



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

CARMEN SILVIA DA SILVA SÁ

**CURRÍCULO ATIVO E A CONSTITUIÇÃO DE IDENTIDADES
PROFISSIONAIS EM UM CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA**

Brasília

2012

CARMEN SILVIA DA SILVA SÁ

**CURRÍCULO ATIVO E A CONSTITUIÇÃO DAS IDENTIDADES PROFISSIONAIS
EM UM CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, na área de Educação em Ciências e Matemática, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Wildson Luiz Pereira dos Santos

Brasília

2012

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Bibliotecária: Jacira Almeida Mendes – CRB: 5/592

Sá, Carmen Silva da Silva

Currículo ativo e a constituição de identidades profissionais em um curso de licenciatura em química / Carmen Silva da Silva Sá. - Brasília, 2012.

302p.

Orientador: Prof. Dr. Wildson Luiz Pereira dos Santos.

Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília. Faculdade de Educação. 2012.

Contém referências apêndices.

1. Professores - Formação. 2. Currículos. 3. Ensino superior. 4. Educação.
I. Santos, Wildson Luiz Pereira dos. II. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação.

CDD: 370.71

CARMEN SILVIA DA SILVA SÁ

**CURRÍCULO ATIVO E A CONSTITUIÇÃO DE IDENTIDADES PROFISSIONAIS
EM UM CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de doutor em Educação na área de Ciências e Matemática, do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Wildson Luiz Pereira dos Santos
(Orientador) – UnB

Prof. Dr. Roberto Ribeiro da Silva
(Examinador externo) – UnB

Profa. Dra. Ilma Passos Alencastro Veiga
(Examinador interno) – UnB

Profa. Dra. Roseli Pacheco Schnetzler
(Examinador externo) – Unimep

Prof. Dr. Otávio Aloisio Maldaner
(Examinador externo) – Unijuí

Profa. Dra. Maria Helena Silva Carneiro
(Suplente) – UnB

Brasília, 11 de junho de 2012.

**RELATÓRIO DE DEFESA DE TESE
DOUTORADO**

Universidade de Brasília - UnB
Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação - DPP
Secretaria de Administração Acadêmica - SAA

1 - Identificação do Aluno

Nome	Carmen Sílvia da Silva Sá		Matrícula	09/75371
Curso				
Educação				
Área de Concentração	Código	Departamento		
Escola, Aprendizagem e Trabalho Pedagógico	9822	FE		

2 - Sessão de Defesa de Tese

Título
Currículo Ativo e a Constituição de Identidades Profissionais em um Curso de Licenciatura em Química

3 - Comissão Examinadora

Nome	Função	Assinatura
WILDSOM LUIZ PEREIRA DOS SANTOS (Doutor)	Membro Interno vinculado ao programa (Presidente) Instituto de Química	<i>Wildson</i>
ILMA PASSOS ALENCASTRO VEIGA (Doutor)	Membro Interno vinculado ao programa Fundação Universidade de Brasília	<i>Ilma</i>
OTÁVIO ALOÍSIO MALDANER (Doutor)	Membro Externo não vinculado ao programa Univ Regional Noroeste do Estado Rio Grando do Sul	<i>Otávio Maldaner</i>
ROBERTO RIBEIRO DA SILVA (Doutor)	Membro Externo não vinculado ao programa Universidade de São Paulo	<i>Roberto Ribeiro da Silva</i>
ROSELI PACHECO SCHNETZLER (Doutor)	Membro Externo não vinculado ao programa Universidade Metodista de Piracicaba	<i>Roseli Pacheco Schnetzler</i>
MARIA HELENA DA SILVA CARNEIRO (Doutor)	Membro Interno vinculado ao programa (Suplente) Departamento de Métodos e Técnicas	<i>Maria Helena da Silva Carneiro</i>

4 - Resultado

A Comissão Examinadora, em 11/06/2012 após exame da Defesa de Tese e arguição do candidato, decidiu:

- Pela aprovação da Tese
 Pela aprovação da Tese, com revisão de forma, indicando o prazo de até 30 dias para apresentação definitiva do trabalho revisado.
 Pela reprovação da Tese
 Pela reformulação da Tese, indicando o prazo de _____ para nova versão.

Preencher somente em caso de revisão de forma:

- O aluno apresentou a revisão de forma e a Tese foi aprovada.
 O aluno apresentou a revisão de forma e a Tese foi reprovada.
 O aluno não apresentou a revisão de forma.

Autenticação
Presidente da Comissão Examinadora

11/06/2012
Data

Wildson
Assinatura/Carimbo

Autenticação
Coordenador do Curso

Prof.ª *Dr.ª Maria Carmem V. R.*
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação - E/UnB
Mat. 149292

Ciente
Aluno

11/06/2012
Data

Maria Carmem V. R.
Assinatura/Carimbo

11/06/2012
Data

Carmem Helena da Silva
Assinatura/Aluno

Este relatório não é conclusivo e não tem efeitos legais sem a aprovação do Decanato de Pesquisa e Pós-graduação da Universidade de Brasília.

Aprovação do Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação

Decisão:

- Homologar

Data

Assinatura do Decano

Dedico este trabalho a meus pais Luiz e Anézia (*in memóriam*), pelos valores e atitudes exemplificados; ao meu esposo Marcos e aos filhos, Natália e Gabriel, pela sensação de completude que deram à minha existência; ao meu irmão Ari (*in memóriam*) e aos demais irmãos e irmãs que, mesmo distantes, sempre foram companheiros.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Wildson Luiz Pereira dos Santos pela orientação e pelo constante incentivo, mesmo nas horas mais difíceis.

À Profa. Dra Erika Zimmermann (*in memoriam*) que juntamente com meu orientador compôs a banca de seleção ao doutorado e deu um voto de confiança em um pré-projeto ainda incipiente de uma pessoa desconhecida para eles.

À Universidade do Estado da Bahia pela liberação para a realização deste trabalho e pela bolsa PAC.

À minha amiga Profa. Msc. Tatiana do Amaral Varjão que encaminhou o edital de seleção do doutorado da FE/UnB, me incentivando em um momento em que eu já havia desistido desse desafio.

Aos demais amigos e amigas, professores e funcionários do Colegiado de Licenciatura em Química, pela confiança e incentivo.

Aos amigos e amigas da UnB pela acolhida, particularmente, os professores Bob, Joice, Ricardo, Patrícia, Gerson e Maria Helena.

Aos amigos e amigas do doutorado em Educação da FE/UnB, particularmente, Mírian, Zara, Ângela, Nurit, Cris, Joseval, Eri, a Nádia “loira” e a Nádia “morena” que tão precocemente partiu.

Aos formadores, licenciandos e egressos do curso de Licenciatura em Química da UNEB que gentilmente se disponibilizaram a participar desta investigação.

Ao Professor Roque Moraes (*in memoriam*) cujos escritos orientaram a análise dos dados nesta investigação e que também partiu recentemente.

À minha tia Albertina (Beti) e meus primos e primas de Brasília, particularmente Maria Lizabete, que depois de muitos anos de separação me acolheram e me fizeram lembrar dos tempos de infância e adolescência.

Às muitas e muitas pessoas que têm feito/fizeram parte de minha caminhada pessoal e profissional e que têm me ensinado que o indivíduo se constrói nas interações.

A Deus, mestre supremo, que tem orientado meus caminhos.

O possível é mais rico que o real. A natureza apresenta-nos, de fato, a imagem da criação, da imprevisível novidade. Nosso universo seguiu um caminho de bifurcações sucessivas: poderia ter seguido outros. Talvez possamos dizer o mesmo sobre a vida de cada um de nós.

Ilya Prigogine

RESUMO

Esta tese é o resultado de uma investigação realizada em um curso de Licenciatura em Química de uma universidade pública nordestina. O seu principal objetivo foi caracterizar os processos identitários em construção pelo currículo ativo desse curso interpretando as percepções de licenciandos, egressos e professores formadores. Adotou-se a denominação de currículo ativo como sendo o currículo em ação, que corresponde à prática social desenvolvida no curso que constitui a base da identidade profissional. Foi feita uma abordagem investigativa de cunho qualitativo utilizando-se a Análise Textual Discursiva para identificar categorias emergentes nos discursos dos atores, obtidos através de questionários e entrevistas. Partiu-se do pressuposto de que haveria uma contradição entre o perfil ou a forma identitária idealizada para os egressos constante do currículo instituído do curso e os processos de identificação que o currículo ativo procura construir, contradição essa resultante de diferentes concepções de ensino e de formação de professores de Química e de distintas relações de poder dos formadores. Como referenciais teóricos para o conceito de identidade(s) utilizaram-se autores dos estudos culturais como, Hall, Silva e Woodward, bem como Dubar e Amélia Lopes com suas abordagens sociológicas. Autores como Sacristán, Goodson, Silva, Ferrazo, Moreira e Alice Lopes iluminaram a discussão sobre o currículo. Os dados construídos apontaram que nos documentos instituídos do curso já existem contradições entre o objetivo da formação e o perfil profissiográfico que se espera do egresso. Também apontaram que os licenciandos são sujeitados a dois tipos distintos de identidades pelo currículo ativo: em um polo estaria o químico/o pesquisador em Química/o professor universitário e, no outro, estaria o professor da Educação Básica/educador-pesquisador em Ensino de Química. Cada uma dessas identidades está relacionada com categorias que emergiram claramente dos discursos de licenciandos, egressos e formadores. São elas, respectivamente, o “desvio bacharelizante da formação” e o “estímulo do campo pedagógico”. Mais duas categorias emergiram e apontaram para influências sobre a constituição/aperfeiçoamento de identidades dos licenciandos: a “dicotomia discurso-ação do formador” e a “desvalorização socioeconômica do professor”. Embora essa última se refira a um fator exógeno ao currículo ativo do curso, percebeu-se que ele atua muito fortemente, pois se relaciona com as condições conjunturais e estruturais da Educação brasileira, as quais necessitam mudar a partir de políticas públicas de formação de professores de efetiva valorização do magistério. Concluiu-se que há uma contradição parcial no currículo ativo do

curso, pois parte dos formadores trabalham sujeitando os licenciandos a uma carreira bacharelizante, enquanto outra parte busca estimulá-los à carreira docente no ensino básico, por isso apontou-se para ações que busquem modificar essa realidade de modo a que as características do curso sejam alteradas e nele se formem profissionais com identidades coerentes com os objetivos previstos a um curso de licenciatura.

Palavras-chave: Formação de professores, currículo ativo, identidades profissionais docentes, Licenciatura em Química.

ABSTRACT

This thesis is the result of an investigation taking into consideration a Chemistry Teacher Training Degree at a public Northeastern University in Brazil. Its main goal was to characterize the identity processes that are under construction by the active curriculum of this course, interpreting the perceptions of the students, graduates and professors. The denomination active curriculum was adopted as a “curriculum in movement/action”, which corresponds to the social practice developed in the course that is the basis of professional identity. The research approach was qualitative and adopted Textual Discourse Analysis to identify emerging categories in the social actors’ speech, which were obtained through questionnaires and interviews. The premise was the assumption that there might be a contradiction between the profile or the identity form idealized for graduates from the course curriculum setup and the identification processes that active curriculum seeks to build. This contradiction would be the result of different conceptions of teaching and teacher training in Chemistry and also different power relations of the professors. The theoretical framework for the concept of identity/identities includes Cultural Studies scholars, such as Hall, Silva and Woodward; as well as Dubar and Amélia Lopes with their sociological approaches. Authors such as Sacristán, Goodson, Silva, Ferração, Moreira and Alice Lopes enlightened the discussion on curriculum. The data pointed out that in the establishment documents of the course there are already contradictions between the goal of the teacher training degree and the professional profile expected of graduates. It also pointed out that the teachers-in-training are subjected to two distinct types of identities by the active curriculum: on one side, it would be the chemist/chemistry researcher/chemistry professor; on the other side, it would be the basic education chemistry teacher/chemistry education professor. Each one of these identities is related to categories that emerged early from the discourses of students/teachers-in-training, graduates and professors. The first two categories are, respectively, the “deflection from technical training” and the “stimulation of pedagogical field.” In addition, another two categories emerged and pointed out to influences on the construction/updating of students’ identities: the “speech-action dichotomy of professors” and “devaluation of teachers’ socio-economic status.” Although the latter refers to an exogenous factor to the active curriculum of the course, it was realized that it acts very strongly, since it is related to cyclical and structural conditions of Brazilian education. This situation requires changes in public policies for teacher training in order to effectively increase the social value of teaching. In conclusion, there

is a partial contradiction in the course's active curriculum. That happens because some professors work subjecting the teachers-in-training to a Bachelors career, while others seek to encourage them to a teaching career in basic education. Therefore, actions were pointed out that seek to change this reality so that the characteristics of the course can be changed, and it will form professionals with identities which are consistent with the objectives set out for a Teacher Training Degree.

Keywords: teacher training, active curriculum, teacher professional identities, Chemistry Teaching Degree.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
1 O despertar para a investigação: contingências orientam percursos	19
1.1 O delineamento do trabalho	20
1.2 Carência de professores de Química e o interesse pelo tema	24
2 A constituição histórica do curso investigado	40
3 Afunilamento das questões e objetivos da investigação	47
1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES, CURRÍCULO E IDENTIDADE DOCENTE	53
1.1 Formação de professores	53
1.1.1 Os cursos de Licenciatura no panorama educacional brasileiro	54
1.1.2 Formação de Professores de Química	59
1.1.3 (Não) Atratividade e motivação à carreira docente	67
1.1.4 Síntese e assunções	69
1.2 Currículo: teorias, conceitos e relações	72
1.2.1 Currículo e práticas pedagógicas	77
1.2.2 Currículo, política, ideologia e poder	82
1.2.3 Currículo, cultura e conhecimento: o social	85
1.2.4 Currículo: o pessoal e o biográfico	87
1.2.5 Síntese e assunções	89
1.3 Identidades docentes: o individual e o social em sua constituição	90
1.3.1 Identidades, marcação da diferença e suas teorizações	91
1.3.2 Identidades docentes e currículos	98
1.3.3 Identidade, profissionalização e profissionalidade docente	107
1.3.4 Síntese e assunções	108
2 CAMINHOS TRILHADOS	113
2.1 A difícil escolha do desconhecido	114
2.1.1 Uma tempestade de luz iluminando o rio do discurso	116
2.1.2 Os discursos começando a fazer sentido	118
2.2 Dando os primeiros passos em direção à investigação principal	120
2.3 Aproximação ao fenômeno educativo de interesse	122

2.3.1 Vereda: caminho dos documentos instituídos	123
2.3.2 Atalho: caminho de licenciandos	123
2.3.3 Rumo: caminho de egressos	124
2.3.4 Via: caminho de docentes	126
2.4 Considerações gerais sobre a metodologia	127
3 CURRÍCULO ATIVO COMO AVENIDA ORIENTADORA DA CONSTITUIÇÃO DE IDENTIDADES	129
3.1 O sentido da vereda	129
3.2 O sentido do atalho	134
3.2.1 As impressões indicadas	135
3.2.2 As impressões ditas	161
3.3 O sentido do rumo	192
3.3.1 As impressões indicadas	192
3.3.2 As impressões ditas	195
3.4 O sentido da via	226
3.4.1 Perfil profissional do formador e percepções sobre sua própria prática	226
3.4.2 Discursos dos formadores: identidades circulantes e o currículo ativo do curso	236
3.5 Síntese e discussão: todos os caminhos convergem para a avenida	250
SER PROFESSOR DE QUÍMICA: CONTINGÊNCIA E VOLIÇÃO	255
REFERÊNCIAS	265
APÊNDICE A – Questionário aplicado a estudantes do curso	279
APÊNDICE B – Roteiro da entrevista aplicada a licenciandos concluintes do curso	283
APÊNDICE C – Questionário aplicado a egressos do curso	285
APÊNDICE D – Roteiro da entrevista aplicada a egressos do curso	287
APÊNDICE E – Roteiro da entrevista aplicada a formadores do curso	289

APÊNDICE F – Termo de consentimento livre e esclarecido para licenciandos	291
APÊNDICE G – Termo de consentimento livre e esclarecido para egressos	293
APÊNDICE H – Termo de consentimento livre e esclarecido para formadores	295
ANEXO A – Fluxograma do curso em vigência	297
ANEXO B – Fluxograma de implantação do curso	299
ANEXO C – Fluxograma de adaptação à reformulação do curso	301

INTRODUÇÃO

Esta Tese de Doutorado se originou a partir da reflexão sobre leituras realizadas e, também, da reflexão a respeito de minha experiência de vida, enquanto profissional, nos locais onde trabalhei – Instituto de Química/Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Centro de Educação Técnica da Bahia (CETEBA) – e tenho trabalhado – Departamento de Ciências Exatas e da Terra, *Campus I*, esses dois últimos órgãos pertencentes à Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – como professora de Química Orgânica, Geral e Inorgânica e, também, de Estágio Supervisionado, orientando licenciandos em trabalho de campo nas escolas públicas baianas.

1 O despertar para a investigação: contingências orientam percursos

Minha atuação profissional ao longo dos anos restringiu-se mais às atividades pedagógicas e administrativas na universidade: ministrando muitas aulas; acompanhando a vida acadêmica dos estudantes em geral, e daqueles que se encontravam em estágio curricular nas escolas de Educação Básica; contribuindo com o trabalho do Colegiado de curso; participando de comissões de estudo e elaboração de instrumentos que regulam as atividades acadêmicas; de comissões internas para avaliações e deliberações de cunho acadêmico e administrativo; dentre outras atividades. Apenas durante três anos realizei atividades relacionadas à pesquisa quando desenvolvi com os estudantes, como tutora do Programa Especial de Treinamento-PET/Capes, atividades que contribuíam para sua melhoria acadêmica. A experiência foi muito gratificante uma vez que o PET, naquela época, determinava a promoção de atividades variadas aos estudantes (leituras diversas, aperfeiçoamento em língua estrangeira, atividades de extensão etc.) e não se restringia apenas ao trabalho de Iniciação Científica em laboratório de alguma das subáreas da Química.

Apesar desse meu perfil sempre senti falta de momentos para aprofundar leituras e refletir a respeito de questões relacionadas com o processo ensino-aprendizagem de Química na Educação Básica e no Ensino Superior; com a formação inicial e contínua de professores; e, também com a prática docente dos formadores de professores.

Assim, o presente trabalho é fruto de um tempo dedicado ao estudo das questões acima relacionadas e representa uma ruptura com o meu ativismo profissional – de uma

química que se tornou professora de Química que, por contingência profissional também se tornou professora de estágio supervisionado que, paralelamente, assumiu lutas políticas dentro do movimento docente universitário, tudo cumulativamente – para tentar compreender quais são os processos identitários em construção pelo currículo ativo¹ do curso de licenciatura em Química da UNEB. Emprego o termo ativismo aqui de acordo com a tradução feita por Bezerra do conceito *aktivnost* de Bakhtin, ou seja, como “participação ativa em alguma coisa, atividade enérgica, intensidade do desempenho” (BAKHTIN, 2003, p.22), pois esse foi o meu jeito de trabalhar antes de decidir fazer o doutorado. Nesse sentido, este trabalho se constitui naquilo que, na Bahia, chamamos de “freio de arrumação”: a parada para acomodação a fim de, em seguida, partir novamente, neste caso, para novas formas de ativismo, como educadora em Química.

O desafio de trabalhar com Estágio Supervisionado por uma contingência institucional, mesmo sem ter tido formação inicial adequada para isso, só fez aumentar a necessidade de reflexão e me conduziu, num primeiro momento, ao estudo solitário das questões referidas anteriormente. Depois, me levou a cursar disciplinas como aluna não regular em um curso de pós-graduação em Filosofia, História e Ensino de Ciências. As novas leituras suscitavam novas questões e mais reflexão, num processo contínuo. À medida que surgiam novos desafios, tanto no ensino de componentes curriculares específicos de química na universidade, quanto no acompanhamento da atuação dos licenciandos nas escolas-campo de Estágio Supervisionado, mais urgente me pareceu a necessidade de aprofundamento de estudos e inserção na pesquisa. O caminho foi naturalmente se delineando e desembocou neste trabalho no qual tento contribuir de algum modo com a construção de conhecimento nos campos de Ensino de Ciências/Química e Formação de professores de Ciências/Química, objetos de estudo que, no meu entender, se inter-relacionam num plano mais geral, ao campo do Currículo, este concebido “como o espaço em que se desdobram as experiências de conhecimento que as escolas propiciam aos estudantes.” (MOREIRA, 1999, p.9).

