos curriculares uma centralidade do conhecimento e da cultura e que, portanto, “o currículo é eminentemente um campo de políticas culturais, terreno de acordos e conflitos em torno da legitimação ou não de diferentes saberes, capaz de contribuir na formação de identidades individuais e sociais” (Lopes, 1999, p. 18).

Concordando-se com os teóricos elencados, assume-se no presente trabalho que existe um currículo ativo no curso investigado que, mais que o currículo oculto, além de influenciar a aprendizagem e orientar comportamentos, valores e atitudes, institui formas identitárias valendo-se da sua vivência cotidiana, isto é, há duas culturas dentro do curso, estabelecidas com base em distintas práticas sociais e discursos dos formadores, que disputam o poder ao representarem campos de saber e ideologias sociopolíticas e econômicas diferentes, produzindo diferentes significações que podem ser incorporadas pelos estudantes.

REFERENCIAL METODOLÓGICO

Optou-se por uma abordagem qualitativa utilizando-se como opção metodológica a análise textual discursiva, como proposta por Moraes e Galiuzzi (2006, 2007), na qual são construídas categorias de análise valendo-se de unidades de significação semelhantes que emergem nos discursos dos sujeitos da investigação.

A análise textual discursiva foi empregada para sistematizar e analisar os dados construídos, perceber seus nexos e significar esse *corpus*, pois se entende que sua finalidade é produzir novas compreensões sobre fenômenos (caráter hermenêutico), o que se coaduna com os objetivos deste trabalho.

Moraes e Galiuzzi (2007, p. 140) utilizam-se de uma metáfora para situar a análise textual discursiva no mesmo domínio da análise do conteúdo e da análise do discurso: todas são análises textuais ou “um mesmo rio de discurso” em que a análise do conteúdo segue a correnteza do rio, a análise do discurso flui contra a correnteza e a análise textual discursiva se situa entre esses dois polos opostos, muitas vezes se deixando levar pela correnteza, poucas vezes remando contra ela, mas sempre buscando alcançar as profundezas do rio. Para os autores, há um eixo comum de características entre as três metodologias de análise; contudo, há diferenças entre essas características, não em qualidade, mas em grau e intensidade. Para explicitar esse entendimento, os autores trazem toda uma confrontação das duas metodologias de análise (análise do conteúdo e análise do discurso) em seis polarizações e situam a análise textual discursiva em relação a ambas.

Para Moraes e Galiuzzi, na polarização *descrição/interpretação*, enquanto a análise do discurso busca prioritariamente fazer uma interpretação crítica do discurso baseada em uma “teoria forte” assumida aprioristicamente, a análise do conteúdo busca inicialmente descrever o que um texto expressa para depois interpretá-lo, em um movimento de afastamento da descrição para abstrair e teorizar sobre o

analisado em um *corpus* textual determinado. Para esses autores, a análise textual discursiva aproxima-se mais da análise do conteúdo nessa polarização valorizando a descrição e a interpretação e objetivando a “reconstrução de significados a partir das perspectivas de uma diversidade de sujeitos envolvidos na pesquisa” (Moraes; Galiuzzi, 2007, p. 145).

Na polarização *compreensão/crítica*, Moraes e Galiuzzi (*idem*) situam a análise do conteúdo na primeira categoria e a análise do discurso na segunda e consideram a análise textual discursiva mais próxima da análise do conteúdo, pois ela pretende construir e reconstruir compreensões sociais e culturais relativas aos fenômenos que investiga (sentido hermenêutico).

Segundo os referidos autores, quanto à polarização sobre o tipo de leitura a ser feito sobre determinado texto ou discurso, a análise do conteúdo inicia sempre do *manifesto* ou explícito para depois ir gradativamente buscando o implícito. Já a análise do discurso sempre tem como foco o *implícito*, que será o objeto de sua interpretação e crítica. Para eles, a análise textual discursiva inicia a construção de compreensão nos sentidos mais imediatos dos fenômenos, mas avança para produzir sentidos mais aprofundados e complexos.

Na polarização *perspectiva interna/perspectiva externa* de exame dos fenômenos, Moraes e Galiuzzi (*idem*) situam a análise do conteúdo nas abordagens fenomenológica, hermenêutica e etnometodológicas e a análise do discurso no materialismo histórico e na dialética marxista. Compreendem que a análise textual discursiva tem conexões evidentes com a fenomenologia e com a etnografia.

Quanto ao modo de lidar com *o todo e suas partes*, Moraes e Galiuzzi (*idem*) argumentam que ambas as metodologias de análise utilizam a *categorização*, que é uma forma de fragmentação, ou seja, uma forma de focar em partes do todo. Para os autores, no início a análise do conteúdo pecava por excesso de fragmentação do seu *corpus*, já que a categorização é um procedimento típico dela, mas com o passar do tempo foi feito um movimento para formas de análise nas quais “as categorias construídas no processo se interpenetram. Categorizar, mais do que focalizar exclusivamente partes de um sistema, passa a significar e dar ênfase a uma parte como modo de melhorar a compreensão do todo” (*idem*, p. 155). Em contrapartida, entendem que a análise do discurso “avança significativamente no sentido de superar as limitações da fragmentação e do reducionismo” (*idem*, p. 154). A análise textual discursiva se insere em um espaço intermediário entre a análise do conteúdo e a análise do discurso na questão da superação da fragmentação dos fenômenos e na tentativa de captá-los em sua totalidade. Vale ressaltar que o todo é percebido na análise textual discursiva como “discursos construídos e reconstruídos coletivamente” (*idem*, p. 156).

A última polarização que esses autores relatam diz respeito à *utilização de teorias emergentes ou de teorias a priori*. Por partir de uma perspectiva externa, a análise do discurso se estrutura com base em teorias marcantes e fortes escolhidas *a priori* para o exame das realidades que investiga. Em contraposição, a análise do conteúdo pode utilizar-se dos dois tipos de teorias, mas é cada vez mais comum que ela construa teorias valendo-se de dados. Assim é também com a análise

textual discursiva, que, por conta de seu viés hermenêutico, trabalha com teorias emergentes (*idem*).

PERCURSO METODOLÓGICO

O trabalho foi realizado em um curso de licenciatura em química, em três etapas.

Na primeira, ocorrida em agosto de 2010, aplicou-se um questionário para estudantes, identificados por (E+número), em diversas salas de aula, de forma aleatória, de modo que os respondentes estavam distribuídos entre estudantes dos diversos semestres acadêmicos do curso, desde ingressantes naquele ano até os que estavam se formando. O número de respondentes representou pouco mais de 50% dos matriculados no semestre letivo. Apesar de se levantar alguns dados quantitativos, o objetivo principal dos questionários foi identificar se, qualitativamente, as respostas dos estudantes evidenciavam algum tipo de unidade de significação semelhante relacionada à maneira como eles percebiam (ou não) o estímulo dos formadores na consecução dos objetivos formativos do curso.

Uma vez identificada essa existência, no ano seguinte partiu-se para as etapas finais, que consistiram na realização de entrevistas com seis licenciandos, identificados por (L+número), que estavam concluindo sua formação, e depois com seis egressos do curso, de anos distintos, identificados por (EG+número).

PRIMEIROS DADOS: EMERGÊNCIA COM BASE NOS QUESTIONÁRIOS

Uma das questões do questionário buscava saber se os estudantes do curso se sentiam incentivados pelos formadores a tornarem-se professores. Entre eles, 23 estudantes (32,4%) responderam afirmativamente; 35 estudantes (49,3%) responderam que foram parcialmente incentivados; 12 estudantes (16,9%) responderam que não foram incentivados a tornarem-se professores e 1 estudante (1,4%) não respondeu à questão.

As justificativas dadas por aqueles que se disseram estimulados a tornarem-se professores pelos formadores, em geral, relacionaram o estímulo recebido com base em impressões subjetivas e em valores que os formadores explicitaram, tais como: vivência em sala de aula; importância dos educadores; gosto e satisfação pela profissão; realidade da situação de ensino no país e desejo de mudanças; ou mesmo pelas impressões subjetivas implícitas que o professor em formação percebe, tal como o exemplo dado pelo formador, o seu profissionalismo.

As justificativas fornecidas por 9 dos estudantes que disseram ser parcialmente estimulados demonstraram uma percepção de que os professores e/ou o curso estimulam os estudantes a seguir também outras carreiras, e não apenas o magistério na educação básica. As transcrições a seguir são alguns exemplos:

Eles [os professores] deixam claro que podemos atuar em outras áreas, isso acaba fazendo com que a gente esqueça um pouco da licenciatura. (E23)

O incentivo é parcial, pois ao mesmo tempo em que se tem o incentivo docente para professor, o curso por si o incentiva ao bacharelado. (E51)

Alguns incentivam, mas muitos acreditam que estão formando químicos e não licenciados. (E59)

Categorizaram-se as diversas justificativas em que se identificou essa mesma unidade de significação como um *desvio bacharelizante da formação*.

Outros 8 estudantes, ao justificarem o incentivo parcial, enfatizaram que o incentivo ocorre mais nas disciplinas de educação/ensino de química que nas disciplinas de conhecimento específico. Algumas dessas justificativas estão ilustradas a seguir:

Os professores das áreas de exatas não motivam tanto quanto os professores da área de educação. (E26)

Os professores de “química” nem lembram que o curso é de licenciatura. Já alguns de “educação” levam mais a sério o título do curso. (E69, aspas do estudante)

O incentivo ocorre mais fortemente nas disciplinas de educação. (E71)

Entende-se que as variadas manifestações desse tipo carregam consigo uma unidade de significação semelhante e, portanto, foram categorizadas como *estímulo do campo pedagógico*.