1.1 O delineamento do trabalho

¹ Nesta tese denomina-se currículo ativo, ao currículo em ação, que corresponde à prática social desenvolvida no curso que constitui a base da identidade profissional.

São várias as questões, os fatos e os problemas identificados nos mais de 20 anos de docência. O ensino de Química na escola básica (e na universidade também) continua, ainda hoje, muito calcado na concepção de transmissão dos conhecimentos considerados universais, verdadeiros e inquestionáveis produzidos pelos “cientistas” de cada área. Nesse modelo de ensino, o estudante não conhece o processo de construção social e histórico dos conhecimentos, apenas os “consome” como produtos acabados, não consegue perceber suas relações com as demais Ciências e com sua vida. Ao não enxergar sentido naquilo que “aprende” na aula, o estudante tende a memorizar conteúdos para vencer as diversas etapas da escolarização e, ao final, mesmo sendo “aprovado”, se dá conta do quanto o ensino foi estéril e não atendeu às suas necessidades de formação, descobre, enfim, que pouco aprendeu.

Creio também que a permanência da concepção de ensino como transmissão de conhecimentos na escola básica pode ser consequência do seguinte fato: muitos dos cursos de formação de professores de Química nas universidades ainda se pautam por currículos orientados pela doutrina da *racionalidade técnica* oriunda de uma visão epistemológica da Ciência derivada do positivismo (MALDANER, 2000b).

Nesses currículos a ênfase é a aquisição, pelo licenciando, de grande quantidade de conteúdos culturais e cognitivos da área da Ciência que ele vai ensinar, ministradas em Institutos ou Faculdades da área específica. Apesar de os licenciandos, ao final de seu curso, frequentarem disciplinas de conteúdos pedagógicos e didáticos nas Faculdades de Educação, não há articulação entre todos esses conteúdos e o recém- licenciado vai para as escolas aplicar esses conhecimentos, como se fosse um técnico (ver, por exemplo, MALDANER, 2000; PEREIRA, 1999; SCHNETZLER, 2002). Lá, trabalhando na forma da tentativa (erro/acerto) procura reproduzir modelos de ensino de professores com os quais se identificou em seu percurso acadêmico e que, por isso, considerava “bons professores”. É a chamada “formação ambiental” (CARVALHO; PÉREZ, 1993; MALDANER, 2000; ROSA, 2004). Neste tipo de formação o licenciado passa da experiência passiva de aluno à experiência ativa de professor sem rupturas e, portanto, sem ter apreendido os significados educativos, sociais e epistemológicos do conhecimento que pretende ensinar aos seus aprendizes (ECHEVERRÍA, 2004; SACRISTÁN; PÉREZ GOMEZ, 2000). Essa formação é conflituosa, pois o professor, em sua prática, sente-se cobrado a promover um ensino contextualizado, o que não lhe foi oferecido pelo curso de formação inicial (ECHEVERRÍA, 2004).

Outro problema que, no meu entender, se relaciona diretamente a esse modelo de ensino se refere aos procedimentos avaliativos utilizados na maioria das escolas e graus da escolaridade. Eles se dão, quase sempre, mediante provas que priorizam a memorização de conteúdos cognitivos assimilados pelo estudante, reforçando neste a crença de que aprende quem é capaz de memorizar. Ainda hoje, as avaliações de aprendizagem continuam mais centradas na dimensão técnica do que nas dimensões “social, política, ética e afetiva” (VILLAS BOAS, 2008, p.9). Essas formas de avaliação são, sob o meu ponto de vista, ao mesmo tempo causa e consequência desse modelo de ensino: ambos estão umbilicalmente ligados. Acredito que não podemos desprezar a dimensão técnica da avaliação, mas ela precisa se combinar com as demais dimensões. Penso que mudanças de modelo de ensino necessariamente implicam em mudanças nas avaliações de aprendizagem.

Certamente que transformações significativas têm ocorrido no currículo de diversos cursos de formação de professores de Química como consequência de movimentos de professores que se engajaram em estudos e pesquisas recentes na área de Ensino de Química, bem como por força da legislação que estabeleceu novas orientações para o currículo e a carga horária dos cursos de licenciatura (BRASIL/MEC-CNE/CP 1 e 2, 2002).

Um problema relevante encontrado no Estado da Bahia – e que, provavelmente, também se repete em muitas regiões do Brasil, conforme a Sinopse Estatística do Professor (BRASIL/MEC/INEP, 2007) – é a carência de profissionais devidamente formados para ensinar Química nas escolas de Educação Básica, particularmente nas públicas. Esse fato foi constatado, por exemplo, entre os anos de 2001 a 2008 em escolas públicas de diversos bairros soteropolitanos nas quais acompanhamos de perto o trabalho dos estagiários de nosso curso. Parte significativa desses docentes tem formação inicial em licenciaturas outras que não em Química ou mesmo em outros cursos de bacharelado. Outros sequer são graduados – estudantes de licenciatura em Química, Física, Biologia – que são contratados provisoriamente pelo Estado para suprir essa carência. Alguns docentes formados nas diversas áreas de conhecimento e que ensinavam sem serem licenciados passaram por cursos de capacitação para complementação das disciplinas pedagógicas e de Química adquirindo, assim, o diploma de licenciados em Química para atender à legislação (BRASIL/LDB, 1996), mas, mesmo assim, a carência continua e a demanda de docentes determina a contratação de licenciandos para o exercício precário

da profissão. Essa situação muito provavelmente deve ser pior no interior do Estado da Bahia.

A capacitação dos docentes da rede à qual me referi no parágrafo anterior foi promovida pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC), em convênio com a Universidade Federal de Santa Catarina, através do seu Laboratório de Ensino a Distância, e indica que o antigo modelo “3 + 1” foi a estratégia utilizada para tentar adequar o quadro de professores à demanda legal. Na época, a SEC e o Instituto Anísio Teixeira haviam feito um levantamento que indicou que 63% dos professores que atuavam no ensino fundamental e médio não eram licenciados (LOBO, 2003). O Programa de complementação para Licenciatura nas áreas de Biologia, Química, Física e Matemática foi desenvolvido para habilitar bacharéis que atuavam na rede estadual de ensino da Bahia, nos níveis fundamental de 5^a a 8^a séries, e médio. Ele iniciou em maio de 2001 com previsão de duração de quatro trimestres para cada curso, com carga horária total de 720 horas/aula por habilitação, sendo que apenas 30% dessa carga horária foram desenvolvidas na modalidade presencial.

A carência de professores de Química é, no mínimo, estranha uma vez que quase não se ouve falar da falta de professores de Geografia, História, Biologia, Matemática e Português, o que corrobora os dados levantados pelo Inep. De acordo com o Estudo exploratório sobre o professor brasileiro (BRASIL/MEC/INEP, 2009), os professores do Ensino Médio que têm formação em nível superior estão em maior número nas áreas de: Letras/Literatura/Língua Portuguesa (15,4%), Matemática (11,4%), História (8,8%), Pedagogia/Ciências da Educação (8,7%), Letras/Literatura/Língua Estrangeira (7,5%) e Geografia (7,2%). No mesmo estudo, o INEP registra que a maior quantidade de docentes está nas disciplinas de: Língua/Literatura Portuguesa (14,7%), Matemática (12,6%), História (9,2%), Geografia (8,5%), Física (8,4%), Língua/Literatura Inglesa (8,4%) e Biologia (8,2%). Então, passei a me questionar: por que faltam tantos professores de Química? O que justificaria essa diferença de professores formados e professores atuantes em Química em relação aos demais professores da escola básica? Acaso os demais professores ganham mais e/ou trabalham menos? Acaso são profissionais mais valorizados socialmente? Acaso as escolas em que trabalham não são as mesmas, com as mesmas deficiências em infraestrutura, de orçamento, de pessoal etc.? Acaso os estudantes com os quais todos esses professores trabalham não são os mesmos, tanto nas escolas públicas quanto nas particulares? Infelizmente, sabemos que a realidade

vivenciada pela maioria dos professores da escola básica brasileira é a mesma, portanto, é de se supor que não são apenas os fatores salariais, de valorização profissional, de condições de trabalho, que justificam a carência de professores de Química.

Nesse sentido, surgem novas questões sobre os fatores que levam à referida carência: Será que os cursos de licenciatura em Química são em menor quantidade que os demais? Há menor oferta de vagas por curso? Há mais evasão nesses cursos do que nas demais licenciaturas? Talvez os motivos da carência desses professores sejam de outra ordem: Será que os modelos de ensino e de avaliações de aprendizagem que os professores de Química praticam na escola básica são diferentes dos modelos praticados pelos demais professores? Ou será que a iniciação aos conceitos químicos se dá tardiamente no ensino fundamental, enquanto que o estudante toma contato desde as séries iniciais com as outras matérias?

A constatação de tantos problemas e questões fez emergir a necessidade de aprofundar o entendimento de parte desses problemas mediante uma investigação para buscar indícios de relacionamento entre eles. Vou partir do pressuposto de que talvez a carência de professores de Química na escola de Educação Básica seja consequência das características dos cursos de formação inicial desses professores. Pode ser que esses cursos não estejam contribuindo para estimular mais jovens a gostarem da Química e a ela se dedicarem, a enxergá-la como uma construção humana que se relaciona com todas as outras áreas de conhecimento e com a vida cotidiana, porquanto formam, majoritariamente, profissionais que perpetuam modelos de ensino baseados quase que exclusivamente na transmissão de conteúdos cognitivos da área; que praticam avaliações da aprendizagem que priorizam uma única dimensão da formação escolar (a memorização); que não enfatizam a construção social e histórica desse conhecimento; enfim, talvez os cursos de Licenciatura em Química ainda não tenham incorporado em seus currículos os resultados das pesquisas mais atuais em Ensino/Formação de Professores de Química. Em outras palavras, pode ser que os cursos de formação de professores de Química não estejam formando profissionais com o perfil que a atual sociedade carece.

1.2 Carência de professores de Química e o interesse pelo tema

De acordo com Laville e Dionne (1999), a mente humana é sábia e não se inquieta inutilmente, de modo que toda pesquisa é, de fato, um problema que se apresentou a alguém em sua vivência, pois,

O que mobiliza a mente humana são problemas, ou seja, a busca de um maior entendimento de questões postas pelo real, ou ainda a busca de soluções para problemas nele existentes, tendo em vista a sua modificação para melhor. (LAVILLE e DIONE, 1999, p.85).

De fato, percebi que a inquietude em relação ao ensino de Química na escola básica – surgida a partir do momento em que comecei a frequentar as escolas públicas baianas acompanhando os estagiários do curso em que trabalho – foi aumentando com a vivência dessa realidade. Comecei a ler mais a respeito dos cursos de formação de professores de um modo geral e, particularmente, de professores de Química, não só por conta dos problemas encontrados, mas também por força do ofício, uma vez que nunca havia passado pela minha mente que iria “virar” professora de Estágio Supervisionado.

Da experiência vivenciada surgiu o questionamento a respeito da possibilidade de haver relações entre fatos/problemas sentidos/observados e diversos aspectos teóricos tratados nas leituras feitas.

Um dos trabalhos lidos e cujos dados muito me impressionaram foi o de Sampaio e colaboradores, (2002) que, analisando dados do MEC/Inep de 2002 mostravam que havia uma demanda de 55.231 professores de Química, dos quais 23.514 seriam para atender ao ensino médio e mais 31.717 para, junto com o mesmo número de docentes de Física e de Biologia, dar conta do ensino de Ciências de 5^a a 8^a série do Ensino Fundamental. Segundo o mesmo trabalho, o número de licenciados em química no país de 1990 a 2001 foi de 13.559 e havia a previsão de formação de mais 25.397 docentes de Química de 2002 a 2010. Comparando-se estes dados notava-se a grande defasagem entre as necessidades do país e a capacidade que as universidades têm de prover docentes para a área. Os autores alertavam para a gravidade da situação considerando a grande expansão que vinha ocorrendo no ensino médio nos anos anteriores e as metas de atendimento ao Plano Nacional de Educação.

Outro trabalho que me chamou a atenção foi o de Andrade e colaboradores, (2004). Os autores relatavam que houve um aumento no número de cursos de Química no país – em 1966 eram 83, passando para 89 em 1998 e chegando a 99 em 2001 – mas esse incremento estava longe daquele verificado por outras áreas, talvez em função de ser um curso oneroso para as instituições e cuja demanda é baixa. Percebe-se que o número de

cursos já era insuficiente para atender às necessidades seja de docentes ou bacharéis em Química naquela época, haja vista que, geralmente, esses cursos costumam licenciar poucos profissionais anualmente. Outro dado preocupante relatado é que das 6.371 vagas oferecidas em 2001, apenas 5.424 foram preenchidas indicando que talvez haja um desinteresse dos jovens pelos cursos de Química. Penso que, talvez, essa indicação de desinteresse pelos cursos de Química seja fruto de uma representação social de que o estudo das Ciências é algo difícil, representação essa muitas vezes corroborada pelos próprios professores da Educação Básica.

No que diz respeito às licenciaturas acrescenta-se ao desinteresse o fato de que muitas vezes atuamos nos cursos de formação docente como se estivéssemos formando bacharéis em Química, revelando de forma subliminar aos estudantes que a profissão de professor só adquire *status* social se for exercida em nível universitário. No fundo, atuamos diminuindo a autoestima de nossos licenciandos e aprofundando o preconceito de que ser professor da escola básica é uma função de menor valor, como se não soubéssemos da importância do trabalho docente para a formação dos cidadãos de um país.

Ainda segundo o mesmo trabalho de Andrade e colaboradores, (2004), a Avaliação das Condições de Oferta de Cursos de Graduação realizada pela Secretaria de Educação Superior (Sesu) do MEC em 2000 mostrou que dos cursos de Química, 67% formam professores para a escola básica e 33% formam bacharéis. Essa avaliação considerou indicadores diversos e chegou a algumas conclusões que, apesar de deverem ser vistas com certa cautela pela comunidade acadêmica, permitiram identificar que, no geral, os cursos de Bacharelado tiveram melhor desempenho que os de Licenciatura Plena e esses que os de Licenciatura em Ciências, na habilitação Química. Segundo esses autores, os cursos de Licenciatura em Ciências com habilitação em Química são responsáveis por cerca de um quarto do total de alunos matriculados em cursos de licenciatura e, em sua maioria, estão abrigados em IES particulares no interior do país. Outra conclusão dessa avaliação é de que os cursos das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e de algumas universidades estaduais são considerados os melhores.

Também o trabalho de Zucco (2005) trouxe elementos para minha reflexão. Para esse autor, houve grande expansão das Instituições de Ensino Superior (IES) nos últimos anos e essa expansão se deu, majoritariamente, em universidades e faculdades particulares devido à política de financiamento direto, via Banco Nacional de

Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) e crédito educativo. O número de matrículas no setor privado acompanhou de perto essa expansão (cerca de 150% de 1998 a 2003). Para o autor, nessas universidades praticamente não há barreira classificatória para o ingresso em cursos pouco procurados - uma vez que o objetivo principal é o lucro - e em parte delas não há preocupações com a qualidade de formação técnica e humana do estudante. Quanto às IES públicas, as matrículas cresceram aproximadamente 30% de 1980 a 2003, embora o número dessas instituições tenha se mantido rigorosamente estagnado no mesmo período. Afirma, ainda, que nas IES públicas observa-se uma pequena concorrência aos cursos de Química - considerados difíceis e de pouco status - o que faz com que os ingressantes não sejam os mais bem preparados na Educação Básica. Para Zucco (2005), até que se observou um aumento na formação de docentes de Química - de 1.081 em 1996 para 2.099 em 2003 - mas, em sua linha de raciocínio, esse acréscimo não veio acompanhado de qualidade, uma vez que a maioria desses profissionais é oriunda de certas faculdades e universidades particulares que, no seu entender, promovem uma formação questionável.

Buscando um panorama mais atualizado e detalhado dos cursos de formação de professores para as áreas específicas no Brasil pude encontrá-lo na Sinopse do Censo da Educação Superior (BRASIL/MEC/INEP, 2008), que é o documento mais detalhado divulgado até o momento da escrita deste trabalho, uma vez que a partir de 2008 só foram publicados Resumos Técnicos pelo Inep. Há no Brasil, de acordo com a área geral "Educação" desse censo, 161 cursos de formação de professor de Química, sendo que a maioria deles, 49 e 44 se desenvolve, respectivamente, em instituições federais e estaduais de ensino. Há ainda os cursos de formação de professores de Ciências, num total de 193, dos quais, 25 e 119 estão também, respectivamente, em instituições de ensino federais e estaduais. Tais cursos também são responsáveis pela formação de uma parcela de professores que podem ensinar Química na Educação Básica, por exemplo, segundo os dados da Sinopse Estatística do Professor (BRASIL/MEC/INEP, 2007) havia 342 professores de Ciências (321 profissionais com licenciatura e 21 sem licenciatura), ou seja, 32,5% de um total de 1.053 professores, que ensinavam Química nos anos finais do ensino fundamental (711 eram químicos, sendo 652 licenciados e 59 não licenciados).

A título de comparação, o Censo de Educação Superior (BRASIL/MEC/INEP, 2008) nos mostra que o número total de cursos de formação de professores de outras áreas é: Biologia (384); Física (139); Geografia (316); História (468); Matemática (567);

Português (58) e Letras (912). Como se depreende desses dados, os cursos de formação de professores de Química realmente não são dos mais numerosos, entretanto, isso não justificaria tal carência desses professores na escola básica. Comparando ainda com o número de cursos de Química cujo total é de 143, sendo 98 de bacharelado e o restante de outras modalidades, os cursos de formação de professores que podem atuar ensinando Química são bem mais numerosos, totalizando 354 (161 cursos de Licenciatura em Química e 193 de Licenciatura em Ciências). Quanto aos profissionais que atuam nos cursos das áreas específicas, a Sinopse Estatística do Professor (BRASIL/MEC/INEP, 2007) nos fornece um panorama geral. A Tabela 1, a seguir, é um pequeno recorte dos dados encontrados nessa estatística que procura comparar o número de professores de diversas áreas, com o número de professores de Química que atuam na Educação Básica de um modo geral, e por nível de ensino, fundamental e/ou médio. Os dados dessa tabela apenas nos permitem ter ideia da variedade de formação inicial dos professores que atuavam na Educação Básica, mas não nos dizem se esses professores atuavam como docentes da disciplina correspondente à sua área de formação.

Tabela 1. Número de professores de Educação Básica com formação superior, segundo a área de formação, por nível de ensino, Brasil, em 30/05/2007

Área de form.	Educação Básica ¹			Ensino Fundamental -EF (séries finais) ^{2,3}			Ensino Médio ^{1,4} – EM		
	Total	Licenc.	não lic.	Total	Licenc.	não lic.	Total	Lic.	não lic.
Quím.	19289	17619	1670	5184	4819	365	15787	14541	1246
Física	15240	14081	1159	4647	4322	325	12355	11490	865
Agr./Geo/ C. Terra	2742	1588	1154	730	485	245	1301	776	525
Ciênc.	53596	50530	3066	38848	36850	1998	22198	21126	1072
Ciênc.. Biol.	55356	52332	3024	34462	32817	1645	28346	26898	1448
Matem	104404	98231	5773	69289	65840	3449	49299	46778	2521
Let./ L.Port.	167236	158656	8580	106220	101335	4885	67049	64290	2759
Geogr.	71377	67832	3545	49692	47374	2318	31229	30009	1290
Hist.	89482	85354	4128	60759	58188	2571	37999	36552	1447

Fonte: MEC/Inep/DEED.

Notas:

1. O professor pode apresentar mais de uma área de formação.
2. Inclui os professores de turmas do ensino de 8 e 9 anos.
3. Inclui professores de turmas Multi, Correção de Fluxo e Multi 8 e 9 anos.
4. Inclui professores de turmas de Ensino médio (EM), EM Integrado e EM Normal/Magistério.