Outros 9 estudantes alegaram que o incentivo é parcial porque têm a percepção de que não há coerência entre discurso e prática de alguns professores do curso. As seguintes transcrições exemplificam essa unidade de significação que se entende constituir-se em outra categoria, a qual foi denominada *dicotomia discurso-ação dos formadores*.

Acho que tem muito o que melhorar, apesar dos professores “avisarem” que o curso é de formação de professores. (E3, aspas nossas)

No curso são encontrados professores com perfil diferente do que é ensinado sobre ser professor. Muito conteúdo e pouca didática. (E17)

Algumas condutas dos profissionais docentes eu não adotaria enquanto professor. (E70)

Entre os 12 estudantes que responderam não se sentirem estimulados pelos formadores, 3 não justificaram, e outros 9 justificaram de alguma forma a resposta:

Suas práticas pedagógicas não condizem com seus discursos. (E53)

Os professores da educação que não são da área de química são descompromissados, e os das matérias de química incentivam a carreira de pesquisador. (E45)

Não me incentivam e nem me “desincentivam”, apenas lembram (ocasionalmente) que este é um curso de licenciatura. (E36, aspas do estudante)

Depreende-se que a justificativa dada pelo estudante E45 pode ser também categorizada como *desvio bacharelizante da formação*. Quanto à justificativa de E36, entende-se que não se enquadra em nenhuma das categorias identificadas. Infere-se que a justificativa de E53 encaixa-se certamente na categoria *dicotomia discurso-ação dos formadores* demonstrando que tanto estudantes que se dizem parcialmente incentivados à carreira docente quanto aqueles que se dizem não estimulados a ela têm a mesma percepção sobre os formadores.

Uma vez identificadas as unidades de significação semelhantes nos questionários e a emergência de categorias de análise, passou-se à segunda etapa da investigação.

A PERCEPÇÃO DE LICENCIANDOS

Na análise das entrevistas feitas com 6 licenciandos, foram encontradas percepções sobre o curso e/ou sobre o trabalho dos formadores que correspondiam às mesmas três categorias já identificadas nas respostas dos questionários.

Em sua entrevista, ao comentar quanto ao estímulo/motivação para tornar-se professor da educação básica, L1 disse que são principalmente as disciplinas de educação e de ensino de química que alicerçam a inserção no ensino básico, pois nelas se levantam e se discutem os problemas e as características que compõem o ensino de química na escola básica. Esse trecho captado no discurso de L1 remete à categoria *estímulo do campo pedagógico*. Alegou, ainda, que nas disciplinas de conhecimento específico o foco é o conteúdo de química e os professores não têm a preocupação de transformá-lo em conteúdo para ser aplicado ou utilizado na educação básica, ficando a cargo do próprio estudante, valendo-se daquilo que se discute e se aprende nas disciplinas de educação e ensino de química, buscar articular todos esses conhecimentos para aplicar na escola. Entende-se que o *desvio bacharelizante da formação* está nitidamente explicitado nessa percepção de L1.

Indagada se o curso a estimulava a tornar-se professora da educação básica, L2 alegou que percebia que as disciplinas de educação e de ensino de química eram muito mais voltadas, realmente, para a formação docente para o nível básico do que propriamente as de química, pois os professores preparavam o emocional, a desenvoltura, a segurança, tudo isso com os conteúdos, porque nessas disciplinas as atividades, os seminários apresentados pelos licenciandos trabalhavam todo esse lado relacionado a sentimentos e atitudes, além da explicação dos conteúdos. Identifica-se no discurso dessa licencianda a presença da categoria *estímulo do campo pedagógico*. Quanto às disciplinas de química do curso, L2 alegou: “prepara muito mais para um mestrado, para um posterior estudo, do que realmente para o nível médio [...] elas não possibilitam, não estão assim, realmente, voltadas para o nível médio”. Nesse trecho do discurso percebe-se a categoria *desvio bacharelizante da formação*. Essa estudante declarou, no entanto, que não considerava inadequado esse procedimento dos professores da parte específica do currículo, pois julgava

interessante para quem quer prosseguir nos estudos, como ela. Nota-se nitidamente nessa afirmação da licencianda que ela já assumiu um perfil identitário de química/pesquisadora da área específica.

Afirmou L3 que percebia certo descontentamento por parte dos professores da área específica quando o estudante explicitava que se dedicaria ao ensino e, da mesma forma, quando dizia a um professor da área de ensino que se dedicaria à área específica. Alegou que os professores mais ligados à área específica se recusam a entender os teóricos da educação e, continuou L3, ainda falta um diálogo maior entre os formadores, o que compromete um pouco o curso. Afirmou também que há professores que dizem que o curso é um bacharelado disfarçado de licenciatura, o que repercute na prática de algumas disciplinas específicas de química. Entende-se que essa percepção do licenciando remete à categoria *desvio bacharelizante da formação*.

Alegou L3 que, no currículo praticado, as disciplinas de educação estimulam o estudante a tornar-se professor (*estímulo do campo pedagógico*) e as de química, em alguns momentos também, mas declarou que o que mais o estimula é a própria prática docente, quando se tem sorte de encontrar uma turma que esteja propícia à sensibilização.

Avaliando o currículo praticado em relação ao currículo prescrito, disse L4 que os professores das disciplinas de química vão muito além das ementas, “dão mais shows”. Reclamou das disciplinas de educação, particularmente de didática e de psicologia da educação, que, a seu ver, oferecem menos do que está na ementa, o que a obrigou a buscar o aprendizado por conta própria. Quanto às disciplinas de ensino de química, disse perceber o esforço e a dedicação dos professores para buscar atender à ementa, mas afirmou que eles não a ultrapassam. Percebe-se no discurso de L4 que ela valoriza mais os formadores que ministram os conteúdos de química e com eles se identifica, o que reforça a existência da categoria *desvio bacharelizante da formação*.

Afirmou L5 que nenhuma disciplina de química estimula o licenciando a tornar-se professor da educação básica, que nelas não se trabalha a transposição didática, entretanto declarou que as disciplinas de educação, como didática e psicologia da educação, todas estimulam, mas que aquelas que mais direcionam o estudante para a docência são as de ensino de química. O discurso do licenciando aponta para duas categorias emergentes: no início ele confirma o *desvio bacharelizante da formação* e ao final o *estímulo do campo pedagógico*.

Indagada se os docentes do curso estimulam os estudantes a tornarem-se professores, L6 declarou que, além de alguns professores não entenderem o objetivo do curso, ainda há alguns que mantêm aquela postura observada nos cursos de ciências exatas de que o professor está lá para ministrar o conteúdo e que o aprendizado depende apenas do esforço do estudante. Compreende a licencianda que esses formadores ainda não entenderam que o professor tem de mediar o processo ensino-aprendizagem.

Quanto aos professores de ensino de química, disse L6 que estimularam muito sua carreira docente, até porque se envolveu nos projetos dessas disciplinas e sabe o que eles estão fazendo. Elaborando uma síntese, disse que enxerga como

pontos positivos do curso a qualidade dos professores de ensino de química e a grande aproximação que professores e estudantes, em geral, têm no colegiado do curso, onde todos se ajudam mutuamente.

Em suas falas, L6 mostra uma preocupação com a desunião dos estudantes em virtude da influência da separação dos professores nas áreas das disciplinas de química e de ensino de química, da mesma forma como L3 já havia apontado.

De fato, essa preocupação que surgiu nos discursos desses licenciandos remete à teorização de Woodward (2009), para quem as identidades são relacionais, produzidas pela marcação da diferença. Para a autora, a identidade não é o oposto da diferença, mas dela depende, e ambas são estabelecidas simbólica e socialmente, pelo menos em parte, por meio de sistemas classificatórios, que ao organizar e ordenar produzem os significados, distinguem *o que é* daquilo *que não é*, ou seja, produzem oposições binárias em um determinado grupo ou em uma cultura determinada.

Identifica-se na preocupação de L6 e L3 a percepção tácita da existência de uma oposição binária no curso, que separa professores e estudantes de acordo com suas áreas de interesse. Concorda-se com a argumentação de Woodward (*idem*, p. 50) de que “a relação entre os dois termos de uma oposição binária envolve um desequilíbrio necessário de poder entre eles”. De fato, no Brasil, *ser químico é não ser professor de química da escola básica*, e isso faz toda a diferença diante da representação que essa última identidade tem no senso comum: ganhar pouco, trabalhar muito, tentar manter na escola crianças e jovens que não sabem o motivo de estarem ali, pois não têm sonhos nem fantasias, estão de passagem, gastando a vida sem perspectivas de mudança. Assim, nota-se que parte dos formadores busca sobrevalorizar a formação química considerada de maior *status* social, esquecendo-se de que eles ingressaram na universidade para trabalhar como *professores* em um curso de licenciatura e, embora atuem como pesquisadores em química, não deveriam desvalorizar a formação para o ensino de química na educação básica.

Após identificar as mesmas categorias emergentes nos discursos dos licenciandos, foram feitas as entrevistas com os egressos.

A PERCEPÇÃO DE EGRESSOS

Quanto às entrevistas dos seis egressos, pôde-se identificar uma única categoria emergente em seus discursos: o *desvio bacharelizante da formação* promovido pelo currículo praticado no curso.

O egresso EG1, por exemplo, ao avaliar o curso, qualificou seu currículo como técnico, que prepara para a pesquisa em química, cujas aulas práticas se resumiam à aplicação da técnica pela técnica e não faziam muito sentido para ele. Em contrapartida, afirmou que as discussões pedagógicas ficavam mais no plano da idealidade e não atenderam às suas necessidades enquanto professor.