Os dados da Tabela 1 revelam claramente que o número de profissionais com formação em Ciências e Ciências Biológicas que trabalham na Educação Básica supera em muito o número de profissionais formados em Química que, por sua vez, supera o

número de profissionais formados em Física, que supera o número de profissionais formados em Ciências da Terra. A questão que se coloca é: qual o motivo dessa diferença? Várias hipóteses podem ser levantadas. Pode-se especular que os cursos de Ciências e de Ciências Biológicas, por serem relacionados aos cursos da área de Saúde que são mais prestigiados socialmente, sejam mais procurados e, conseqüentemente, formem um maior contingente de profissionais que vão buscar trabalho na Educação Básica. Outra hipótese é que o baixo número de profissionais formados em Química (e, também, em Física e, principalmente, em Ciências da Terra) atuando na Educação Básica possa indicar falta de interesse desses profissionais pelo magistério.

Pode-se observar nessa tabela, também, que o número de profissionais com formação nas Ciências da Terra propriamente ditas e, também, em Geologia e Agronomia é muito reduzido, enquanto o número de profissionais formados em Geografia é bastante grande. Esses números são bastante curiosos, pois, a Geografia, pelo menos em sua abordagem Física, é muitíssimo relacionada com as Ciências da Terra e, portanto, nada justificaria essa enorme diferença no número de profissionais formados nas duas áreas e que se dedicam à Educação Básica. Novamente surgem várias hipóteses para esse fato. Uma seria que, para o senso comum, a Geografia está mais relacionada ao campo das Ciências Humanas/Sociais, tidas como áreas mais “fáceis” e, portanto, mais procuradas ou acessíveis, enquanto a Geologia e a Agronomia (Ciências da Terra, genericamente) estão ligadas ao campo das Ciências ditas “Exatas”, mais “difíceis”. Pode-se também supor que há menos cursos de Geologia e Agronomia que de Geografia, pois são cursos caros, oferecidos quase somente em universidades públicas, onde a concorrência ao ingresso é muito grande, além do que formam majoritariamente bacharéis, enquanto que os de Geografia formam majoritariamente professores. Outra hipótese é que o profissional que se gradua em Ciências da Terra (e Física e Química), seja licenciado ou bacharel, tem um perfil identitário mais relacionado a pesquisador/cientista do que de professor.

Pode ser que haja outro fator que determine o baixo número de profissionais formados em áreas como Ciências da Terra, Física e Química: talvez os professores que atuam nessas áreas, ditas “duras”, na Educação Básica continuem a praticar um ensino pautado na transmissão de conteúdos cognitivos e pratiquem procedimentos avaliativos que valorizam a memorização. Contrariamente, os professores das áreas das Ciências Humanas, ditas “moles”, podem estar utilizando métodos de ensino que avançaram em relação à pura transmissão de conteúdos e valorizam, na avaliação de seus alunos, a

construção do conhecimento e não, simplesmente, a sua reprodução. Entretanto, essa hipótese, não daria conta de explicar por qual motivo, de acordo com a Tabela 1, o número de formados em Geografia é inferior ao número de formados em Matemática. Será que os cursos de formação de professores em Matemática avançaram a ponto de seus profissionais atuantes na Educação Básica já estarem praticando métodos de ensino e de avaliação distintos dos seus colegas das Ciências “duras” e mais próximos dos métodos de seus colegas das Ciências Humanas/Sociais motivando, assim, mais estudantes ao seu estudo? Ou será que o profissional formado em Matemática considera que seu campo de atuação natural é o ensino, uma vez que o campo investigativo na área parece ser mais restrito?

O fato é que, de acordo com os dados da Tabela 1, há um baixo número de profissionais com formação na área das Ciências Naturais, excetuando-se os da área de Biologia, que atuam como professores na Educação Básica e, ainda não se sabe quais os motivos dessa carência.

Para termos ideia da área de formação dos professores que efetivamente lecionavam Química no ensino fundamental e médio naquele ano, fiz ainda um pequeno recorte dos dados da Sinopse Estatística do Professor (BRASIL/MEC/INEP, 2007). Esses dados estão disponibilizados na Tabela 2, a seguir.

Tabela 2. Número de professores que ensinam Química no ensino médio e ensino fundamental (Anos Finais), segundo a Área de Formação¹, Brasil, em 30/05/2007

Área de formação	Ensino médio ¹			Ensino fundamental		
	Total	Licenciado	Não Lic.	Total	Licenciado	Não Lic.
Química	14.842	13.716	1.126	711	652	59
Ciências	4.800	4.557	243	342	321	21
Ciências Biol.	5.046	4.758	288	564	518	46
Ciências da Terra ²	713	556	157	54	43	11
Física	1.247	1.156	91	117	110	7
Outros cursos	8.907	7.288	1619	881	741	140

Fonte: MEC/Inep/DEED.

Notas:

1. Inclui professores de turmas de Ensino médio (EM), EM Integrado e EM Normal/Magistério.
2. Inclui cursos de Agronomia, Ciências da Terra propriamente ditas, Geografia e Geologia.

De acordo com os dados da Tabela 2, havia um total de 38.871 professores ensinando a disciplina Química no ensino médio brasileiro sendo que destes, 35.183 eram licenciados e 3.688 eram não licenciados. Nos anos finais do ensino fundamental, havia 2.669 profissionais ensinando Química sendo que desses, 2.385 eram licenciados e 284

eram não licenciados. Esses profissionais, que atuavam em ambos os níveis de ensino, apresentavam formação nas mais variadas áreas.

Outro dado da Tabela 2 que chama a atenção é o pequeno número dos profissionais licenciados em Química que atuavam no ensino médio: apenas, 13.716, ou 35,3 % do total de 38.871 professores atuantes na disciplina. Isso é particularmente preocupante quando consideramos que essa disciplina faz parte do currículo dos três anos desse nível de ensino. Como se percebe, esse número está muito distante dos 55.231 professores apontados por Sampaio e colaboradores, (2002) como necessários para atender às demandas nacionais de educação. Não é de se estranhar que as escolas utilizem para o ensino dessa disciplina, um elevado número de profissionais, licenciados ou não, das demais áreas das Ciências e de áreas completamente distintas que, denominamos genericamente de “Outros cursos” na tabela, como, por exemplo, Pedagogia (2.155), Matemática (3.316), Artes Cênicas (33), Letras/Língua Portuguesa (1.164), Direito (66), Estudos Sociais (35), História (438), Medicina e outras áreas da Saúde (553), Engenharias (673) etc. e, até, outros profissionais (2.630) formados em cursos cuja modalidade sequer é especificada nos dados do Inep. Quanto ao ensino fundamental, havia 652 licenciados em Química ensinando essa disciplina, o que corresponde a um percentual de 24,4% do total de 2.669 professores atuantes na disciplina.

Os dados fornecidos pelo Inep tornam-se mais significativos quando se tenta fazer recortes da situação em um entorno mais próximo de nós. Dessa forma, busquei por dados da realidade do ensino baiano no que diz respeito aos profissionais que atuam no ensino médio de um modo geral e, particularmente, na disciplina Química; e o número de estudantes matriculados no ensino médio público. Esses dados podem nos fornecer um panorama geral do ensino de Química no Estado.

De acordo com dados da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC), o número total de docentes que atuam no ensino médio na rede estadual é de 21.518. Já na rede particular o número é de apenas 3.647. Vale registrar que há uma parcela dos profissionais que atua simultaneamente nos dois sistemas de ensino, principalmente na capital e cidades mais importantes do interior, em busca de complementação de renda.

Segundo a SEC havia, no ano de 2009, um total de 997 escolas oferecendo o ensino médio no sistema público estadual. No mesmo ano o número de alunos matriculados nesse nível de ensino no sistema público estadual era de 572.570. A média de alunos por escola cursando o ensino médio era, portanto, de 574. Se considerarmos que cada sala de

aula tem aproximadamente 40 alunos, em média haveria 14 salas em cada escola oferecendo duas aulas de Química por semana, totalizando 28 horas-aula dessa matéria. Considerando que o turno matutino, em geral, concentra o maior número de matriculados poderíamos fazer um exercício de imaginação dizendo que haveria em média seis classes nesse turno, quatro no vespertino e quatro no noturno por escola. Considerando também que cada professor da rede estadual deve cumprir no máximo 14 horas em sala de aula para cada turno de trabalho, o ideal seria que cada escola pudesse dispor de três professores licenciados em Química, um por turno, para garantir o atendimento aos estudantes matriculados por profissionais devidamente formados para oferecer um ensino de qualidade. Sendo assim, deveria haver 2.991 licenciados em Química para atender às 997 escolas do sistema público estadual. Logicamente a realidade é bastante diferente dessa mostrada no exercício de imaginação e sabemos que nas capitais e cidades maiores as escolas têm um número muito maior de salas de ensino médio, enquanto nas cidades menores e, principalmente, na zona rural, há um número reduzido dessas salas ou, mesmo, a ausência completa desse nível de ensino. Entretanto, algo é comum a todos os tipos de escolas, a falta de professores licenciados em Química para dar conta do atendimento da demanda de aulas desta matéria a todos os matriculados no ensino médio.

A Tabela 3, a seguir, registra dados fornecidos pela SEC do Estado da Bahia.

Tabela 3. Professores efetivos (100 e 102) e não efetivos (REDA) atuando na Programação 2010 no ensino de Química da rede estadual (capital e interior)

Código do cargo	Nome do cargo	Formação inicial		Número total de professores atuando
		Licenc. Plena em Química	Licenc. Plena/ Bach. em outras áreas com complem. pedagógica	
100	Professor	416	1022	1485
102	Prof. não licenciado	11	60	76
50100	Função: docente	10	248	1131

Fonte: Bahia/SEC, 2010.

Embora os dados da Tabela 3 pareçam confusos, percebe-se que, de fato, o número de licenciados em Química atuando na rede estadual, entre efetivos e contratados temporários pelo REDA (Regime Especial de Direito Administrativo), seria de 426 professores. Continuando nosso exercício de imaginação, esses deveriam dar conta de atender aos 572.570 estudantes matriculados no ensino médio que tem duas aulas de Química por semana, ou seja, cada professor teria que atender a aproximadamente 1.350

estudantes: isso equivaleria a cada professor licenciado em Química ter que ministrar duas aulas em 34 salas de 40 alunos por semana!

Retornando ao cenário nacional, acredito que um dado importante que a Sinopse do Censo da Educação Superior (BRASIL/MEC/INEP, 2008) traz para a reflexão nessa pesquisa, se refere à comparação entre o número de vagas oferecidas, o número de candidatos inscritos nos processos seletivos; o número de ingressos nas IES naquele ano por área e por modalidade de curso presencial, bem como o número de concluintes. A Tabela 4 a seguir é um recorte dos dados contidos na Sinopse da Educação Superior do Censo de 2008.

Tabela 4. Total de vagas oferecidas, candidatos inscritos e ingressos por vestibular e outros processos seletivos nos cursos de graduação presenciais e total de concluintes, segundo as áreas detalhadas, Brasil, 2008

Área det.	Cursos de formação de professor				Cursos de bacharelado			
	Vagas ofer.	Cand. Inscr.	Ingres.	Concl.	Vagas ofer.	Cand. Inscr.	Ingres.	Concl.
Quím.	8.909	16.357	4.845	2.272	7.287	21.586	5.164	3.017
Quím. Ind.	-	-	-	-	1.710	5.177	1.317	612
Física	6.523	11.611	3.701	1.357	3.538	11.457	2.701	1.046
Biol.	24.236	56.518	13.648	10.030	2.536	5.193	1.164	1.200
C.Biol	-	-	-	-	27.039	77.874	14.422	10.960
Mat.	35.048	43.897	14.731	10.391	4.731	11.715	2.841	1.926
Ciênc.	7.330	13.212	4.360	3.708	1.835	4.544	1.271	771
Geol.	-	-	-	-	864	6.682	811	438
Geog.	17.639	27.693	6.830	6.291	7.206	25.345	5.002	4.410
Hist.	29.106	43.186	11.996	11.023	8.359	34.172	5.127	4.511
Letras	82.581	84.822	28.140	26.559	17.016	26.952	7.116	5.775
Lin./L Port.	1.554	5.572	1.335	914	330	418	126	136

Fonte: Sinopse do Censo da Educação Superior 2008, INEP, 2009.

Da Tabela 4 pode-se perceber que o número de vagas oferecidas nos cursos de formação de professores de Química (8.909) é bastante baixo em relação à maioria dos cursos e só supera o número de vagas oferecidas para a formação de professores de Ciências (7.330) e de Física (6.523). Se levarmos em conta que nos cursos de formação de professores de Química costuma haver muita evasão (CUNHA; TUNES; SILVA, 2001) é fato que, realmente, devemos estar formando uma quantidade insuficiente de docentes para atuar em Química na Educação Básica. Cabe ressaltar que não consideramos o número de vagas do curso de Língua/Literatura (1.554) na comparação acima, pois entendemos que esse é apenas um desdobramento do curso de Letras que oferece 82.581 vagas para a formação de professores que atendem a mesma área. Quanto ao número de concluintes, observa-se que de todas as áreas que possuem as duas

modalidades de curso, bacharelado e licenciatura, apenas em Química, o número de licenciados é inferior ao de bacharéis. Nas demais áreas, geralmente, o número de licenciados é bem maior que o de bacharéis.

A partir dos dados da Tabela 4 pode-se levantar a relação entre o número de candidatos inscritos e as vagas oferecidas (relação candidato/vaga), por área e por modalidade de curso e, também, o percentual de ocupação das vagas oferecidas, o que poderia nos dar uma indicação do interesse dos estudantes pela área e também pela modalidade de curso. Obviamente que seria apenas uma indicação de interesse uma vez que pode haver diversos fatores de ordem pessoal que determinam a escolha do curso superior a ser feito. A Tabela 5, a seguir, sistematiza os referidos dados calculados a partir da tabela anterior.

Tabela 5. Relação candidato/vaga e percentual de ocupação das vagas por área/ área detalhada e por modalidade de curso, Brasil, 2008

Área/ área detalhada	Relação candidato/vaga		Percentual de ocupação das vagas	
	Curso de formação de professor	Bacharelado	Curso de formação de professor	Bacharelado
Química	1,83	2,96	54,4	70,9
Quím. Ind.	-	3,03	-	77,0
Física	1,78	3,24	56,7	76,4
Matemática	1,25	2,48	42,0	60,0
Ciências	1,80	2,48	59,5	69,3
Biologia	2,33	2,05	56,3	45,9
Ciências Biológicas	-	2,88	-	53,3
História	1,48	4,09	41,2	61,3
Geografia	1,60	3,52	38,7	69,4
Geologia	-	7,73	-	93,9
Letras	1,02	1,58	34,0	41,8
Língua/ Lit. (Português)	3,59	1,27	85,9	38,2

Fonte: Elaboração própria.

De acordo com os dados sobre a relação candidato/vaga, percebe-se que, no geral, os cursos de formação de professores são bem menos disputados que os de bacharelado para a mesma área nos processos seletivos, fornecendo uma indicação de mais baixo interesse. Observa-se uma exceção para a área de Biologia em que a procura pelo curso de formação de professores é ligeiramente maior do que a procura pelo curso de bacharelado: 2,33 contra 2,05 candidatos por vaga. Outra exceção é para a área de Língua/Literatura (Português) na qual a procura pelo curso de formação de professores supera bastante a procura pelo curso de bacharelado (3,59 contra 1,27 candidatos por vaga). Uma hipótese para essa última diferença é de que talvez o campo de trabalho para

o bacharel nessa área, certamente, é bastante restrito. Quanto aos cursos que providenciam professores habilitados para ensinar Química na Educação Básica, observa-se que menos de dois candidatos por vaga (1,83) concorrem aos cursos de formação de professores de Química e, também, menos de dois (1,80) concorrem aos cursos de formação de professores de Ciências. Considerando que a média dos valores candidato/vaga para esses cursos é de 1,85, ambos estão abaixo da média.

Quando se observa a relação candidato/vaga para as mesmas áreas, só que na modalidade bacharelado, percebe-se que a concorrência é mais alta. Nos bacharelados em Química e Química Industrial é de, respectivamente, 2,96 e 3,03 candidatos por vaga e no bacharelado de Ciências é de 2,48 candidatos por vaga. Esses números também são inferiores à média (3,11) dos valores candidato/vaga para os cursos de bacharelado considerados. Embora, os valores da relação candidato/vaga para os cursos de bacharelado em Química sejam maiores que o valor dessa relação para os cursos de formação de professor de Química, pode-se especular que esses números indiquem, de um modo geral, que há um baixo interesse pela área.

Quanto ao percentual de ocupação das vagas oferecidas por área e por modalidade de curso, novamente são exceções as áreas de Biologia e Língua/Literatura (Português), cujos cursos de bacharelado têm taxas mais baixas de ocupação que os de formação de professores. Para todas as outras áreas, a taxa de ocupação de vagas nos bacharelados é bem superior à taxa dos cursos de formação de professores. No caso particular da área de Química, o percentual de ocupação das vagas dos cursos de formação de professor representa pouco mais da metade das vagas oferecidas (54,4%). Também nos cursos de formação de professores de Ciências a situação é parecida, com apenas 59,5% das vagas oferecidas sendo ocupadas. Esses dados podem dar uma indicação do interesse dos estudantes pelos cursos de formação de professores de Química/Ciências. No entanto, as taxas de ocupação dos bacharelados em Química (70,9%) e Química Industrial (77%) são bastante altas e não se poderia afirmar que haja baixo interesse. Isso me leva a levantar a hipótese de que o problema com os cursos de Química talvez não seja simplesmente desinteresse pela área. Vale mencionar que a maioria dessas vagas está alocada nas universidades públicas, federais ou estaduais, o que deveria ser um fator de estímulo à sua ocupação. Contudo, observa-se uma desistência *a priori* dos estudantes dos cursos de licenciatura em Química/Ciências e do bacharelado das áreas de Biologia/Ciências Biológicas e da Matemática, fato que, talvez, não possa ser explicado unicamente pela

falta de interesse dos estudantes, mas por problemas de outras ordens. Talvez, diversos fatores de ordem pessoal, social e econômica possam ter um papel importante para a não ocupação das vagas.

Nos cursos de licenciatura, certamente, a questão salarial é um dos fatores que desestimula a ocupação de vagas. Nestas mesmas estatísticas, o Inep traz dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2001 comparando rendimento médio mensal de diversos profissionais no Brasil. Enquanto um professor de 1ª a 4ª série percebia R\$461,67, um de nível médio percebia R\$866,23, um de nível superior percebia R\$2.565,47, um médico percebia R\$2.973,06 e um juiz R\$8.320,70. Passados quase dez anos desde então, a situação salarial dos professores não mudou muito, por exemplo, em recente concurso da Secretaria Municipal do Salvador para a função docente nas séries finais do ensino fundamental, o salário divulgado no edital para um regime de 20 horas semanais era de R\$901,70 (SALVADOR, 2010).

Quanto à oferta de cursos de formação de professores observou-se ultimamente no país um incremento destes cursos, mas os principais problemas ainda persistem. De fato, dados levantados das Estatísticas dos Professores no Brasil (BRASIL/MEC/INEP, 2003) apontam que a matrícula em cursos de graduação que oferecem licenciatura cresceu 90% no período de 1991 a 2002, tendo esse crescimento sido maior na rede pública, mas apesar disso,

[...] ao se avaliar o número de ingressos em relação ao número de vagas oferecidas, observa-se que os cursos de graduação que oferecem licenciatura encontram-se entre aqueles com maior número de vagas não preenchidas. Em 2002, 6% das vagas nas instituições da rede pública e 41% nas instituições da rede privada não foram preenchidas. [...] o desprestígio relativo da opção pela licenciatura é que a procura por estes cursos é bem menos acirrada, quando comparadas com outras áreas. Assim, considerando apenas o ensino público, enquanto a demanda para cursos de licenciatura é de 5 candidatos por vaga, para os cursos de Economia é de 6, de Administração, 11 e de Direito, 18 candidatos por vaga. Em Medicina, ocorre a maior competição, com 41 candidatos por vaga. (BRASIL/MEC/INEP, 2003, p.9).