No que diz respeito à parte específica de química, EG2 afirmou claramente que o perfil do egresso do curso é de bacharel. Ao avaliar a parte pedagógica do currículo, disse que havia poucos professores da área de ensino de química quando fez o curso, por isso várias disciplinas foram ministradas pelos mesmos professores que, apesar de bons, mostravam sempre as mesmas visões, vivências e experiências.

Disse também, como EG1, que as disciplinas da área da educação tinham um enfoque muito teórico e não buscavam explicitar a aplicação, de modo que, quando chegou ao estágio curricular de regência, não conseguia colocar em prática as teorias estudadas.

No relato sobre o currículo do curso, EG3 disse que as disciplinas de conteúdo pedagógico devem ser modificadas na prática do curso, pois “existem escolas completamente diferentes, salas de aulas, alunos, tem muitas variáveis que afetam o dia a dia da rotina escolar, as coisas mudam e o professor precisa ter uma certa preparação para poder atender à perspectiva do aluno que está na sala de aula”. Disse, ainda, que enquanto estava no curso acreditava que mesmo a parte pedagógica do curso era boa, mas que hoje em dia, depois de sua vivência como professor, pensa que não foi adequada, pois não atendeu às necessidades profissionais do professor, corroborando as percepções de EG1 e EG2.

O egresso EG4 considerou que sua formação foi mais de bacharelado que de licenciado, confirmando os discursos de EG1 e EG2.

A egressa EG5 alegou que a impressão do currículo cursado era de um bacharelado com disciplinas de licenciatura, pois eram priorizados os conhecimentos específicos da área de química, reforçando o que havia sido dito pelos outros egressos. Prosseguiu ela afirmando que não percebia muita interação entre as disciplinas de química e de pedagogia, pois os experimentos que faziam em laboratórios e as próprias aulas teóricas não eram voltados para o ensino. Disse que os professores nunca se preocupavam em dizer como se deveria abordar determinado conteúdo no ensino médio. Quanto à área pedagógica, disse ter deixado a desejar, uma vez que não havia práticas voltadas para o ensino básico e as disciplinas teóricas e a prática de ensino eram desconectadas, novamente confirmando as percepções de seus colegas egressos. Relatou, no entanto, que uma das poucas matérias optativas que havia no curso objetivava buscar experimentos que pudessem ser adaptados para apresentar em sala de aula, e foi útil para ela no estágio supervisionado.

Na entrevista do egresso EG6, queixas semelhantes sobre o currículo apareceram. Disse o egresso que, particularmente, teve problemas com a parte pedagógica do curso, pois percebia que certas disciplinas, como didática, não atendiam nem mesmo ao que estava posto em suas ementas, quanto mais às expectativas que ele alimentava para sua formação de professor.

Vale observar que os entrevistados, que se apresentaram espontaneamente a um chamado para a investigação, foram em sua maior parte egressos que coincidentemente cursaram um currículo prescrito anterior a 2004, quando foram feitas as últimas reformulações, e talvez por isso tenha emergido apenas a visão *bacharelizante* do curso em seus depoimentos. Associa-se essa visão aos chamados currículos de cursos de licenciatura do tipo 3+1. Os currículos 3+1 se originaram na década de 1930, quando foram implantadas as primeiras licenciaturas no Brasil. Em tais cursos, as disciplinas do conhecimento específico eram ministradas durante três anos e a elas eram justapostas as disciplinas pedagógicas que eram cumpridas em um ano. A concepção de formação embutida nesse modelo, que foi chamada de “racionalidade técnica”, pressupunha que o professor era um técnico que deveria aplicar em sua prática as regras derivadas tanto do conhecimento científico como do

conhecimento pedagógico. Em outras palavras, se privilegiava a formação teórica no conhecimento específico em detrimento da prática pedagógica, a qual era encarada apenas como um espaço de aplicação da teoria (Pereira, 1999).

Observa-se que alguns currículos de cursos de licenciatura, por mais que se tente modificá-los com reformulações espontâneas ou induzidas por normatizações do Ministério da Educação (MEC) para atender às legislações do país, ainda permanecem com resquícios desse modelo não apenas em seu currículo prescrito, mas principalmente no currículo ativo. Esse fato pode ser bem explicado quando se toma a perspectiva histórica apontada por Goodson (2007, 2008) de que a elaboração e a prática curricular são processos pelos quais se inventa tradição, resultantes de uma luta para se fazer acreditar que determinado tipo de escola/curso é considerado “bom”, de acordo com prioridades sociopolíticas e discursos de ordem intelectual.

IDENTIDADES CONSTITUÍDAS PELO CURRÍCULO ATIVO DO CURSO

Identificaram-se três unidades de significação semelhantes nos discursos de licenciandos e egressos. Essas unidades de significação que emergiram foram utilizadas como categorias de análise, a saber: o *desvio bacharelizante da formação*; o *estímulo do campo pedagógico*; e a *dicotomia discurso-ação dos formadores*. Depreende-se que essas categorias correspondem à percepção que os estudantes têm do currículo que é praticado no cotidiano do curso, ou seja, do seu currículo ativo, institucionalizado a partir do currículo prescrito e que determina duas identidades diferentes de licenciandos e egressos.

Quando os estudantes ingressam no curso, passam a ser partícipes desse currículo ativo à medida que vão sendo interpelados pelos discursos e práticas dos formadores e dos estudantes veteranos e vão identificando-se e assumindo uma das duas identidades circulantes no curso: o bacharel/investigador em química e o professor da educação básica/investigador em ensino de química.

Essa oposição binária entre duas identidades distintas, logo percebidas pelos ingressantes no curso, marca a diferença na formação desses futuros profissionais. Alguns, de acordo com suas subjetividades (identidades *biográficas/para si/eu individual*), rapidamente assumirão uma ou outra dessas identidades *coletivas (relacional/objetiva/para o outro)*. No entanto, outros estudantes perceberão que existe uma *dicotomia discurso-ação dos formadores* e demorarão a assumir uma entre as duas identidades circulantes no espaço sociocultural do curso, ou se evadirão por não terem sido interpelados por nenhuma dessas identidades.

De acordo com muitos dos relatos dos licenciandos e egressos, percebe-se a preponderância do caráter *bacharelizante* do curso investigado, que acaba por induzir uma formação e uma profissionalização para a pesquisa na área específica de química, desviando-se do propósito de formação para o exercício do magistério de química na educação básica.

Essa constatação segue na mesma direção do trabalho de Kasseboehmer e Ferreira (2008), que perceberam que químicos (bachelorês), quando atuam em cursos de licenciatura, buscam formar mais químicos e perdem de vista os objetivos e as necessidades específicas para formar professores. Também Dutra e Terrazan (2008)

chegaram a conclusão similar ao analisarem configurações curriculares de cursos de licenciatura. Para eles, os perfis profissionais constantes nos projetos pedagógicos contribuíam para a formação da identidade de um professor, mas reconheceram que há limitações para a formação de uma identidade profissional que diferencie o professor da educação básica de um bacharel atuante na área do conhecimento correspondente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação demonstrou que a prática curricular do curso analisado ainda tem resquícios da tradição histórica dos cursos de licenciatura (modelo 3+1). Nessa prática curricular, a subjetivação dos formadores, em particular daqueles que ministram as disciplinas de conteúdo químico, supervalorizam esse conhecimento e não dão a devida importância ao conhecimento pedagógico e de ensino da química, reproduzindo a desvalorização social do magistério. Essa cultura subjacente ao currículo ativo do curso pode contribuir para uma representação dessa profissão como uma atividade de segunda categoria, o que certamente reforça a imagem social que tem sido construída para o professor, concorrendo para o pequeno interesse dos licenciandos em assumir a identidade de professor de química da educação básica.

A formação identitária do licenciando do curso é o resultado de um permanente embate entre interesses distintos de atores sociais, como ficou evidente na análise dos dados, em que professores de disciplinas de conteúdo de química constroem a identidade *bacharelizante* que desvia os licenciandos da carreira docente, enquanto os professores de ensino de química buscam construir a identidade de professor.

Essa constatação não pode ser generalizada para outros cursos semelhantes, mas, associada aos problemas estruturais que afligem a educação básica brasileira e a formação de professores que ali devem atuar, representa um mecanismo a mais, interno ao curso, que pode diminuir o grau de adesão de licenciandos ao exercício do magistério, determinando uma carência local de professores de química. O estudo de cursos de licenciatura em química de regiões diferentes seria interessante para desvendar outros fatores que levam à falta generalizada de professores dessa ciência no país.

Particularmente nesse curso, talvez se faça necessária uma ampla reflexão entre formadores e licenciandos sobre os motivos pelos quais ainda imperam as condições desfavoráveis da profissão docente na educação básica. É preciso que os licenciandos se conscientizem de que, ao contrário do docente da educação superior, o professor da educação básica ainda é representado socialmente como um simples repassador de conteúdos na aula, não como um profissional autônomo, criativo, reflexivo, construtor do conhecimento e de sua prática. Faz-se necessário reforçar no curso que as identidades profissionais docentes serão valorizadas à medida que os professores da educação básica batalharem pelo seu espaço/lugar específico na escola e se esforçarem para divulgar a ideia de que suas atividades se constituem em um trabalho intelectual similar a tantos outros, de fundamental importância social e que, portanto, deve ser assim reconhecido.

Os dados construídos neste trabalho apontam como pertinentes as sugestões de Canen e Moreira (2001) para a elaboração de currículos: que se discutam, no âmbito das licenciaturas, os elementos constitutivos das identidades dos professores e que se promovam reflexões pessoais sobre a própria identidade e sobre como diferentes aspectos dessa identidade influenciam as experiências e as formas de significá-las.