Em função dos diversos problemas apresentados, os cursos de formação de professores sempre estiveram na pauta da luta dos educadores pela qualidade da educação pública. Nos últimos 30 anos essa luta tem mobilizado boa parte das entidades que congregam os educadores das diversas áreas de conhecimento no sentido de qualificar esses cursos. Para Saviani (2007) a luta pela qualificação da educação pública

[...] começa na década de 1920, [...] prossegue com as Conferências Brasileiras de Educação da década de 1980 e com o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na Constituinte e na nova LDB; desemboca na elaboração da proposta

alternativa de Plano Nacional de Educação nos Congressos Nacionais de Educação de 1996 e 1997; e se mantém com grandes dificuldades neste início do século XXI, na forma de resistência às políticas e reformas em curso e na reivindicação por melhores condições de ensino e de trabalho para os profissionais da educação. (SAVIANI, 2007, p.1243).

Certamente, a qualificação desses cursos nunca será a esperada se a importância do trabalho docente não for reafirmada e for explicitado como se alcança essa valorização. Freitas (2007) inicia uma análise da situação da formação dos profissionais da educação da seguinte forma:

A necessidade de uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação que contemple de forma articulada e prioritária a formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, salários e carreira, com a concepção sócio-histórica do educador a orientá-la, faz parte das utopias e do ideário de todos os educadores e das lutas pela educação pública nos últimos 30 anos. Contudo, sua realização não se materializa no seio de uma sociedade marcada pela desigualdade e pela exclusão próprias do capitalismo. Entender estas amarras sociais é importante para que não criemos ilusões de soluções fáceis para os problemas da educação e da formação. (FREITAS, 2007, p.1204).

De fato, desde o início dos anos 1980 houve uma grande mobilização de educadores e de alguns de seus coletivos de classe no sentido de discutir as identidades, a organização e as finalidades dos cursos de formação de professores, ou seja, os modelos/currículos desses cursos. Mais ou menos paralelamente houve um longo período de disputas políticas em torno do projeto da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (BRASIL/LDBEN/1996). A partir da promulgação dessa lei foram baixadas sistematicamente várias normativas para serem implantadas em nível nacional tanto para a Educação Básica quanto para a Educação Superior. Pode-se imaginar que nesse processo as discussões e disputas políticas e acadêmicas contaminaram-se mutuamente e influenciaram esses documentos.

Lopes, A.C. (2002) analisando especificamente os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio nos indica que possivelmente os resultados das pesquisas acadêmicas influenciaram em alguma medida os textos de documentos oficiais, particularmente, aqueles de orientação curricular. Essa influência teria se dado através de uma recontextualização – a transferência de textos da academia para o discurso oficial – e de um hibridismo de diferentes matrizes teóricas. Nesse processo de apropriação e hibridização de discursos acadêmicos houve uma ressignificação desses discursos nos documentos oficiais de modo a atender às novas finalidades educacionais estabelecidas

pelas reformas de Estado implementadas no final dos anos 1990 e início dos anos 2000.

Em outra obra, Lopes, A.C. (2005) afirmaria apropriadamente que:

A incorporação da categoria hibridismo implica entender as políticas de currículo não apenas como políticas de seleção, produção, distribuição e reprodução do conhecimento, mas como políticas culturais, que visam a orientar determinados desenvolvimentos simbólicos, obter consenso para uma determinada ordem e/ou alcançar uma transformação social almejada. (LOPES, A.C., 2005, p.56).

O processo de discussão das diretrizes curriculares para os cursos de graduação também foi problemático e, segundo Scheibe (2007), através das orientações gerais contidas no Edital no. 4 da Secretaria de Ensino Superior (SESu), de 10 de dezembro de 1997 foi possível

[...] deprender os princípios orientadores adotados na reestruturação curricular então iniciada: flexibilidade curricular; dinamicidade do currículo; adaptação às demandas do mercado de trabalho; integração entre graduação e pós-graduação; ênfase na formação geral; definição e desenvolvimento de competências e habilidades gerais. (SCHEIBE, 2007, p.45).

Houve muitos embates, pois, os educadores entenderam que a LDB, ao determinar a criação dos Institutos Superiores de Educação, desconsiderou o princípio de que a docência deveria ser a base comum e obrigatória da formação e identidade profissional de todo educador (SCHEIBE, 2007; SILVA, C.S.B., 2002, 2003).

Foi tamanho o embate, principalmente para o caso da Pedagogia, que as diretrizes curriculares para esse curso só foram definidas pelo CNE em 2006 e determinaram que a identidade do curso fosse de licenciatura, ou seja, o curso teria uma finalidade profissionalizante. Para os educadores da área o curso de Pedagogia deveria ser simultaneamente uma licenciatura – curso de formação de professores – e um bacharelado – curso de formação de educadores/cientistas da educação (SCHEIBE, 2007).

De acordo com Varjão (2008), as discussões conduzidas pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) sobre as deficiências dos cursos de licenciatura

[...] foram ampliadas a partir do ano de 2000 e intensificadas com a publicação do Parecer CNE/CP N° 09/2001, de 18/01/2002, e das Resoluções N° CNE/CP 01/2002 e N° 02/2002, ambas de 04/03/2002, que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, e exigiram reformas curriculares profundas nos cursos de formação de professores. (VARJÃO, 2008, p.12-13).

No que diz respeito especificamente aos cursos de Química, o Parecer CNE/CES 1.303 aprovou, em novembro de 2001, as Diretrizes Curriculares para os cursos de

Química, bacharelado e licenciatura plena onde se definiam as competências e habilidades dos formandos, a estrutura geral dos cursos e os conteúdos curriculares básicos, específicos, os estágios e as atividades complementares. Esse parecer foi homologado pelo Ministro do Estado da Educação em 04 de dezembro de 2001. Por sua vez, a Resolução CNE/CES 8, de 11 de março de 2002 estabeleceu as Diretrizes Curriculares para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Química.

As outras normatizações já referidas são: Parecer CNE/CP 009/2001 que aprovou em 8 de maio de 2001 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, homologado pelo ministro e publicado em 18 de janeiro de 2002; Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, publicada com incorreção no Diário Oficial da União (D.O.U.) em 4 de março de 2002 e republicada por esse motivo em 9 de abril do mesmo ano, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica; Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, publicada no D.O.U. de 4 de março de 2002, que instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Segundo esta última, a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior deve dar-se em curso com, no mínimo, 2800 horas distribuídas da seguinte forma: 400h para a Prática como Componente Curricular; 400h de estágio curricular supervisionado; 1800 horas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural e 200 horas de atividades acadêmico-científico-culturais.

A despeito da mobilização dos educadores, da produção científica da área e de toda a normatização, que pode ter sido influenciada por essa mobilização e produção, nem sempre o resultado desses embates, estudos e normas se materializou em projetos, planos e ações governamentais de impacto real na educação, na formação dos professores e em suas carreiras e, principalmente, na sala de aula dos diversos níveis de ensino.

Diante dessa realidade e da situação geral dos cursos de Química e, particularmente, dos cursos de Licenciatura em Química, e do desafio nacional de formação de professores em quantidade suficiente e devidamente preparados para o ensino de Química e de Ciências na Educação Básica, entendo que a academia deve investir muito em reflexões e pesquisas sobre a sua própria prática enquanto formadora de professores, buscando identificar e explicitar aquilo que qualifica e valoriza um curso e, também, os obstáculos que impedem que os cursos cumpram plenamente a sua função social.

2 A constituição histórica do curso investigado

Na perspectiva apontada no último parágrafo, professores/pesquisadores baianos têm se debruçado, nos últimos anos, sobre o estudo de diversos aspectos de cursos de Licenciatura em Química baianos (LÔBO, 2004; MORADILLO, 2010; OKI, 2006; VARJÃO, 2008). O presente trabalho se propõe a ampliar esse estudo e busca aprofundar a compreensão de um determinado curso, pois entendemos que:

As pesquisas sobre as práticas escolares e acadêmicas podem colaborar com a compreensão teórico-prática dos desafios enfrentados pelos professores e alunos no trato do conhecimento escolar. Criticar o que pode ser diferente e dar visibilidade ao que alcança resultados positivos constitui uma forma de valorizar a flexibilidade e sistematizar as práticas curriculares em que o ensino e o conhecimento sejam eixos articuladores. (CUNHA, 2007, p.72).

Sendo assim, resolvi investigar o curso de Licenciatura em Química da Universidade do Estado da Bahia, Salvador, pois concordo com Perrenoud (1998) que: “É a um só tempo legítimo e útil que a escola se interroge regular, séria e abertamente sobre suas finalidades e a forma como ela as persegue, sobre seu funcionamento e suas práticas.” (p.13).

Esse curso, a despeito de seus poucos anos de existência – começou a funcionar em 1998 – e apesar de ser ministrado numa universidade estadual do Nordeste, sem infraestrutura adequada, com baixo orçamento, com parte dos estudantes oriundos das escolas públicas baianas, foi bem avaliado no Exame Nacional de Cursos (ENC ou Provão/ MEC): conceito A em 2001, 2002 e 2003, sendo o primeiro colocado dentre todos os cursos de Química avaliados em 2001 e 2003. No Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), que integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), instituído a partir de 2004 para substituir o ENC, o curso recebeu conceito máximo em 2005, tendo se classificado como o primeiro do nordeste e o segundo do Brasil. Voltou a obter o conceito máximo em 2008 (UNEB, 2010). Além disso, o curso tem tido um número significativo de seus discentes e egressos aprovados nas primeiras colocações em concursos públicos para docentes da Rede Estadual de Ensino e em programas de pós-graduação em Química bem conceituados pela Capes. Mais recentemente alguns egressos têm sido aprovados no Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências – UFBA/UEFS.

Sabemos que os resultados obtidos nas avaliações aplicadas pelo MEC devem ser encarados com bastante cautela, haja vista as severas críticas que estas avaliações têm

sofrido por parte de diversos educadores que deles discordam porquanto se baseiam em uma:

[...] concepção de avaliação individualista e focalizada, que privilegia princípios como produtividade e competitividade, por meio da aferição pontual de desempenhos, orientada apenas por indicadores técnicos e burocráticos, tal como tem ocorrido nas pseudo-avaliações que o governo adota (SAEB, ENEM, “Provão”, GED, GID, entre outras) e cujos resultados têm sido utilizados para ranqueamento de instituições, maquiagem de estatísticas, o estímulo à “competitividade”, manipulação da opinião pública. (CONED, 2002, p.213-214).

Mesmo que os exames oficiais (MEC/Concursos Públicos de Docentes/Programas de Pós-Graduação) tenham avaliado apenas a dimensão técnica da formação dos estudantes e egressos do curso da UNEB, ou seja, a assimilação de conteúdos culturais e cognitivos da área de Química, da Pedagogia e da Didática, os resultados obtidos demonstram que seus estudantes e egressos se equipararam nessa dimensão aos profissionais formados nas grandes universidades de outras regiões mais desenvolvidas do país.

Pensando a respeito do funcionamento desse curso e dos resultados das avaliações formais pelas quais passaram seus estudantes e egressos decidi investigá-lo, uma vez que tenho nele trabalhado desde a sua concepção. Vale ressaltar que ele substituiu outro curso, no qual também trabalhei, e que havia, do mesmo modo, sido concebido para formar professores, só que para escolas profissionalizantes, conforme passo a relatar.

Segundo Varjão (2008) a gênese do atual curso de Licenciatura em Química da UNEB remonta às políticas implantadas pela Lei 5.692/71 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 em termos físicos e materiais e, muito menos, em termos 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 da Bahia firmou um convênio com o Centro de Educação Técnica da Bahia (CETEBA) 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, dentre elas a de Química Aplicada (VARJÃO, 2008).

Naquelas condições adversas, o fracasso da profissionalização compulsória do ensino de 2º grau logo se manifestou:

De fato, o que havia era a realização de uma maquiagem de profissionalização, utilizada tanto pelas escolas das redes públicas estaduais – dada a escassez de recursos disponíveis – quanto pelas escolas privadas, que mantiveram sua tradição propedêutica visando o ingresso dos alunos nos cursos universitários. (VARJÃO, 2008, p.22).

De acordo com a referida autora, em 1982, a Lei 7.044 regulamentou a extinção da obrigatoriedade de oferecimento de ensino profissionalizante em todas as escolas. Com isso as escolas de 2º grau, que supostamente eram profissionalizantes, foram sendo desativadas paulatinamente por todo o país. Conseqüentemente os cursos de formação de professores, como o de Química Aplicada, criados para atender aquela demanda específica, foram sendo desativados também. Algumas das habilitações do curso do CETEBA só chegaram a ser oferecidas uma única vez, entretanto, a habilitação em Química Aplicada se manteve desde 1978 até 1997 e, apesar dos cursos profissionalizantes terem praticamente acabado ao longo desse tempo, o curso formava professores que eram absorvidos pelas demais escolas.

Diante da realidade educacional do ensino de 2º grau no estado, foi criada, em 1994, uma comissão de três professores e um discente da habilitação Química Aplicada do Departamento de Química do CETEBA com o objetivo de fazer um estudo para desativar aquela habilitação e criar o Curso de Licenciatura em Química (VARJÃO, 2008). Nessa época o CETEBA já estava incorporado à Universidade do Estado da Bahia, que havia sido criada em 1983, com a aglutinação de diversas Unidades de Ensino Superior isoladas que funcionavam na capital e pelo interior afora.

Segundo Varjão (2008), a comissão fez levantamentos em parte das escolas públicas e privadas de ensino médio na cidade de Salvador para identificar o número de professores que ensinavam disciplinas de Química, a formação desses professores e a carga horária ministrada dessas disciplinas. Constatou-se que aproximadamente 33% dos professores que lecionavam nas escolas públicas pesquisadas não eram profissionais formados especificamente em Química e que, nas escolas particulares, esse número subia para 75%. Cruzando esses dados com a carga horária das disciplinas de Química que eram ofertadas pelas escolas percebeu-se que havia demanda de licenciados para atuação nessa área. Vale lembrar que, pelos dados colhidos recentemente junto à SEC-BA (Tabela

3), até hoje a maior parte dos docentes que atuam na escola pública baiana ensinando Química é de licenciados e bacharéis em outras áreas de conhecimento.

No plano interno, a comissão aplicou questionários a uma amostra de discentes da habilitação Química Aplicada para saber a opinião deles a respeito da possibilidade de criação de um curso de licenciatura específico da área. Parte dos egressos foi igualmente consultada. Tanto os estudantes quanto os egressos se manifestaram favoravelmente à criação de um curso de Licenciatura em Química na UNEB haja vista que, embora os egressos do curso estivessem sendo absorvidos na rede particular, não podiam “se submeter aos concursos públicos para professor de Química da SEC do Estado, devido à denominação do seu curso de origem.” (VARJÃO, 2008, p.24).

Varjão (2008) relata que o processo demorou 20 meses para culminar com a aprovação do Projeto Político Pedagógico do curso pelo Departamento de Química do CETEBA/UNEB, em dezembro de 1995. A comissão, juntamente com os demais docentes, ainda teria que enfrentar diversos embates internos à universidade para ver o curso ser aprovado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, através da Resolução UNEB/CONSEPE N^o176/97, que foi publicada no Diário Oficial do Estado em 12/11/1997. O curso foi implantado em 1998 no, recém-criado, Departamento de Ciências Exatas e da Terra do *Campus* I da UNEB a qual passara, no final de 1997, como as demais universidades estaduais baianas, por uma reestruturação via decreto governamental, que extinguiu as antigas Unidades de Ensino Superior que funcionaram dentro delas.

De acordo com Varjão (2008), embora se tenha buscado uma maior integração das disciplinas de conhecimento específico com as pedagógicas no currículo inicial do curso de Licenciatura em Química – buscando reverter a situação que se observara na habilitação Química Aplicada, em que um estudante poderia cursar todas as disciplinas da área pedagógica e chegar ao Estágio Supervisionado, no final do curso, de forma independente das disciplinas de conhecimento químico específico – logo alguns professores perceberam que a grande mudança que havia ocorrido, de fato, 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.

Pela análise de Varjão (2008) o desenho curricular inicial do curso de Licenciatura em Química trazia embutida a concepção ingênua de que se nossos estudantes

aprendessem o conteúdo de Química, e fossem treinados em algumas técnicas pedagógicas, estariam sendo bem qualificados para exercer o magistério. Nesse sentido, segundo a autora, nosso currículo havia sido concebido em uma perspectiva tradicional:

[...] em que a prioridade era dada à formação teórica, em detrimento da formação prática, tendo uma concepção de prática como sendo um espaço de aplicação de conhecimentos teóricos, sem um estatuto epistemológico próprio e o contato com a realidade escolar acontecendo apenas nos momentos finais do curso e com pouco intercâmbio entre as disciplinas que trabalhavam com a realidade escolar e as disciplinas de formação teórica que as precediam. (VARJÃO, 2008, p.33).

Enquanto a coordenação acadêmica e os docentes mais envolvidos com as disciplinas pedagógicas refletiam e buscavam solução para os problemas já detectados daquele currículo, foi publicado o Parecer CNE/CP N^o 09/2001 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^o 01 que instituiu novas Diretrizes Curriculares.

O Colegiado do Curso continuou a discussão, agora com vistas à reformulação do curso e introdução de mudanças consideradas “importantes, necessárias e possíveis para melhorar a sua qualidade.” (VARJÃO, 2008, p.37). 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 Reitoria da Universidade delegou à Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROGRAD) o processo de redimensionamento de todos os cursos de formação de professores da Universidade.

Cada curso formou sua comissão e a encaminhou para os trabalhos que foram coordenados pela PROGRAD. Esses trabalhos se estenderam até junho de 2004 e o nosso curso, contrariando a tendência geral da maior parte dos cursos que adotaram currículos em rede, decidiu manter o currículo disciplinar, entendendo que mudanças profundas poderiam, na verdade, levar mais a prejuízos do que a vantagens para o curso. No entanto, buscou-se uma matriz curricular que “contempla características fortes de integração, evidenciadas na forma como vários componentes curriculares são trabalhados, em que os professores estabelecem parcerias e atuam de forma integrada.” (VARJÃO, 2008, p.41-42).

O currículo do curso de Licenciatura em Química da UNEB, 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, abrigam as diversas disciplinas do curso e, um quarto, denominado de Estudos Complementares corresponde a atividades de cunho acadêmico-científico-cultural regulamentadas pelo Colegiado de Curso e que os estudantes escolhem livremente. Os componentes curriculares têm cargas horárias totais, respectivamente de 405, 405, 1905 e 200 horas conferindo ao curso um total de 2915 horas (UNEB, 2004, p.72-73). As diversas matrizes curriculares do curso estão nos anexos A, B e C e nas Tabelas 6, 7 e 8 a seguir, se explicita a distribuição das disciplinas, de acordo com os respectivos componentes curriculares.

Tabela 6. Disciplinas do componente curricular Conteúdos Curriculares de Natureza Científico-Cultural do Curso de Licenciatura da UNEB

Denominação da disciplina	Carga horária	Semestre de oferta
Psicologia da Educação	60	1º
Matemática Básica	60	1º
Cálculo I	60	1º
Química Geral I	90	1º
Metodologia do Trabalho Científico	45	1º
Segurança em Laboratório	45	1º
Física II	60	2º
Cálculo II	90	2º
Química Geral II	90	2º
Evolução das Ciências e Pres. Filos. p/ o Ens. de Quím.	60	2º
Estatística	60	2º
Didática	60	3º
Física III	60	3º
Físico-Química I	75	3º
Química Inorgânica I	75	3º
Química Orgânica I	90	3º
Física IV	60	4º
Química Analítica I	90	4º
Química Inorgânica II	75	4º
Química Orgânica II	90	4º
Físico-Química II	75	5º
Química Analítica II	90	5º
Química Orgânica III	90	5º
Físico-Química III	90	6º
Química Analítica III	60	6º
Química e Meio Ambiente	60	7º
Bioquímica	45	7º

Fonte: Elaboração própria.

Tabela 7. Disciplinas do componente curricular Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura da UNEB

Denominação da disciplina	Carga horária	Semestre de oferta
Estágio Supervisionado I	75	4º
Estágio Supervisionado II	60	5º
Estágio Supervisionado III	135	6º
Estágio Supervisionado IV	135	7º

Fonte: Elaboração própria.