Entende-se que o currículo prescrito do curso investigado, na forma em que foi estruturado a partir da reformulação de 2004, com suas quatrocentas horas de estágio supervisionado e as quatrocentas horas de prática de ensino, atende às necessidades formativas do licenciando, uma vez que esses componentes curriculares, ministrados desde o início do curso, são os espaços privilegiados para se discutir as identidades do professor da educação básica, os aspectos relativos à sua profissionalização e desenvolver a educação química plenamente. O que falta ao curso é uma transformação em seu currículo ativo: formadores/pesquisadores das diversas subáreas da química mudarem suas práticas, pensamentos e discursos no intuito de que as disciplinas por eles ministradas dialoguem com o restante das disciplinas formativas do licenciando para alcançar os objetivos constantes no projeto pedagógico do curso de licenciatura em química.

Diversos trabalhos sobre formação de professores e ensino de ciências/química (Galiazzi *et al.*, 2007; Rosa, 2004; Santos; Maldaner, 2010) têm preconizado a introdução da pesquisa como princípio educativo nos cursos de licenciatura como forma de aprimorar seus currículos. Concorde-se com esses autores que a educação dos professores é um processo contínuo, permanente e que a racionalidade técnica poderá ser superada pela participação desses profissionais em grupos de pesquisa/reflexão/comunidades de aprendizagem, com formadores, licenciandos, mestrands e doutorandos. Assim, todos poderão reconstruir suas teorias e práticas e será possível transformar os currículos em seus respectivos ambientes educativos.

O crescimento das investigações na área de ensino de química demonstra que tem havido um grande empenho dos educadores químicos do país para aperfeiçoar as licenciaturas e alterar a carência de professores na área, mas esses esforços precisam ser corroborados por ações públicas capazes de reverter profundamente a representação social construída no país sobre os professores da educação básica. A alteração dessa representação demanda: que o salário desses docentes seja equiparado com o salário de outras carreiras de nível superior; um plano de carreira específico e o estímulo à formação continuada; a criação de condições de trabalho dignas, o que inclui a dedicação exclusiva a uma única escola, com tempo determinado dentro da carga horária para estudo e reflexão sobre sua prática, planejamento, elaboração de atividades, bem como para correções de trabalhos e avaliações de aprendizagem; menor carga horária em sala de aula e salas com menos estudantes; ambiente escolar seguro, organizado e confortável, enfim, um local em que professores, funcionários e estudantes sintam prazer de estar e possam desenvolver suas potencialidades.

Infere-se, ainda, que os resultados evidenciam o papel central dos formadores da área de ensino de química na consecução dos objetivos formativos dos licenciandos em química. Entende-se que a ampliação do número desses formadores seja crucial para o desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão nesses cursos

de licenciatura, pois eles são os profissionais mais habilitados e capazes de revelar as identidades do magistério, demonstrando aos licenciandos que é possível fazer a ponte entre o conhecimento químico e o conhecimento pedagógico.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, J. B.; CADORE, S.; VIEIRA, P. C.; ZUCCO, C.; PINTO, A. C. A formação do químico. *Química Nova*, São Paulo: SBQ, v. 27, n. 2, p. 358-362, 2004.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

_____. Lei n. 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 19 out. 1982.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1/2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*, Brasília, 9 abr. 2002a. Seção 1, p. 31. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 28 out. 2010.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 9/2001. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 jan. 2002b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2010.

CANEN, A.; MOREIRA, A. F. B. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In: _____.; _____. (Orgs.). *Ênfases e omissões no currículo*. Campinas: Papirus, 2001. p. 15-44.

CARVALHO, J. M. Produção cultural e redes de sociabilidade no currículo e no cotidiano escolar. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPEd; Campinas: Autores Associados, v. 18, n. 53, p. 399-414, abr./jun. 2013.

D'ÁVILA, C. M.; SONNEVILLE, J. Trilhas percorridas na formação de professores: da epistemologia da prática à fenomenologia existencial. In: VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILA, C. M. (Orgs.). *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas: Papirus, 2008. p. 23-44.

DUBAR, C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUTRA, E. F.; TERRAZZAN, E. A. Configurações curriculares de cursos de licenciatura em química e formação da identidade docente. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA, 14., 2008, Curitiba. *Anais...* Curitiba, UFPR, 21 a 24 jul. 2008. Disponível em: <<http://www.quimica.ufpr.br/eduquim/eneq2008/resumos/R0341-1.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2009.

ECHVERRÍA, A. R.; ZANON, L. B. (Orgs.). *Formação superior em química no Brasil: práticas e fundamentos curriculares*. Ijuí: Editora Unijuí, 2010.