Tabela 8. Disciplinas do componente curricular Prática de Ensino do Curso de Licenciatura da UNEB

Denominação da disciplina	Carga horária	Semestre de oferta
Panoramas da Ciência	45	1º
Tópicos Especiais em Psicologia	60	2º
Oficina de Leitura	45	3º
Lab. de Comunicação e Interação Pedagógica	60	4º
Instrumentalização para o Ensino de Química	60	5º
Conteúdos de Química para o Ensino Médio	60	6º
Oficina de Produção para o Ensino de Química	75	7º

Fonte: Elaboração própria.

Para Varjão (2008), a comunidade acadêmica do curso de Licenciatura em Química acredita que com a reformulação curricular de 2004 houve uma mudança da racionalidade em relação ao currículo original e que há nesse currículo instituído uma nova concepção de formação de professor, a qual rompe com a cultura bacharelizante do currículo anterior e enfatiza a dimensão prática do currículo como eixo articulador do curso. Segundo a autora, “A reformulação teve o objetivo de tornar o currículo menos tecnicista, mais reflexivo, no sentido de possibilitar uma formação mais humanista do professor de Química, o que está de acordo com as discussões contemporâneas sobre o Ensino de Ciências.” (VARJÃO, 2008, p.43).

Como entendo que para formar professores não é suficiente apenas a explicitação formal de ideias e princípios no Projeto Pedagógico e nos demais documentos do curso – em seu currículo instituído, formal, prescrito –, mas é necessário que os professores formadores atuem coerentemente com esses princípios e ideias, que assumam e pratiquem em seu trabalho pedagógico (ensino, extensão e pesquisa), juntamente com os estudantes, os princípios teóricos e metodológicos que garantam a formação comprometida desses profissionais, lancei-me ao desafio de tentar compreender a formação que o curso sob investigação está propiciando aos seus estudantes. Reiterando, entendo que é preciso que o currículo praticado seja capaz de dar início ao processo de construção do perfil

identitário imaginado de professor de Química ao estudante conforme dispõe o projeto do curso. Também entendo que é preciso que esse curso vá se transformando, se distanciando cada vez mais do modelo da racionalidade técnica, e alcance um modelo capaz de integrar a totalidade dos saberes desse docente, pois estou de acordo com Gesser e Ranghetti (2011) que é preciso “[...] concretizar, na formação superior, a relação da epistemologia dos conhecimentos teóricos e a epistemologia dos saberes da prática ou a ação, por meio de intervenções e atitudes”. (GESSER e RANGHETTI, 2011, p.17).

Passo, então, a explicitar as questões e os objetivos que nortearam este trabalho.

3 Afunilamento das questões e objetivos da investigação

Conforme se pôde observar no início do item anterior, o curso de Licenciatura em Química da UNEB tem sido bem avaliado nos exames oficiais feitos pelo MEC, mas não creio que essas avaliações externas e em grande escala sejam as mais úteis para um curso e me propus a experimentar outras formas de avaliação de cursos, o que não é uma prática corriqueira em nossas universidades. Uma investigação de cunho qualitativo é a minha proposta para buscar explicitar aspectos do curso que certamente não foram avaliados nos referidos exames. Penso que seria importante obter respostas, ainda que provisórias, para algumas questões, tais como:

- O currículo ativo do curso, o que é praticado/vivenciado, é coerente com a perspectiva de uma constituição identitária de professor de Química no licenciando?
- O trabalho pedagógico (ensino, extensão e pesquisa) desenvolvido ao longo do curso pelos formadores está direcionado no sentido de incentivar os licenciandos à docência na Educação Básica?
- Os princípios curriculares considerados necessários para dar início aos processos de identificação profissional do professor de Química estão presentes nos documentos do curso e em seu currículo instituído?
- Estudantes que ingressam no curso têm a perspectiva de tornarem-se professores da Educação Básica?
- Quais são os percursos profissionais/acadêmicos seguidos por egressos do curso?
- Qual é a percepção dos sujeitos investigados sobre as características do curso?

No meu entender, a investigação dos projetos que embasaram a criação e as reformulações desse curso e o cotejamento com as práticas cotidianas levadas a efeito pelos seus atores – como se desenvolvem as aulas das diferentes disciplinas/componentes curriculares; as avaliações; os projetos de pesquisa e extensão; enfim, a investigação de seu currículo em ação² ou ativo (GOODSON, 2008a), bem como as percepções de docentes, estudantes e egressos sobre esse curso de licenciatura – possa se configurar como uma forma de avaliação mais importante do que aquelas avaliações pontuais e de cunho tecnicista empreendidas pelos órgãos oficiais, e orientar os caminhos a serem redefinidos ou mantidos no curso. A investigação qualitativa, de cunho avaliativo talvez seja mesmo o caminho indicado, pois, segundo Gadotti ao prefaciá-lo (1988):

[...] o processo de avaliação não diz respeito apenas ao ensino e nem pode ser reduzido apenas a técnicas. [...] Refletir é também avaliar, e avaliar é também planejar, estabelecer objetivos etc. Daí que os critérios de avaliação, que condicionam seus resultados, estejam sempre subordinados às finalidades e objetivos previamente estabelecidos para qualquer prática, seja ela educativa, social, política ou outra. (GADOTTI, 1988, p.7).

No momento atual, em que as universidades passam por processos avaliativos que englobam diversos instrumentos através do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes), mais necessário se faz a avaliação pela própria comunidade acadêmica, pois,

Se, de fato, é interesse das universidades promover condições para melhorar a prática pedagógica de seus professores, é necessário reconhecer, então, que professores universitários precisam refletir sobre suas práticas e construir conhecimentos que permitam melhor compreendê-las e aperfeiçoá-las, produzindo a partir de suas próprias investigações transformações no seu pensamento e na sua ação docente. No entanto, mudanças na prática pedagógica não acontecem por imposição ou porque apenas se deseje. É preciso explicitar, desconstruir e reconstruir concepções, e isso demanda tempo e condições que não são determinadas apenas pelo contexto interno; são decorrentes também de políticas educacionais e sociais mais amplas. (SCHNETZLER, 2002, p.23).

Conforme os dados explicitados ao longo desta introdução, percebe-se que a questão da formação de professores/ensino de Química permanece como um constante desafio para a academia: buscar soluções para a baixa procura nos processos seletivos aos cursos de Licenciatura em Química (baixa relação candidato/vaga); para o baixo número de vagas oferecidas; para a baixa ocupação das vagas oferecidas; para a alta evasão e,

² SACRISTÁN, J.G. **El curriculum: una reflexión sobre la práctica**. Madrid: Morata, 1988.

consequentemente, baixo número de profissionais formados, insuficientes mesmo, para dar conta da demanda educacional dessa matéria no país.

De fato, do levantamento da produção científica sobre os cursos de formação de professores no Brasil observa-se que há uma preocupação crescente em investigar a formação inicial e continuada de docentes das diversas áreas do conhecimento, bem como a identidade e profissionalização docente. Especificamente, a pesquisa em/sobre Ensino de Química e demais Ciências e sobre os cursos de formação desses profissionais são campos ainda relativamente novos no país e, portanto, toda e qualquer contribuição se torna necessária. Nesse sentido, este trabalho vai ao encontro dessa demanda e busca focalizar em um ponto pouco explorado: quais são os processos identitários em construção em um curso de Licenciatura em Química quando as lentes da investigação estão voltadas para o seu currículo ativo?

Penso que os cursos de formação de professores de Química, a despeito das reformulações curriculares ocorridas a partir do esforço de parte de seus professores, ou implantadas por força das normativas do MEC/CNE, ainda não conseguiram se desvencilhar completamente de sua herança genética: os cursos de formação de professores do modelo “3+1”. Creio também que nós, professores formadores, independentemente de nossa formação inicial – licenciados ou bacharéis em Química – temos tido dificuldades em nos adaptar a novas teorias e metodologias pedagógicas e ainda vivemos arraigados à concepção de que para ser professor basta saber o conteúdo que se vai ensinar (MALDANER, 1997; SCHNETZLER, 2000); temos tido dificuldades em alterar nossas visões de mundo, de como as Ciências são construídas e de como os conhecimentos científicos afetam e são afetados pelo contexto histórico (sociopolítico e econômico). Concordo com Libâneo (2008) quando afirma que:

Há anos professores formadores dos cursos de licenciatura afirmam que, para ensinar química, história ou matemática, basta saber o conteúdo dessas disciplinas – o resto é invenção dos pedagogos. Outros dizem que, para aprender uma disciplina, é suficiente pôr o aluno numa pesquisa ou colocá-lo num laboratório, supondo uma relação de identidade entre o processo de ensino e o processo de investigação. Do outro lado há os professores de didática que reduzem as práticas de ensino ao planejamento, ao domínio de métodos e técnicas, às prescrições sobre a conduta do professor na classe. (LIBÂNEO, 2008, p.62).

Creio que só quando pudermos alterar essa realidade poderemos formar profissionais distintos daqueles que temos formado e contribuir para que mais jovens se

dediquem, no futuro, ao estudo e ao ensino da Química, minorando a carência desses professores na Educação Básica.

Obviamente que dentro do escopo de uma tese de doutorado não daria para responder a tantas questões e recortes foram necessários. Então, focalizou o estudo sobre o currículo do Curso de Licenciatura em Química da UNEB que foi concebido com a finalidade específica de formar professores de Química para a Educação Básica. Assim, o objetivo geral deste trabalho foi caracterizar os processos identitários em construção pelo currículo ativo do curso de Licenciatura em Química da UNEB interpretando as percepções de seus diversos atores manifestadas através de seus discursos em questionários e entrevistas.

Como objetivos específicos da tese, têm-se:

- examinar se o currículo instituído do curso analisado atende às normativas legais para a formação do profissional especificamente identificado como professor de Química da Educação Básica consultando seus documentos oficiais;
- descrever o perfil dos estudantes e indagar suas perspectivas quanto à atuação profissional futura examinando suas respostas a um questionário padrão aplicado;
- averiguar a situação profissional/acadêmica de egressos do curso examinando suas respostas a um questionário padrão aplicado;
- interpretar os discursos de licenciandos, egressos e formadores manifestados através das respectivas entrevistas padrão identificando suas percepções sobre as características do curso;
- verificar se o trabalho pedagógico (ensino, extensão e pesquisa) desenvolvido pelos formadores junto aos estudantes é coerente com princípios e ideias que devem embasar a formação em um curso de Licenciatura em Química contrastando os discursos dos diversos sujeitos investigados.

Espero que este trabalho acrescente outros elementos para compreender como funciona esse curso, que já foi objeto de investigação de mestrado de uma de suas professoras (VARJÃO, 2008), e estimule mais professores, desse e de outros cursos de Licenciatura em Química, a fazerem o mesmo, pois acredito que só a partir da pesquisa podemos compreender melhor esses cursos e trabalhar no sentido de que eles contribuam para a constituição identitária do professor de Química que a Educação Básica do país

necessita. Nesse sentido, pode-se dizer que esta pesquisa se constitui em uma investigação qualitativa de cunho avaliativo do referido curso.

Finalizando esta introdução, gostaria de explicitar que as muitas questões levantadas e os objetivos traçados para este trabalho procuraram subsídios para esclarecer um aspecto da formação do profissional efetivada pelo curso da UNEB que tem sido uma preocupação minha ao longo dos anos: parece-me que há uma contradição entre o perfil ou a forma identitária idealizada para os egressos constante do currículo instituído do curso e os processos de identificação que o currículo ativo procura construir, contradição esta resultante de diferentes concepções de ensino e de formação de professores de Química e de distintas relações de poder dos formadores.

Na sequência abordam-se os referenciais teóricos dos campos-chave relacionados ao objeto de estudo deste trabalho: a formação de professores, o currículo e a identidade profissional docente.

1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES, CURRÍCULO E IDENTIDADE DOCENTE

Neste capítulo apresentam-se os referenciais teóricos dos campos investigativos que se imbricam à problemática anunciada e que contribuíram para iluminar os dados construídos, as análises e as discussões do trabalho.

1.1 Formação de professores

Aqui são resgatadas contribuições de diversos teóricos que têm se debruçado sobre as questões envolvidas com a formação de professores, traçando-se assim um panorama sobre os cursos de licenciatura, de um modo geral, contextualizando-os historicamente no sistema de ensino brasileiro; são apresentados resultados de investigações feitas sobre esses cursos e sobre Ensino de Química/Ciências; é sumarizado o que tem sido pesquisado e socializado, especificamente, sobre os cursos de Licenciatura em Química em andamento no Brasil; e, finalmente, são discutidas questões da não atratividade e da motivação à carreira docente.

Para refletir sobre a formação de professores, é oportuno recuperar o sentido etimológico da palavra docência – *docere* – que é ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender, mas segundo Veiga (2006), no sentido formal, a docência é o trabalho dos professores que, com o passar do tempo, teve uma ampliação de suas funções para além da tarefa de ministrar aulas. Assume-se assim como característica fundamental da docência o fato de ela ser efetivamente uma profissão e, portanto, a formação do profissional para o seu exercício demanda a aquisição de conhecimentos e habilidades específicos. Nesse sentido,

Formar professores implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da escola como instituição social, uma prática social que implica as idéias de formação, reflexão e crítica. (VEIGA, 2006, p.14).

Entendendo a formação de professores na dimensão social, Veiga (2006) enfatiza que ela é um direito e deve partir da esfera pública. O sentido dado à formação é de que ela é um processo “multifacetado, plural, tem início e nunca tem fim. É inconcluso e autoformativo.” (p.15). Ainda conforme a autora, o processo de formação do professor

[...] desenvolve-se num contexto de coletividade. Articula-se com as escolas, com seus projetos, no sentido de que o profissional muda a instituição e muda com a instituição [...] A formação busca a emancipação e a consolidação de um coletivo profissional autônomo e construtor de saberes e valores próprios. (VEIGA, 2006, p.17).

1.1.1 Os cursos de licenciatura no panorama educacional brasileiro

Segundo Saviani (2009), os cursos de Licenciatura tiveram sua origem nos antigos Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo. O primeiro foi concebido e implantado no Rio de Janeiro em 1932 por Anísio Teixeira, e o segundo implantado em 1933 por Fernando de Azevedo. Nesses Institutos se concebeu a Escola de Professores com o objetivo de consolidar um modelo pedagógico-didático de formação docente distinto daquele das Escolas Normais que privilegiavam um ensino de humanidades e de ciências em detrimento do currículo profissional. Nos Institutos a educação era encarada não só como objeto de ensino, mas, também, de pesquisa e, nesse sentido, estruturas de apoio como escolas de vários níveis, incluídas para funcionar como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino, bem como um Instituto de Pesquisas Educacionais, bibliotecas etc. davam suporte ao caráter prático do processo formativo.

Esses dois institutos, ainda de acordo com Saviani (2009), foram elevados ao nível universitário se constituindo na base dos estudos superiores de educação. Um passou a fazer parte da Universidade de São Paulo a partir do ano de sua fundação (1934) e o outro da Universidade do Distrito Federal, criada em 1935. Os Cursos de Formação de Professores se generalizaram em todo o país a partir do Decreto-Lei n. 1190, de 04 de abril de 1939, que organizou a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e instaurou o modelo conhecido como “esquema 3+1”. Nesse modelo os diversos professores eram formados através de um currículo que contemplava disciplinas específicas do conhecimento das Ciências Naturais com duração prevista de três anos às quais se justapunham às disciplinas de conhecimento de natureza pedagógica com duração prevista de um ano. Considera o autor que a partir de então “o modelo de formação de professores em nível superior perdeu sua referência de origem, cujo suporte eram as escolas experimentais às quais competia fornecer uma base de pesquisa que pretendia dar caráter científico aos processos formativos.” (SAVIANI, 2009, p.146).

Esse é o *modelo da racionalidade técnica* em que o professor é encarado como um técnico que vai aplicar em seu dia a dia, rigorosamente, “as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico.” (PEREIRA, 1999, p.111-112). A doutrina da *racionalidade técnica* é oriunda de uma visão epistemológica da Ciência derivada do positivismo. Nessa visão, procuram-se aplicar à realidade educacional as soluções obtidas em sistemas simples e idealizados esquecendo-se que as situações práticas, em geral, são

instáveis e singulares, o que é próprio dos sistemas complexos (MALDANER, 2000). Essa orientação pode ser observada até os dias atuais em diversos cursos de licenciatura, de modo que persiste o velho problema deles se constituírem como apêndices dos cursos de bacharelado, mas também não se pode ignorar que novos desafios se apresentam para a formação de professores e que esses desafios devem ser superados (GAUCHE e colaboradores, 2007).

O modelo de curso do tipo “3+1” carrega em si o pressuposto de que é importante para o licenciando adquirir um vasto conhecimento sobre os conteúdos da Ciência que vai ensinar e, ao final do curso, aprender a aplicar práticas pedagógicas adquiridas na Faculdade de Educação. Tem sido difícil substituir tal modelo. Zarazaga (2006) denomina esse tipo de modelo de sucessivo ou consecutivo e considera que esses cursos

[...] geram em muitas ocasiões uma identidade profissional falsa, na qual o futuro professor se vê a si mesmo primeiro como um acadêmico especialista, como químico inorgânico, como medievalista, como geólogo, portanto considera uma humilhação rebaixar-se à ingrata tarefa de traduzir seus altos saberes acadêmicos tornando-os acessíveis a crianças e adolescentes ignorantes. (ZARAZAGA, 2006, p.26, tradução nossa).

Com a promulgação da Lei 5692/71, os professores para o ensino das quatro últimas séries do antigo 1º grau e para o 2º grau passaram a ser formados, respectivamente, nas licenciaturas curtas e plenas. A partir de 1980 houve um movimento de mobilização de educadores em torno da reformulação dos cursos de Pedagogia e das Licenciaturas. Nesse movimento o princípio norteador se constituía na docência como base comum e obrigatória da formação e identidade profissionais de todo educador (SAVIANI, 2009; SILVA, C.S.B., 2002, 2003).

O movimento dos educadores culminou com a instalação dos *fóruns das licenciaturas* por algumas instituições de ensino superior, no início da década de 1990. Marques e Pereira (2002) informam que após um processo de discussões de modelos de cursos de formação de professores, esses fóruns “ênfatizaram a necessidade de reformulação curricular das licenciaturas objetivando a superação do esquema tradicional ‘3+1’.” (p.180). Houve críticas à reforma curricular como única forma de solucionar os problemas das licenciaturas, mas, os estudos, debates e análises feitos serviram de subsídios para transformações curriculares em alguns cursos de licenciatura, mesmo antes da promulgação da LDB/96.

No entender de Saviani, a promulgação da LDB não correspondeu às expectativas do movimento dos educadores de um melhor equacionamento do problema da formação docente no Brasil, ao contrário, a criação dos Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais

Superiores se configuraram como “uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo.” (SAVIANI, 2009, p.148).

Um dos resultados da mobilização dos educadores foi a adoção do chamado modelo da *nova epistemologia da prática* (ou da *racionalidade prática*) em que,

[...] o professor é considerado um profissional autônomo, que reflete, toma decisões e cria durante sua ação pedagógica, a qual é entendida como um fenômeno complexo, singular, instável e carregado de incertezas e conflitos de valores. De acordo com essa concepção, a prática não é apenas lócus da aplicação de um conhecimento científico e pedagógico, mas espaço de criação e reflexão, em que novos conhecimentos são, constantemente, gerados e modificados. (PEREIRA, 1999, p.113).

Maldaner (2000) considera que essa nova epistemologia foi proposta por Schön³ “como saída para a atuação profissional diante de situações problemáticas, das quais a racionalidade técnica não consegue dar conta.” (p.125).

Ainda segundo Pereira (1999), as políticas de formação dos profissionais da educação implementadas a partir da promulgação da LDB em 1996 absorveram os princípios da racionalidade prática. Passou-se, assim, a preconizar o contato do licenciando com a realidade escolar desde o início do curso, e que as formações específicas e pedagógicas estivessem imbricadas, de modo que os problemas e questões oriundos da realidade prática fossem levados para discussões nas disciplinas teóricas. No entanto, para o autor, a demanda do país em habilitar um grande contingente de pessoas que exerciam o magistério sem a devida formação estaria desvirtuando a utilização desse modelo pela supervalorização da prática do profissional em serviço, que muitas vezes se dá sem a devida intencionalidade formativa por absoluta carência de embasamento teórico desse profissional. Deste modo, não se estaria garantindo uma formação docente de qualidade.