- FERRAÇO, C. E. Possibilidades para entender o currículo escolar. *Revista Pedagógica Pátio*, Porto Alegre: Artmed, ano X, n. 37, p. 8-11, fev./abr. 2006.
- FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação & Sociedade*, Campinas: CEDES, v. 28, n. 100, p. 1.203-1.230, out. 2007.
- GALIAZZI, M. C.; AUTH, M.; MORAIS, R.; MANCUSO, R. (Orgs.). *Construção curricular em rede na educação em ciências: uma aposta de pesquisa na sala de aula*. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.
- GAUCHE, R.; SILVA, R. R.; BAPTISTA, J. A.; SANTOS, W. L. P.; MÓL, G. S.; MACHADO, P. F. L. Formação de professores de química: concepções e proposições. *Química Nova na Escola*, São Paulo: SBQ, n. 27, p. 26-29, fev. 2008.
- GOODSON, I. F. Currículo, narrativa e o futuro social. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPEd; Campinas: Autores Associados, v. 12, n. 35, p. 241-252, maio/ago. 2007.
- . *Currículo: teoria e história*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 103-133.
- KASSEBOEHMER, A. C.; FERREIRA, L. H. O espaço da prática de ensino e do estágio curricular nos cursos de formação de professores de química das IES públicas paulistas. *Química Nova*, São Paulo: SBQ, v. 31, n. 3, p. 694-699, 2008.
- LAURENTI, C.; BARROS, M. N. F. Identidade: questões conceituais e contextuais. *Revista de Psicologia Social e Institucional*, Londrina: UEL, v. 2, n. 1, jun. 2000.
- LOPES, A. *Vale la pena formar profesores*. Currículos de formación inicial e identidades profesionales de base. Porto: Legis Editora, s/d. Disponível em: <<http://repositorio.up.pt/aberto/handle/10216/9097?mode=simple>>. Acesso em: 7 ago. 2009.
- LOPES, A. C. A disciplina química: currículo, epistemologia e história. *Episteme*, Porto Alegre: UFRGS, v. 3, n. 5, p. 119-142, 1998.
- . *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. *Ciência & Educação*, Bauru: UNESP, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.
- . *Análise textual discursiva*. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.
- PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educação & Sociedade*, Campinas: CEDES, ano XX, n. 68, p. 109-125, dez. 1999.
- ROSA, M. I. P.; CORRADI, D. P. Cultura(s) e processos de identificação em currículo de formação docente: uma experiência no estágio das licenciaturas. *Revista Horizontes*, Itatiba: USF, v. 25, n. 1, p. 47-54, jan./jun. 2007. Disponível em: <[http://www.saofrancisco.edu.br/edufs/publicacoes/RevistaHorizontes/uploadAddress/Horizontes%20-%20Volume%2025%20-%20N%C3%BAmero%201\[7574\].pdf](http://www.saofrancisco.edu.br/edufs/publicacoes/RevistaHorizontes/uploadAddress/Horizontes%20-%20Volume%2025%20-%20N%C3%BAmero%201[7574].pdf)>. Acesso em: 19 abr. 2009.
- . *Investigação e ensino: articulações e possibilidades na formação de professores de ciências*. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.
- SÁ, C. S. S. *Currículo ativo e a constituição de identidades profissionais em um curso de licenciatura em química*. 2012. 302p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

- SACRISTÁN, J. G. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise da prática? In: _____; PÉREZ GOMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 119-148.
- SANTOS, W. L. P.; MALDANER, O. A. *Ensino de química em foco*. Ijuí: Editora Unijuí, 2010.
- SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. *Educação & Sociedade*, Campinas: CEDES, v. 28, n. 100, p. 1.231-1.255, out. 2007.
- SILVA, T. T. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- _____. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2009a. p. 73-102.
- _____. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009b.
- VARJÃO, T. A. *A licenciatura em química da UNEB: aspectos do currículo que facilitam ou dificultam o percurso discente*. 2008. 138f. Dissertação (Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Universidade Federal da Bahia/Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador, 2008.
- VEIGA, I. P. A. Docência como atividade profissional. In: _____.; D'ÁVILA, C. M. (Orgs.). *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas: Papirus, 2008. p. 13-21.
- _____.; D'ÁVILA, C. M. Apresentação. In: _____.; _____. (Orgs.). *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas: Papirus, 2008. p. 7-10.
- WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 7-72.
- ZUCCO, C. A graduação em química: um novo químico para uma nova era. *Química Nova*, São Paulo: SBQ, v. 28, p. S11-S13, 2005, suplemento.

SOBRE OS AUTORES

CARMEN SILVIA DA SILVA SÁ é doutora em educação pela Universidade de Brasília (UnB). Professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).
E-mail: carsisa@gmail.com

WILDSON LUIZ PEREIRA DOS SANTOS é doutor em educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor da Universidade de Brasília (UnB).
E-mail: wildson@unb.br

Recebido em 7 de abril de 2014
Aprovado em 14 de setembro de 2015