Os perigos de se curvar a vara totalmente para o outro lado são apontados por Chaves (2000) quando alerta “para o perigo de se assumir de forma acrítica a proposição dessa nova epistemologia da prática e acabar por substituir uma racionalidade instrumental por uma racionalidade eminentemente pragmática.” (CHAVES, 2000, p.48).

Salles (2004) também chama a atenção para os perigos de se implantar novos modelos pela negação completa do modelo anterior quando afirma que:

Assim como é impossível se conceber uma prática sem teoria é igualmente inconcebível pensarmos o inverso. Não existe nenhuma formação profissional docente que possa ser concebida a partir dos seus aspectos isolados, da prática versus teoria; da teoria versus a prática; da formação inicial versus formação

³ SCHÖN, D.A. **The reflective practitioner**. New York: Basic Books, 1983.

continuada e da formação continuada versus a formação inicial. (SALLES, 2004, p.7).

As licenciaturas passam a ser denominadas de cursos de “formação de professores” da Educação Básica no Censo do Ensino Superior 2000. Marques e Pereira (2002) analisando os dados desse censo e, também, do censo do MEC/Inep de 1998 concluem que há uma situação contraditória na educação brasileira: carência de docentes no ensino básico e baixa ocupação de vagas nos cursos de licenciatura das disciplinas específicas. Segundo esses autores, o governo federal respondia ao problema da falta de professores qualificados na Educação Básica com ações pouco articuladas, estando mais preocupado em mudar as estatísticas do que em enfrentar a questão de maneira quantitativa e qualitativa (MARQUES e PEREIRA, 2002).

De fato, Freitas (2007) examina particularmente as políticas e programas no campo da formação que vêm sendo implantadas e identifica que elas são fragmentadas e promovem “dimensões diferenciadas de profissionalização com aprimoramento em cada um desses espaços, diferenciando os conhecimentos científicos, técnicos e culturais oferecidos.” (p.1206). Explicita a autora quais são as linhas dessas políticas e programas: oferecimento de cursos a distância pela Universidade Aberta do Brasil; concessão de bolsas Prouni a estudantes oriundos da escola pública que cursem licenciaturas em instituições privadas; concessão de Bolsa Docência/CAPES aos estudantes que conseguem vencer os processos seletivos para o ingresso nas licenciaturas das instituições públicas. Argumenta ainda a autora, que

A “escassez” de professores da educação básica apontada pelo relatório do CNE, apresentado em sua reunião de julho de 2007, não pode, portanto, ser caracterizada como um problema conjuntural e nem mesmo exclusivamente emergencial. Ao contrário, é estrutural, um problema crônico, produzido historicamente pela retirada da responsabilidade do Estado pela manutenção da educação pública de qualidade e da formação de seus educadores. (FREITAS, 2007, p.1207).

Por outra vertente, André (2009) analisa que as políticas públicas do MEC se concentram na avaliação dos alunos desde o início da escolarização até a pós-graduação e buscam atrelar os (maus) resultados dessas avaliações exclusivamente à (má) formação inicial e continuada dos professores. Não há um entendimento de que não adianta investir apenas na formação inicial e continuada do docente para se recuperar a qualidade da educação, mas que é necessário também investir na valorização do docente, garantindo condições de trabalho na escola, salários dignos e plano de carreira; na definição de políticas a curto e longo prazo; na existência dos demais atores escolares como os coordenadores, diretores e, particularmente,

os alunos. Um dos achados do trabalho de André (2009), que busca as relações entre pesquisas e políticas públicas no campo da formação de professores, foi que houve uma

[...] redução do número de estudos que investigam os cursos de formação inicial, do final dos anos 1990 para cá, provavelmente em consonância com as políticas do Banco Mundial que ao avaliar os recursos empregados no campo da educação nos últimos 25 anos chegaram à conclusão que a formação inicial não é uma avenida promissora de investimentos. (ANDRÉ, 2009, p.274).

Discorda-se das políticas do Banco Mundial e das políticas públicas para formação de professores que vêm sendo aplicadas no país sob a influência daquelas, continua-se acreditando na importância da formação inicial para mobilizar sujeitos que, através de sua profissionalização, sejam capazes de assumir a educação básica para qualificá-la. Nesse sentido, entende-se que um dos desafios a serem superados nos cursos de formação de professores é a compreensão de seu funcionamento, o que só pode ser feito a partir da investigação nesse campo.

Nesse sentido, fez-se um levantamento bibliográfico das investigações que têm sido levadas a cabo sobre os cursos de formação de professores para a Educação Básica do país.

André e colaboradores (1999) em um artigo de revisão analisaram as dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em Educação brasileiros de 1990 a 1996; os artigos publicados em 10 periódicos com expressividade na área no período 90-97; bem como os trabalhos de pesquisa apresentados no Grupo de Trabalho Formação de Professores da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) no período de 92 a 98. As autoras identificaram que 76% das teses e dissertações tratam do tema *formação inicial*. Dentro desse tema os estudos sobre *cursos de licenciatura* representavam apenas 22,5% e abordavam, principalmente, o conteúdo *avaliação do curso de formação*. Nos artigos dos periódicos, o tema *identidade e profissionalização docente* foi o mais enfatizado, com um percentual de 28,7% do total; os temas formação continuada, formação inicial e prática pedagógica representaram, respectivamente 26%, 23,5% e 22%. O conteúdo mais tratado dentro do tema *formação inicial* foi o conjunto dos cursos de licenciatura. Quanto aos trabalhos apresentados ao GT Formação de Professores da ANPEd, a *formação inicial* é a maior preocupação (41% do total), sendo que a grande maioria focaliza os cursos de licenciatura (58%) tratando, dentre outros temas, da dicotomia entre formação específica e formação pedagógica; da importância da interdisciplinaridade nos programas de formação docente; e de experiências de articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Uma das conclusões das autoras é que “as diversas fontes analisadas mostram um excesso de discurso

sobre o tema da formação docente e uma escassez de dados empíricos para referenciar práticas e políticas educacionais.” (ANDRÉ e colaboradores, 1999, p.309).

Andrade, R. (2006), em pesquisa de levantamento das teses e dissertações de mestrado defendidas de 1999 a 2003 nos programas de pós-graduação em Educação sobre formação de professores, detectou um incremento na produção de trabalhos na área em relação à década anterior. Também verificou que houve mudança de foco nas pesquisas da década de 90 para os anos 2000: se antes predominava o tema *formação inicial* agora passou a predominar o tema *identidade e profissionalização docente*.

Observa-se, da consulta ao banco de teses da Capes, que os temas *formação inicial e identidade e profissionalização docente* permanecem atuais e mobilizando a produção acadêmica. Todavia, parece que ainda há carência de pesquisas nessas áreas/modalidades uma vez que a incorporação dos resultados dessas pesquisas em atos cotidianos da prática escolar ainda é incipiente. Acredita-se que é necessário insistir em pesquisas na área, pois a sua incorporação nas práticas escolares se dará aos poucos, uma vez que faz parte de um processo de modificação de concepções e atitudes dos atores educacionais.

1.1.2 Formação de Professores de Química

Nesta tese, buscou-se enfocar a revisão dessas pesquisas nos trabalhos relativos à formação de professores de Química, seus currículos e projetos pedagógicos.

Segundo Maldaner e colaboradores (2006), no Brasil, as preocupações com um ensino de ciência mais crítico de seu papel levaram a uma intensa pesquisa e produção científica e acadêmica capitaneada por diversos grupos como, por exemplo, o Grupo de Pesquisa em Educação Química (GPEQ/IQ/USP); o Grupo de Reelaboração do Ensino de Física (GREF/IF/USP); o Projeto de Química e Sociedade (PEQUIS/IQ/UnB); o Grupo Interdepartamental de Pesquisa sobre Educação em Ciências (GIPEC/Unijuí). Esses grupos contaram com o apoio de diversos órgãos de fomento e os resultados dessas pesquisas têm sido socializados através de artigos em diversos periódicos como a “Química Nova na Escola”, a “Revista Brasileira do Ensino de Física” e a “Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências”, bem como têm se transformado, em alguns casos, em material didático aplicado ao ensino básico. Os autores afirmam que as pesquisas realizadas inserem-se, de uma forma geral, em dois campos genericamente denominados de *produção curricular e aprendizagem e desenvolvimento cultural-científico*, mas que os resultados das pesquisas

ainda não conseguiram, com raras exceções, chegar efetivamente às salas de aula, onde ainda predomina a utilização dos livros didáticos e materiais outros com sequências lineares e fragmentadas de conteúdo que são “passados” pelos professores e cuja “aprendizagem” é verificada através da capacidade de repetição de exercícios pelos estudantes.

A pesquisa-ação do GIPEC/Unijuí “busca produzir soluções válidas para o contexto educacional. Para que isso fosse possível, sempre pautou a sua ação na organização dos professores na escola.” (MALDANER e colaboradores, 2006, p.57). O grupo aposta nas produções coletivas de currículo, com professores formadores, da rede de ensino, e licenciandos interagindo em busca do aperfeiçoamento das propostas educacionais nas escolas e universidades.

Schnetzer (2002), em artigo de revisão sobre pesquisa no Ensino de Química desde a criação da Divisão de Ensino da Sociedade Brasileira de Química (SBQ), esclarece que na fase de constituição da Didática das Ciências, no plano internacional, havia um variado leque de interesses nas investigações e com o passar do tempo houve uma confluência em três linhas: estratégias e modelos de ensino para a promoção de mudança ou evolução conceitual nos alunos; o papel da linguagem na construção de conceitos científicos; e concepções de professores e modelos de formação docente. Após discorrer amplamente sobre as conquistas e desafios da área a autora aponta que “potenciais contribuições da pesquisa educacional não chegam às salas de aula de forma significativa porque, usualmente, os professores, em seus processos de formação inicial (cursos de licenciatura) e continuada não têm sido introduzidos à pesquisa educacional” (SCHNETZLER, 2002, p.22). A autora propõe a formação de tríades de interação profissional (professores universitários, do ensino médio e licenciandos) como forma de incentivar “a formação continuada de professores do ensino médio e, principalmente, a de formadores de professores (professores universitários), ao considerar que melhorar a licenciatura em química implica melhorar a formação dos formadores que nela atuam” (SCHNETZLER, 2002, p.22).

Nos últimos anos os cursos de Licenciatura em Química do país têm passado por reformulações curriculares, seja por iniciativa de alguns de seus professores que buscavam melhoria na qualidade dos cursos, seja para contemplar as diversas normativas legais que se seguiram à LDB/96. Este fato tem gerado diversas pesquisas sobre esses novos projetos pedagógicos de curso. Passa-se então a mostrar um panorama geral sobre essas reformulações e as pesquisas delas decorrentes.

Um dos cursos pioneiros dessas reformulações foi o da Universidade de Brasília. Diversos trabalhos foram apresentados desde a década de 1990 sobre essa experiência (BAPTISTA e colaboradores, 2009; GAUCHE e colaboradores, 2007, 2008; SANTOS; GAUCHE; SILVA, 1997). Esses trabalhos explicitam a preocupação com uma constante inovação curricular para o curso de Licenciatura em Química baseada em princípios que direcionaram o projeto pedagógico no sentido de promover uma identidade característica de professor aos seus licenciandos, através de um currículo construído com disciplinas oferecidas especificamente para a formação profissional docente, muito antes das reformulações impostas legalmente.

Sucessivamente, vários grupos de professores de cursos de Licenciatura em Química das universidades brasileiras passaram a publicar suas experiências de reformulação e, também suas pesquisas sobre esses cursos. Echeverria e Zanon (2010) organizaram um livro dos trabalhos apresentados no 4º Workshop da Divisão de Ensino da Sociedade Brasileira de Química, que ocorreu durante na 30ª Reunião Anual da SBQ. Esse workshop se constituiu em

[...] um espaço interativo de divulgação e discussão de propostas alternativas de organização da formação nos cursos de graduação em Química no país, com vistas a explicitar e fundamentar suas principais características de inovação, seus pressupostos teóricos e resultados alcançados. (ECHEVERRIA e ZANON, 2010, p.17).

Os trabalhos apresentados representam projetos/experiências/pesquisas vivenciadas em cursos de Licenciatura em Química de universidades do Sul (UFPel, Unijuí, PUC-RS), Sudeste (USP-RP, USP-SP, Unicamp, UFU), Centro-Oeste (UFG) e Nordeste (UFBA, UESC).

Echeverria, Benite e Soares (2010) refletem sobre os avanços e as dificuldades encontradas a partir da instituição do Projeto Político-Pedagógico, em 2004, do curso de formação de professores de Química da Universidade Federal de Goiás.

Ramos, Galiazzi e Moraes (2010) discutem o educar pela pesquisa, na sala de aula, como pressuposto para os cursos de formação, maneira pela qual o licenciando participe do processo de construção do conhecimento. Enfatizam a promoção de ações concretizadas na linguagem (fala, leitura e escrita) para que os licenciandos em Química da PUC-RS e da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) se constituam como sujeitos históricos capazes de intervir no meio social em que vivem.

Wenzel, Zanon e Maldaner (2010) tratam dos processos de aprendizagem do fazer pesquisa em espaços curriculares do curso de formação inicial de professores de Química e

Ciências da Unijuí. O foco do trabalho é sobre os aspectos da significação de instrumentos culturais típicos do fazer pesquisa pelo licenciando. Os autores questionam como a apropriação e a utilização dos instrumentos culturais no espaço formativo contribuem para a constituição do professor pesquisador.

No trabalho de Silva, J.L.P.B. e colaboradores (2010), se analisa a proposta de reformulação do curso de Licenciatura em Química da UFBA que ampliou a articulação curricular das áreas da Educação e da Química por meio da prática de ensino. No projeto, o trabalho docente, é tomado como princípio educativo organizador do currículo “e a pesquisa didática como ação mediadora na construção do conhecimento.” (SILVA, J.L.P.B. e colaboradores, 2010, p.95). Os autores propõem quatro eixos de discussão na formação do professor: o ensino de Química como práxis, a história e a epistemologia como próprias do ensino de Química, o papel da experimentação e a contextualização no ensino de Química.

Wartha e Gramacho (2010) apresentam uma revisão teórica de aspectos relevantes associados à formação de professores em geral e, particularmente, de Química. Discutem que os cursos de licenciatura não se definem apenas pelo currículo explícito, que determina conteúdos específicos, mas, principalmente, pelos valores presentes e manifestos na prática cotidiana do curso de formação (visões de conhecimento, de educação e de prática pedagógica). Os autores afirmam que:

As tradicionais dicotomias entre sujeito e objeto, conteúdo específico e matérias pedagógicas, saber e saber fazer, Ciências Naturais e Ciências Sociais, teoria e prática, mesmo que negadas no campo discursivo dos docentes, revelam-se com intensidade assustadora na formação dos licenciandos, porque vão construindo as bases imaginárias sobre as quais sua docência se alicerçará. (WARTHA e GRAMACHO, 2010, p.125).

Sendo assim, propõem para o curso de Licenciatura em Química da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Bahia, uma “reforma estrutural, filosófica, epistemológica e metodológica” (WARTHA e GRAMACHO, 2010, p.127), uma proposta de abordagem problematizadora, para que a formação universitária confira elementos de prática pedagógica que serão instrumentos de trabalho do futuro professor.

Dutra e Terrazzan (2008) analisam os currículos de cinco cursos de Licenciatura em Química (UFPEL, UFSCAR, UFSM, UFSJ e URI) no que tange à Prática de Ensino como Componente Curricular (PCC), ao Estágio Curricular (EC) e à formação pedagógica e os contrastam com as normativas legais brasileiras recentes para esses cursos. O objetivo é analisar possibilidades de que suas configurações curriculares favoreçam a formação

identitária do professor. Os autores acreditam haver alguns fatores que fazem parte da *formação identitária dos professores*. Para eles:

[...] a identidade profissional de professores é resultante de experiências de ensino vivenciadas em diferentes espaços com diferentes sujeitos, de escolhas realizadas por esse profissional, da relação que ele mantém com sua formação e do sentido que ele confere ao seu trabalho (DUTRA e TERRAZZAN, 2008, p.4).

Afirmam ainda os autores, que esses fatores estão presentes tanto na formação inicial quanto na continuada e, portanto, a formação da identidade profissional é um processo de construção e reconstrução constante.

Em sua análise, os autores acima referenciados constatam que a chamada PCC da legislação adquiriu nomenclaturas distintas nos cursos investigados e que a distinção não é apenas semântica, “mas também das características que permeiam essas diferentes práticas” (DUTRA e TERRAZZAN, 2008, p.10) e salientam a necessidade de estudos para aprofundamento dessas características. Concluem que, embora haja limitações para a formação de uma identidade profissional que diferencie o professor da Educação Básica de um bacharel atuante na área do conhecimento correspondente, de modo geral, os perfis profissionais constantes nos Projetos Políticos Pedagógicos desses cursos contêm elementos favoráveis à estruturação de processos formativos que contribuem para a formação da identidade de um professor.

No trabalho de Kasseboehmer e Ferreira (2008) a relação dialética entre o estágio curricular e prática de ensino assumida por Piconez⁴ é apropriada para avaliar os currículos do curso de Licenciatura em Química de nove universidades públicas paulistas no que concerne ao espaço que essas disciplinas ocupam dentro da grade curricular. O estágio curricular (EC) é entendido como uma *dimensão prática e real* do contexto da educação brasileira enquanto que a prática de ensino corresponde a uma *dimensão teórica e ideal*. Assume-se que a realidade só pode ser compreendida através da teoria, a qual subsidiará a transformação que se dará no processo prático pela verificação e apropriação daqueles elementos teóricos compreendidos no plano das ideias. Assim, é que a prática da reflexão no processo formativo articula a teoria e a prática num movimento dialético em que os futuros professores ao pesquisarem sua própria prática produzem sua identidade como profissionais. Conforme os autores,

⁴ PICONEZ, S.C.B. A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In: PICONEZ, S.C.B. (Org.) **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas: Papyrus, 2002, p.15-38.

Quando a prática e a teoria são trabalhadas dessa maneira, a teoria deixa de ser percebida como explicações vazias que parecem não ser aplicáveis numa situação real de sala de aula. Tampouco, a prática não mais é tomada como uma experiência isolada impassível de ser entendida e trabalhada teoricamente. (KASSEBOEHMER e FERREIRA, 2008, p.694).

Os dados encontrados por esses autores revelam que a carga horária dos conteúdos de natureza científico-culturais varia desde valores muito próximos ao mínimo estabelecido na legislação (1800h) até valores bastante altos (2430h). Esses conteúdos foram classificados pelos autores como Química Teórica (QT), Química Prática (QP), Física, Matemática, Educação e outras. Também aí se encontram variações muito grandes entre os cursos. Apenas a título de exemplificação, QT pode variar de desde 390h até 1350h; QP desde 210h até 600h e Educação desde nenhuma carga horária, em duas universidades, até 600h em outra. Quanto às atividades de Prática de Ensino como Componente Curricular (PCC), cuja carga horária estabelecida legalmente é de 400h, há três universidades que não cumprem a lei: duas delas oferecem apenas 360h e outra 150h. Por outro lado, há duas outras universidades que ultrapassam 500h. No que diz respeito ao Estágio Curricular há, também, duas universidades que não cumprem as 400h previstas em lei e oferecem apenas 300h e 315h. Observa-se também o descumprimento legal quanto à carga horária das Atividades Acadêmicas Culturais Complementares (200h): uma universidade oferece apenas 180h, e outra simplesmente não oferece nenhuma carga horária para essa dimensão.

Para Kasseboehmer e Ferreira (2008) a forma diversa de distribuição de carga horária pelas dimensões formativas corresponde a concepções institucionais distintas de formação do professor. Ressaltam a importância da integração entre conhecimentos pedagógicos e conhecimentos de conteúdo químico uma vez que a formação do professor não se limita ao conhecimento das teorias pedagógicas e químicas, mas, principalmente, como ambos os conhecimentos podem ser aproveitados para o exercício da profissão em sala de aula. Constataram em entrevistas com os licenciandos que estes se sentem mal preparados para organizar o conteúdo e utilizar metodologias de ensino que proporcionem aprendizagem para seus futuros alunos. Na contramão da necessidade expressa pelos futuros professores e da legislação específica para as licenciaturas, a maioria dos coordenadores desses cursos se mostrou mais preocupados com a carga horária das disciplinas de “transmissão de conteúdos químicos”, como se percebe a seguir:

[...] o que pôde ser observado a partir dos direcionamentos tomados pelos cursos em geral, foi que a ênfase da instituição centra-se na aquisição de conhecimento químico, visto que a maioria dos cursos aqui analisados está sob responsabilidade de unidades químicas. Isso mostra os anseios dos químicos em formarem novos

químicos, perdendo de vista os objetivos a que se propõe um curso de licenciatura, que é formar professor, num curso com suas próprias especificidades e necessidades, que devem ser compreendidas e executadas pelos sujeitos que atuam no curso. (KASSEBOEHMER e FERREIRA, 2008, p.698).

Echeverria (s/d) ao analisar a formação de professores com os quais convive em projeto de pesquisa busca apoio em Sacristán (1998) e enfatiza que o professor continua passando sem ruptura da experiência passiva como aluno para um comportamento ativo como professor sem lhe terem sido oferecidos os significados educativos, sociais e epistemológicos do conhecimento que transmite aos seus alunos. Não havendo essa ruptura com o ensino descontextualizado, o professor iniciante passa por conflitos, pois se sente cobrado a oferecer aquilo que não lhe foi oferecido em nenhum momento. A autora defende – com base na epistemologia da prática reflexiva e pesquisadora do professor e no marco da teoria sócio-histórica – o apoio, o acompanhamento teórico e subsídios epistemológicos ao professor para que ele reflita, cresça intelectualmente e seja capaz de mobilizar ações coletivas para transformar a escola em um espaço de elaboração curricular.

Oliveira e Rosa (2008) investigaram processos identitários na formação do químico no contexto dos currículos do Instituto de Química (IQ) da Unicamp (bacharelado, licenciatura e bacharelado com atribuições tecnológicas). As autoras estudam o currículo não como conceito relacionado aos processos de ensino e aprendizagem, mas como conceitos de poder, discurso e cultura associados ao contexto escolar, pois, é nele que existe “um campo de luta em torno de significações que produzem identidades imbricadas num jogo de poder” (p.1). As autoras buscam articular o conceito de identidade de Stuart Hall⁵ aos processos curriculares ocorridos e em andamento no IQ naquilo que se refere à formação profissional. Desta forma as autoras buscam “destacar na rede de relações produzidas a partir de discursos e configurações identitárias, a formação de professores.” (OLIVEIRA e ROSA, 2008, p.1), pois para elas o currículo é um produto criado e inventado pelo discurso e, portanto, não neutro e permeado por relações de poder. Assim, acrescentam que:

Quando falamos de instituição de ensino superior, em especial aquelas em que se dá a formação de professores, não é suficiente pensar que apenas a estrutura física, os documentos e a grade curricular são fatores determinantes. Existem outros aspectos que envolvem todos os sujeitos presentes nesse local, como por exemplo, as relações de poder e os discursos que se movimentam cotidianamente no seu interior. (OLIVEIRA e ROSA, 2008, p.3).

⁵ HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10ª Ed. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

Partem as autoras referenciadas, portanto, da hipótese de que cada nomeação/titulação profissional imprime diferentes identidades. As referidas autoras relatam que ao entrevistar alunos/egressos, apenas uma professora formada no IQ da Unicamp demonstra a intenção de “mudar o mundo pela educação” e tem preocupações que vão além dos aspectos didático-metodológicos relacionados com a formação identitária docente. Constatam que: “Há uma quase ausência de discussão do contexto da educação básica brasileira. Alunos e professores parecem se voltar sempre para o seu próprio universo inventado: a química, o Instituto, as produções, a ciência.” (OLIVEIRA e ROSA, 2008, p.10). As autoras concluem que os currículos que formam o bacharel com atribuições tecnológicas e o professor ocupam as bordas de uma rede discursiva principal que se configura como o currículo que forja a identidade central perseguida no IQ da Unicamp: o bacharel, o pesquisador em química.

Oliveira (s/d) nos relata que havia um curso bem antigo de formação de professores na Universidade Federal do Piauí. Esse curso iniciou em 1971 e, a partir de 1974, os profissionais egressos dessa Licenciatura em Ciências estavam habilitados a ministrar aulas de Ciências do ensino fundamental e, conforme a habilitação escolhida, Matemática, Física, Biologia ou Química, no ensino médio. Nesse modelo, o curso constava de três partes: um núcleo comum, a parte diversificada (habilitação) e a formação pedagógica. Em 1994 foi implantado um novo curso de Licenciatura em Química no período diurno. Depois, em 1998, foi implantado outro curso de licenciatura noturno para atender à demanda de pessoas que trabalhavam. Desde então, a universidade conviveu com esses dois cursos, mais o bacharelado diurno. Até o segundo período de 2005 haviam se formado 155 profissionais no curso de Licenciatura diurno e três no noturno, além de 62 no curso de bacharelado. Atendendo às normativas legais, os cursos foram reformulados e passaram a ser oferecidos a partir do primeiro semestre de 2007. Nos novos currículos, o curso de licenciatura tem duração de quatro anos e meio (3155h de carga horária) e o de bacharelado cinco anos (3170h de carga horária). “Estamos traçando um novo perfil para formação de professores [...] a fim de que o nosso profissional atue com mais identidade no ensino de Química.” (OLIVEIRA, 2007, p.1).

Maldaner, Sandri e Nonenmacher (2008) fazendo uma retrospectiva dos cursos de formação de professores de Química da Unijuí constatam que boa parte dos licenciados acabou não atuando na Educação Básica, mas “compondo quadros das Instituições de Ensino Superior (IES) pela continuidade de estudos em nível de Pós-Graduação, ou quadros em outros setores que não a educação.” (MALDANER; SANDRI; NONENMACHER, 2008, p.4). Preocupados nesse trabalho especificamente com a falta de professores qualificados

(embora habilitados em Química, Física e, principalmente, em Biologia) para o ensino das Ciências Naturais no ensino fundamental, relatam que o ensino dessa área de conhecimento acaba por se constituir quase que apenas dos conteúdos biológicos. Buscam, então, investigar espaços de formação de professores de Ciências Naturais no Curso de Licenciatura em Química da Unijuí. Partem do pressuposto de que pesquisar sobre currículo em processos interativos entre professores formadores, licenciandos e professores do ensino básico pode proporcionar melhoras no ensino tanto nos cursos de formação quanto nas escolas básicas. Consideram que:

As relações na formação de professores e produção de currículo não são dadas e nem fixadas. Elas evoluem quando se atua sobre elas. Do contrário corre-se o risco de formar professores que vão encontrar um currículo que não compreendem e não conseguem desenvolver. (MALDANER; SANDRI; NONENMACHER, 2008, p.7).

Ou seja, os autores trabalham com a hipótese de que há relação entre os campos de pesquisa de currículos em Ciências e de formação de professores e que se devem unificar esses campos, trabalhando nos cursos de formação e no exercício do magistério na produção de propostas curriculares.

1.1.3 (Não) atratividade e motivação à carreira docente

A (não) atratividade da carreira e da profissão docentes para a EB foi objeto de trabalho empírico de Leme (2010) que se apoiou teoricamente em estudos internacionais e nacionais. A autora reconhece que há “necessidade de aprofundar estudos sobre profissionalização docente no Brasil, com o intuito de levantar elementos que expliquem a (não) atratividade da carreira” e afirma que “as condições socioeconômicas e familiares parecem ser mais preponderantes para a escolha profissional da docência.” (LEME, 2010, p.5).

Segundo Louzano e colaboradores (2010), não há no país dados quantitativos sobre a atração da carreira docente

Entretanto, a pesquisa qualitativa sugere que o benefício mais significativo oferecido – estabilidade no emprego para os contratados – não é suficiente para compensar as condições negativas de trabalho, como o pouco reconhecimento público, e o baixo *status*, além dos baixos salários e poucas oportunidades de influenciar as políticas públicas, especialmente aquelas que afetam o trabalho docente em sala de aula. (LOUZANO; ROCHA; MORICONI; OLIVEIRA, 2010, p.548-549).

Diante da realidade apontada por Louzano e colaboradores (2010), que é sobejamente conhecida pela sociedade como um todo, pode-se dizer que a questão da formação docente no Brasil apresenta problemas multifacetados de ordem concreta.

No entanto, além dos fatos concretos, de ordem estrutural, conforme aponta Freitas (2007), que influenciam a formação de professores, há que se considerarem aspectos de ordem subjetiva, relacionados com características individuais das pessoas e a sua constituição como sujeito, considerando sua história de vida construída socialmente. Um desses aspectos refere-se à motivação que conduz à escolha de uma formação escolar com vistas à profissionalização e à produção e manutenção de sua existência.

A preocupação com a motivação em ambientes educacionais faz parte do cotidiano dos profissionais de todos os níveis de ensino. Alguns autores nacionais têm se apoiado em estudos de pesquisadores internacionais como Tapia, Huertas e Jesus e conceituam a motivação como um “processo que engloba motivos intrínsecos e extrínsecos de cada pessoa, motivos esses construídos nas interações sociais, desde a mais tenra infância, e que acabam se efetivando na intrapessoalidade.” (SANTOS; STOBÄUS; MOSQUERA, 2007, p.299). Para esses mesmos autores, por ser um processo complexo e associado ao comportamento humano a motivação influencia o ensinar do docente e o aprender do estudante revelando-se cotidianamente em cada situação e em cada instituição particular. Assim, a motivação se caracteriza “por um desejo internalizado de alcançar uma meta, portanto, constitui-se numa análise de possibilidades de alcançar determinado propósito e a realização de certas ações planejadas para este fim.” (SANTOS; ANTUNES; BERNARDI, 2008, p.46 e 47).

Rabelo (2010) em pesquisa empírica identifica como fatores intrínsecos para o exercício da docência a opção por gosto e a tentativa de conciliar aspectos econômico-social-familiares. Os fatores extrínsecos apontados são: a opção para a docência por falta de outra oportunidade ou por ser a melhor opção. Embora reconheça que fatores extrínsecos possam também contribuir para o empenho dos professores, afirma que “a maioria dos professores escolhe esta profissão porque esperam obter satisfação a partir dos fatores intrínsecos do trabalho; assim, a maior parte das medidas que são identificadas como podendo contribuir para a motivação dos professores são intrínsecas à actividade docente.” (RABELO, 2010, p.172). Esses dados são corroborados por Jesus (2002), que aponta que: “são sobretudo factores intrínsecos à actividade docente que mais influenciam a escolha desta profissão, nomeadamente o gostar de ensinar e de contribuir para o desenvolvimento do aluno.” (JESUS, 2002, *apud* RABELO, 2010, p.172).

Concorda-se que um potencial professor que opta pela docência por gosto e pelas tarefas características da profissão apresenta uma maior motivação inicial do que aquele que escolhe o magistério por falta de alternativas profissionais (JESUS, 1997, *apud* RABELO, 2010), mas isso não descarta a possibilidade de contingências relacionadas ao curso de formação e a fatores conjunturais/estruturais da sociedade possam fazer estudantes motivados intrinsecamente desistir da profissão e, por outro lado, estudantes extrinsecamente motivados serem sensibilizados pela profissão e adotá-la.

1.1.4 Síntese e assunções

De acordo com o exposto acima, historicamente a profissão docente no país não tem sido valorizada como outras profissões. Poder-se-á até dizer que a docência ainda não é efetivamente considerada uma profissão pela sociedade como um todo. Uma evidência disso é que sistematicamente ocorrem mudanças nas políticas públicas para controlar e regulamentar cada vez mais os cursos de formação de professores (o que quase nunca ocorre para os cursos de formação dos demais profissionais). O argumento de que essas políticas são implantadas pela importância estratégica da Educação para o desenvolvimento do país não tem sido muito convincente, haja vista que a despeito de tantas políticas educacionais que se sucedem por décadas e décadas, até o momento não se percebem mudanças efetivas nas candentes questões relacionadas à formação de professores e à carreira docente. Particularmente, no que diz respeito ao ensino das disciplinas de conhecimento específico na Educação Básica continuam faltando professores nas escolas e sobrando vagas nos cursos de licenciatura (MARQUES e PEREIRA, 2002). Concorda-se com estes autores quando afirmam que as ações públicas não se articulam para enfrentar efetivamente os problemas da educação brasileira e fornecer ensino de qualidade, embora se faça um grande esforço para o atendimento de toda a população nos diversos níveis escolares, com o objetivo de alterar os péssimos indicadores observados nas estatísticas escolares que, até hoje, continuam evidenciando a precária situação de nossa Educação.

Especificamente quanto aos cursos de Licenciatura em Química e os currículos de formação desses professores, pode ser que os perfis profissionais constantes nos projetos dos cursos contenham elementos favoráveis para a construção/formação das identidades docentes para atuar na Educação Básica, conforme afirmam Dutra e Terrazzan (2008), mas não se crê que isso seja suficiente para garantir essa constituição identitária. Concorda-se mais com o

pensamento de Wartha e Gramacho (2010) de que não é o que está presente explicitamente no projeto e no currículo formal que vai ser fundamental para a constituição das identidades de professor, mas sim as visões de conhecimento e de educação e as práticas pedagógicas presentes de forma explícita e implícita na ação cotidiana do curso de formação.

De acordo com o que se observou nos referenciais consultados, apesar de a maioria dos cursos de Licenciatura em Química ter se “adequado” às normas vigentes para a formação de professores há distintas distribuições de carga horária pelas dimensões formativas em diferentes cursos, o que revela que as concepções institucionais de formação de professor são fatores importantes a nortear o trabalho pedagógico o que pode influir na determinação do perfil identitário do profissional formado. O exemplo da pesquisa de Kasseboehmer e Ferreira (2008) é emblemático, ao revelar que a maioria dos coordenadores desses cursos mostrou excessiva preocupação com a carga horária das disciplinas de “transmissão de conteúdos químicos” revelando que químicos querem formar novos químicos e que atuam esquecendo as especificidades do curso de licenciatura.

Estas especificidades podem ser mais bem atendidas, segundo Zarazaga (2006), quando se utilizam modelos simultâneos de formação nas licenciaturas, pois,

[...] desde o primeiro momento, o futuro professor sabe que se prepara para ser um intermediário entre a ciência que intenciona dominar e o alunado ao qual terá que ensinar. [...] a substituição dos enfoques consecutivos por enfoques simultâneos parte da ideia de que, quando se estuda uma disciplina científica com a mentalidade de ensiná-la, vão se elaborando estratégias didáticas ao mesmo tempo em que se assimilam os conteúdos científicos, esboçando desde o início da formação uma identidade profissional como docente. (ZARAZAGA, 2006, p.26 e 27, tradução nossa).

Na pesquisa de Oliveira e Rosa (2008) novamente percebe-se que as especificidades do curso de formação de professores de Química para a Educação Básica não são levadas em conta, pois, segundo as autoras, quase não se discute o contexto escolar brasileiro nesses cursos e professores formadores e licenciandos se voltam para um universo interno à academia, onde o que conta são as produções científicas e a constituição do pesquisador em Química. A pesquisa de Maldaner; Sandri; Nonenmacher (2008) confirma que, diante dessa realidade vivida nos cursos de formação, boa parte dos licenciandos acaba fazendo pós-graduação e dedicando-se ao Ensino Superior ou a outros setores profissionais, distintos da educação.

Concorda-se que o modelo simultâneo pode ser mais adequado para a formação de professores de qualquer conhecimento escolar. O currículo prescrito do curso investigado tem sido modificado ao longo do tempo no sentido de ir abandonando o modelo sucessivo e se

aproximando do modelo simultâneo, mas, ainda assim, acredita-se que isso não seja suficiente para se conseguir reforçar/ constituir perfis identitários de professor nos licenciandos. Pensa-se que um modelo sucessivo em que se priorize apenas o conhecimento da área específica ou um modelo simultâneo em que se sobrevalorize a prática docente em si, irrefletida, não atendem às necessidades de formação do professor, um profissional que tem a complexa tarefa de formar pessoas. Acredita-se que ambos os conhecimentos (específicos da área e didático-pedagógicos) são igualmente importantes e que um modelo de formação ideal seria aquele em que esses saberes fossem bem refletidos e integrados, não apenas no currículo prescrito do curso, mas, principalmente, no seu currículo ativo, nas ações, nas vivências de todos os sujeitos do curso.

Quanto à (não) atratividade da carreira docente pensa-se que só será resolvida quando o país encarar, de fato, o desafio de formar professores em maior quantidade e melhor qualificados. Para isso, se faz necessário garantir salários justos, boas condições de trabalho, o que inclui dedicação exclusiva do professor a uma única escola, com tempo disponível para planejamento de atividades, estudos, e perspectivas de atualização profissional. Acredita-se que essas condições seriam alcançadas com o estabelecimento de políticas educacionais de Estado, com continuidade, independentes dos Governos que se sucedem. Estado e sociedade deveriam conjuntamente assumir o compromisso de superar esse gargalo que impede o país de alcançar a democracia educacional.

Mas não se pode descartar que, para além de condições estruturais mais adequadas que atraiam jovens à carreira docente na Educação Básica, para além dos fatores relacionados ao currículo formal e ativo dos cursos de formação, haja fatores motivacionais intrínsecos e extrínsecos que têm também sua importância e que acabam por definir trajetórias profissionais.

Este trabalho buscou compreender como está se dando a formação dos licenciandos através da construção de dados empíricos e de sua análise, com o intuito de sensibilizar formadores e estudantes para a discussão e o aprimoramento do curso no âmbito do Colegiado, no sentido de que ele cumpra a função social a que se destina: formar mais professores de Química, devidamente habilitados para o exercício na Educação Básica, o que inclui: o conhecimento específico dessa Ciência; o conhecimento de como ela vem sendo construída; o conhecimento das relações dessa Ciência com as demais ciências; o conhecimento das questões filosóficas, éticas e políticas associadas à produção do conhecimento científico; a importância de entender a Química para se poder atuar de modo

crítico diante de problemas sociais e ambientais suscitados pelo mau uso das ciências e tecnologias; o conhecimento de práticas e métodos pedagógicos, bem como o conhecimento de teorias psicopedagógicas que permitam ao licenciado dar conta da complexa realidade do trabalho docente.

1.2 Currículo: teorias, conceitos e relações

Ao se discutir sobre currículo, começa-se com a pergunta: O que é currículo afinal? O plágio desta pergunta com títulos parecidos já utilizados por dois autores⁶ foi motivado pelas variadas definições e concepções de currículo vigentes. Souza (1993) se pronunciou de modo abrangente a respeito do termo da seguinte maneira:

Fato é que o currículo, por sua própria natureza, resiste a simplificações fáceis. Nele encontra-se impregnado o problema da relação teoria-prática, pois conceber o currículo demanda que se tenha uma concepção de mundo, de sociedade e de educação e, considerar os fundamentos filosóficos, ideológicos, sociológicos, epistemológicos, antropológicos, políticos e institucionais/administrativos. O currículo implica sempre pretensões pragmáticas, ou seja, nele está imbricada a questão da racionalidade da ação. Ele concerne, também, às decisões educativas sendo, portanto, afeto a questões de planejamento (concepção) e operacionalização/desenvolvimento (processo). (SOUZA, 1993, p.126).

Consistentemente com a polissemia do termo, encontra-se uma vasta literatura internacional e nacional do campo de estudos do currículo. Dentre os internacionais não se pode deixar de citar autores como Michael Apple, Henry Giroux, Ivor Goodson, Gimeno Sacristán, Pérez Gómez, Basil Bernstein, Jurjo Santomé, Michael Young e Ralph Tyler e, no Brasil, autores como Tomaz Tadeu da Silva, Antonio Flávio Moreira, Alice Casimiro Lopes, Elisabeth Macedo, Antonio Carlos Amorim, Nilda Alves, Carlos Eduardo Ferrazo. Dentre outros, todos os citados têm se debruçado sobre diversos aspectos do campo curricular.

Em sua síntese histórica sobre teorias de currículo, Silva, T.T. (2009a) traz que a noção de currículo advém dos estudos e pesquisas realizadas nos Estados Unidos há cerca de um século. No contexto da massificação da escola americana, administradores escolares se apoiaram nas ideias de Bobbitt⁷ – que se inspirou teoricamente na administração científica de

⁶ De forma intencional estou usando a ideia de CHALMERS, A.F. **O que é Ciência afinal?** São Paulo: Brasiliense, 1993, já copiada também por SILVA, T.T. **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

⁷ O autor se refere ao livro *The curriculum*, escrito por Bobbitt em 1918, no qual o currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais rigorosamente especificados e medidos.

Taylor⁸ – de que o currículo é “a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados.” (SILVA, T.T., 2009a, p.12). Esse autor nos diz que a pergunta central para qualquer teoria do currículo – O quê? Qual conhecimento deve ser ensinado? – não pode vir separada de outra – O que eles ou elas devem se tornar? Na verdade, ele afirma que essa última pergunta deve preceder à primeira porque “as teorias do currículo deduzem o tipo de conhecimento considerado importante justamente a partir de descrições sobre o tipo de pessoa que elas consideram ideal.” (SILVA, T.T., 2009a, p.15). Assim, o *curriculum* adotado ou a “pista de corrida” que o estudante deve percorrer determina o tipo de pessoa que ele deve se tornar na perspectiva de cada teoria curricular. Dessa forma, os conceitos enfatizados em cada teoria organizam e estruturam o modo como se percebe a “realidade”. O autor sistematiza em três tipos as teorias curriculares: as tradicionais, as críticas e as pós-críticas.

Para Silva, T.T. (2009a), nas teorias tradicionais a questão de “o quê” ensinar está definida, pois, o que importa são os conhecimentos e saberes dominantes. Resta a essas teorias concentrarem-se no “como” esse conhecimento “inquestionável” deve ser transmitido, por isso elas têm como conceitos fundamentais: ensino; aprendizagem; avaliação; metodologia; didática; organização; planejamento; eficiência; objetivos. Nas teorias críticas os conceitos enfatizados são: ideologia; reprodução cultural e social; poder; classe social; capitalismo; relações sociais de produção; conscientização; emancipação e libertação; currículo oculto; resistência. Já nas teorias pós-críticas, os conceitos-chave são: identidade, alteridade, diferença; subjetividade; significação e discurso; saber-poder; representação; cultura; gênero, raça, etnia, sexualidade; multiculturalismo.

Nas teorias críticas e pós-críticas o que mais interessa é o “por quê” se privilegiar determinado conhecimento, determinado tipo de identidade e não outro. Essas teorias estão mais interessadas nas relações entre saber, identidade e poder. Assim, depois dessas teorias,

[...] não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, T.T., 2009a, p.150).

⁸ O autor se refere a Frederick Taylor (1856-1915) que concebeu a “administração científica” que inspiraria o currículo de Bobbitt.

Em outra obra, Silva, T.T. (2006) já havia feito considerações sobre a relação entre currículo, conhecimento e cultura nas diversas teorias curriculares. Para o autor a teoria tradicional se embasaria numa visão de cultura como algo estável e herdado e na concepção de conhecimento como fatos, informações, o que leva a uma concepção conservadora da função social e cultural da educação; a teoria tecnicista se diferenciaria da teoria tradicional apenas na ênfase que dá às dimensões instrumentais, utilitárias e econômicas da educação; a teoria crítica, com sua visão neomarxista, conceberia a escola e a educação como reprodutoras das estruturas da sociedade capitalista, o que se refletiria em seu currículo, uma vez que “o currículo está no centro da relação educativa, que o currículo corporifica os nexos entre saber, poder e identidade.” (p.10); e a teoria pós-estruturalista teria reformulado as análises da crítica neomarxista e teria passado a trabalhar o currículo como prática cultural e de significação.

Ferraço (2006) lembra que se se tomar o conceito de currículo a partir da etimologia da palavra, como uma pista de corrida, um percurso, fica difícil separar a ideia de currículo e conteúdo prescrito. Acredita que persiste, ainda hoje, essa ideia de currículo como algo identificável, com existência própria e objetiva, um documento com aquilo que se deve praticar na escola. Apesar de considerar pertinente essa possibilidade de se entender o currículo, propõe pensar o currículo como:

[...] redes de fazeres e saberes, produzidas e compartilhadas nos cotidianos escolares, cujos fios, nós e linhas de fuga não se limitam a esses cotidianos, prolongando-se para além deles nos diferentes contextos vividos pelos sujeitos que praticam e habitam, direta ou indiretamente, as escolas, isto é, professores, alunos, serventes, pedagogos, pais, secretárias, vigias, coordenadores, diretores, membros das comunidades, entre tantos outros. (FERRAÇO, 2006, s/p).

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 nessas redes. 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. Nesse sentido Ferraço (2006) se apoia em Certeau⁹, numa postura teórico-metodológica da sociologia das práticas cotidianas concretas e percebe, também, uma aproximação de seu **currículo realizado** (FERRAÇO, 1999) com o **currículo no cotidiano** de Nilda Alves¹⁰, o **currículo real** de Gimeno Sacristán¹¹ e o **currículo**

⁹ CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: as artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1996.

¹⁰ MACEDO; E.; ALVES, N.; OLIVEIRA, M.I.B.; MANHÃES, L.C. **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2002.

praticado de Inês de Oliveira¹², propostas estas, todas, que intencionam “destacar os cotidianos das escolas como pontos de partida e de chegada para se pensar o currículo.” (FERRAÇO, 2006, s/p).

Em outra obra, Ferração (2008) organiza diversos estudos e pesquisas com o objetivo de ampliar e problematizar o “debate acerca das relações que se estabelecem entre a formação de professoras e professores e o currículo, *protagonizadas* pelos sujeitos praticantes da escola.” (p.7). Ressalta a necessidade dos pesquisadores se posicionarem científica e politicamente diante dos problemas fundamentais da educação “estabelecendo princípios, interesses e discursos compartilhados com os *sujeitos pesquisados*, aqui reconhecidos como *pesquisadores do cotidiano escolar*.” (p.8). Entende que para isso as análises não podem se esconder atrás de uma suposta neutralidade e racionalidade e, em vez de se desqualificar os sujeitos que realizam a educação na escola, deve-se buscar um envolvimento, a proximidade e um compromisso com eles para se enfrentar o desafio da complexidade da realidade educacional. Para o autor tem-se que “estabelecer relações horizontais, democráticas e de compromisso e autoria dos conhecimentos tecidos nas pesquisas com os educadores e estudantes que habitam a escola.” (FERRAÇO, 2008, p.9).

Em suas pesquisas, Ferração (2008) analisa fragmentos das redes de *saberesfazeres* tecidas pelos sujeitos de escolas públicas. Em um desses fragmentos, relata a dificuldade de uma estudante em associar a palavra “independência” com os significados atribuídos pela professora em um exercício. Levanta, então, a difícil questão de se tentar “buscar assegurar um sentido único, preestabelecido, em relação ao conhecimento ou a uma informação.” (p.17). Afirma que a nossa pretensão de engessar sentidos é sistematicamente violada pelos movimentos das redes cotidianas de *saberesfazeres*, as quais “produzem danças e deslizamentos de significados impossíveis de serem previstos e controlados.” (p.17). Conclui que, da impossibilidade de controle sobre o pensamento, se necessita considerar a diversidade de possibilidades, consideradas como potencialidades do imprevisível, do não conhecido e controlado, “que se colocam no cotidiano da escola para o conhecimento e, por efeito, para o currículo e a formação”. (FERRAÇO, 2008, p.17).

Amorim (2008) também argumenta na linha de uma política de possibilidades para as relações entre currículo, formação e cotidiano. Para ele, “As relações entre formação de professoras e professores e cotidiano escolar podem ser pensadas na tensão entre modificação,

¹¹ SACRISTÁN, J.G. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T.T.; MOREIRA, A.F. (Orgs.). **Territórios contestados**. Petrópolis: Vozes, 1995.

¹² OLIVEIRA, I.B. **Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

metamorfose e incorporação, significando uma forma de rasurar o currículo e de reinventar identidades.” (AMORIM, 2008, p.119).

Para Sacristán (1998),

O conceito de currículo é bastante elástico; poderia ser qualificado de impreciso porque pode significar coisas distintas, segundo o enfoque que o desenvolva, mas a polissemia também indica riqueza neste caso porque, estando em fase de elaboração conceitual, oferece perspectivas diferentes sobre a realidade do ensino. (SACRISTÁN, 1998, p.126).

O autor justifica essa diversidade de conceituação do currículo considerando que o discurso das posições progressistas sempre buscou evidenciar que a educação é algo além do que a simples transmissão de conhecimentos. Acrescentando que qualquer objetivo ou conteúdo da educação é polêmico e que, portanto, há variadas maneiras de se alcançar o que se pretende, reitera que a discussão e teorização curriculares sejam dispersas e fruto de enfoques alternativos ou mesmo opostos entre si. Desta forma, para o autor:

O pensamento curricular faz parte do pensamento social em geral e não se pode pretender para o primeiro um estatuto epistemológico diferente ao do segundo [...]. O currículo significa coisas diversas para pessoas e para correntes de pensamento diferentes. (SACRISTÁN, 1998, p.127).

Entendendo o currículo como inserido dentro de práticas diversas, Sacristán (1998), reflete que o primeiro referencial para se utilizar na análise e avaliação de um currículo é o contexto externo: o social, o político, o econômico e o cultural, pois o currículo representa esse contexto, é fruto das opções tomadas dentro dessa prática. Sendo assim, para o autor, para entender o **currículo real** é preciso esclarecer os âmbitos práticos em que ele “é elaborado e desenvolvido, pois, do contrário, estaríamos falando de um objeto reificado à margem da realidade.” (p.129). Sacristán (1998) argumenta que:

Esquecer isto na formação de professores/as implicaria reduzi-los a consumidores passivos de algo dado, cujos valores não se discutem. Este é o grande debate curricular acima de qualquer outro problema: como já dissemos trata-se da análise da cultura da escola. (SACRISTÁN, 1998, p.129).

Sacristán (1998) entende o currículo como o entrecruzar de processos, agentes e âmbitos diversos que, em um processo social complexo, garante significado prático e real a ele. Aponta como âmbitos práticos que moldam o currículo real: o *contexto didático* (ambiente pedagógico mais imediato para o aluno, onde se desenvolvem as atividades de ensino-aprendizagem); o *contexto psicossocial* (associado à criação de grupos de ensino-aprendizagem que normalmente se dá nas aulas); o *contexto organizativo* (associado à estrutura da escola, relações internas, formas de organização para professores e alunos); o

contexto do sistema educativo (as peculiaridades do currículo em um nível dependem dos níveis anteriores e dos posteriores); e o *contexto externo* (pressões de diversas modalidades, culturais, econômicas, familiares, administrativas, dentre outras, determinam muitas vezes o que se ensina e como se ensina). Enfatiza que somente adotando-se um enfoque processual, no marco de todas essas interações, pode-se entender a dinâmica que dá significado e valores específicos a um currículo concreto, pode-se captar o seu valor real.

Das considerações anteriores, Sacristán (1998) deduz que os professores e alunos 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. Enfatiza a necessidade de se estabelecer programas de investigação e de reflexão para os professores, pois, “A vantagem está em propiciar um entendimento mais coerente da prática pedagógica não reduzida a problemas técnicos exclusivamente, mas apreciando como, dialogicamente, esferas diversas da realidade co-determinam a prática pedagógica.” (SACRISTÁN, 1998, p.131).

1.2.1 Currículo e práticas pedagógicas

Os trabalhos e pesquisas de Goodson (2007, 2008a, 2008b) se orientam por uma perspectiva histórica. Para ele é fundamental compreender como a escola e o currículo adquiriram as formas atuais, pois considera que “A luta para definir um currículo envolve prioridades sociopolíticas e discurso de ordem intelectual.” (GOODSON, 2008a, p.28). Entende que a elaboração de currículo é um processo pelo qual se inventa tradição e que houve toda uma luta para se fazer acreditar que determinada versão de escola deveria ser considerada “boa”. Afirma que o vínculo entre currículo e prescrição foi forjado muito cedo, tendo sobrevivido e se fortalecido. Situa o nascimento da ideia de “disciplina” relacionada ao currículo na prática educacional calvinista (final do século XVI).

Por outro lado, Saviani (2007a) afirma que as ideias pedagógicas correspondentes ao que na modernidade ficou conhecido como pedagogia tradicional, com seu currículo, teve origem no *Ratio Studiorum* da Companhia de Jesus, que era “um plano geral de estudos a ser implantado em todos os colégios da Ordem em todo o mundo” (p.50). De acordo com esse autor alunos com idade e nível de instrução similares eram agrupados em classes e a eles “se ministrava um programa previamente fixado composto por um conjunto de conhecimentos proporcionais ao nível dos alunos, sendo cada classe regida por um professor.” (p.52).

Situando a aplicação do *Ratio Studiorum* no contexto particular da educação no Brasil Colonial, Saviani (2007a) afirma que o plano era elitista porque se destinou aos filhos dos colonos e excluiu os indígenas. O autor traz um elenco de autores/historiadores, alinhados ou não ao ideário de Inácio de Loyola, fundador da Companhia de Jesus, que consideraram o *Ratio* um exitoso método pedagógico e, também, “um dos fatores mais eficientes da Contra-Reforma católica” (p.57). Saviani (2007a) destaca o papel do Padre Anchieta que com sua poesia e teatro atuou como um agente da “Civilização pela palavra”, multiplicando “o recurso às imagens, isto é, o apelo aos símbolos tangíveis para efetuar a relação entre os homens e Deus.” (p.47). Essa atuação dos jesuítas no Brasil se constituiu na marca distintiva do movimento capitaneado pela península ibérica contrário ao que ocorria na liturgia cristã europeia daquele momento, em que assumia uma vertente característica do protestantismo avesso a figuras e gestos (SAVIANI, 2007a).

Como se percebe há uma discordância entre Goodson (2008a) e Saviani (2007a) quanto às origens da ideia do que hoje se conhece como práticas pedagógicas e currículo. O inglês situa os primórdios curriculares na visão calvinista de educação, enquanto o brasileiro os situa na visão educacional dos jesuítas. Creio que ambos estão corretos uma vez que, tanto a vertente religiosa de Santo Agostinho (pensamento filosófico de Platão assumido pelos calvinistas), quanto a vertente de Santo Tomás de Aquino (pensamento filosófico aristotélico, muito referido pelos jesuítas) firmaram as bases da prática educacional nos países ocidentais e se guiaram por concepções não muito distintas de mundo, de sociedade e de educação.

Ainda para Goodson (2008a), no começo do século XX, a introdução do sistema de sala de aula vai manifestar-se curricularmente como “matéria escolar”. Partidário do movimento chamado de “reconceitualização”, o autor critica as teorias curriculares vigentes, pois elas não apresentam hipóteses e comprovações sobre o que é definido, discutido e realizado nas escolas (o currículo existente). Para ele essas teorias “são meros programas; são utópicas, não realistas. Preocupam-se com aquilo que deveria ou poderia ser, não com a arte do possível.” (GOODSON, 2008a, p.47). Levantando a questão: “Se as escolas e o ensino precisam ser encarados em sua realidade atual, por que a análise não começa por aí?”, ele mesmo a responde:

Ficamos de posse de uma mensagem fundamental. Se é para ser útil, a teoria curricular deve *começar* com estudos que se *concentrem* sobre escolas e ensino. A nossa teoria precisa desenvolver-se a partir do entendimento do currículo tal como é elaborado e realizado e como, ao longo do tempo, vem sendo reformulado. Em síntese, não necessitamos de teorias sobre prescrições curriculares, mas de estudo e, eventualmente, de teorias sobre elaboração e aplicação de currículo. (GOODSON, 2008a, p.55).

Ao longo de mais de trinta anos de pesquisas empíricas e teorização, Goodson (2008b) tem buscado demonstrar que a análise e a construção dos currículos são processos sociais que se desenvolvem lentamente e são marcados por conflitos e contradições. Analisando o contexto sociopolítico desde a década de 1960 até o início da década seguinte considera que houve missões e movimentos sociais que buscavam justiça e que levaram a experimentos pedagógicos e escolares sérios que tentavam ampliar a inclusão social. Por outro lado, considera que na virada do milênio essa situação havia mudado como reflexo das mudanças sociais e políticas implantadas a partir dos governos de Margareth Thatcher e Ronald Reagan¹³. Para o autor houve um retrocesso, e o foco do currículo que no período anterior era de “distribuidor de oportunidades de vida” passou, então, para “importância de testes, metas e tabelas” (p.17) e “padrões de qualidade”, refletindo a “nova ordem econômica mundial emergente”, inserindo na escola “o etos da competitividade do mundo dos negócios” (p.16) com suas noções de eficiência e escolha curricular. O autor trata dessa crise da mudança dos currículos e acredita que se vivencia um momento em que a inclusão social está de volta na agenda política, enxergando perspectivas de mudança para direções mais promissoras. Para ele “é necessário um modelo holístico de mudança escolar cujo objetivo é melhorar **todas** as escolas.” (GOODSON, 2008b, p.39, grifo do autor).

Ao tratar das histórias sociais de mudança educacional, Goodson (2008b) explicita que esses processos se dão em três segmentos diferentes: o interno, o externo e o pessoal. O interno se dá no ambiente escolar e visa buscar apoio e patrocínio externo. O segmento pessoal diz respeito às crenças e missões pessoais que indivíduos trazem para o processo de mudança. O segmento externo é administrado de cima para baixo, como é o caso das diretrizes de currículos nacionais ou novos sistemas de avaliação. Geralmente as frustrações com os resultados parciais obtidos no segmento interno fazem o pêndulo das iniciativas oscilar para o segmento externo. Em seguida, como resultado das mudanças impostas do exterior, vem a desmotivação e a indiferença das missões internas e pessoais.

Para Goodson (2008b) é preciso integrar e harmonizar esses três segmentos para que o movimento social subjacente à mudança educacional se fortaleça. O autor ressalta a importância do professor no processo de mudança e reforma educacional. Para ele

¹³ Margareth Thatcher foi primeira ministra do Reino Unido de 1979 a 1990 e Ronald Reagan foi presidente dos Estados Unidos da América de 1981 a 1989. Ambos eram conservadores e a aproximação ideológica os uniu em torno da restauração do liberalismo econômico, provocando profundas modificações não só nesse campo como também nos campos político e diplomático e instaurando nova ordem político-econômica internacional baseada no princípio do Estado Mínimo.

O trabalho dos professores, seu labor profissional, seus interesses e instrumentos pessoais estão no coração da educação. Mudar a educação é mudar o trabalho do professor e vice-versa. A delicada micropolítica de negociar novas práticas profissionais não pode ser executada apenas por um mandato e uma inspeção externa. (GOODSON, 2008b, p.56).

O autor questiona as reformas educacionais globais assistidas a partir da década de 1990 e é contra as iniciativas governamentais que desconsideram os interesses e as experiências de vida dos professores. Afirma que “Mesmo em uma era de globalização, os significados de nossos projetos de identidade não diminuí; na verdade, poderíamos argumentar até que esse significado aumenta drasticamente.” (GOODSON, 2008b, p.108). No âmbito público, considera que os resultados de reformas externas e regulação são pífios para a escola e, ao mesmo tempo, contraditórios, pois acaba colocando em risco a sua própria função “quando grupos dedicados e cumpridores de seus deveres que sustentam nossos serviços públicos comecem, em números crescentes, a expressar sua alienação e seu desespero.” (GOODSON, 2008b, p.128).

Silva, T.T. (2006) reflete que a preocupação com o currículo nas diversas reestruturações e reformas educacionais que atingiram os países ocidentais nas últimas décadas não é mera coincidência, uma vez que em nome da eficiência econômica se buscou estrategicamente nessas reformas atingir os currículos escolares nos diversos níveis de ensino haja vista que o “currículo é o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político.” (SILVA, T.T., 2006, p.10).

Lopes, A.C. (2007) nos relata que dentro da história do currículo, a História das Disciplinas Escolares (HDE) é um dos campos mais importantes da pesquisa em currículo e afirma que Ivor Goodson, nos países de língua inglesa, e André Chervel, na França, têm se destacado nas pesquisas sobre transformações ocorridas com as disciplinas escolares ao longo da História, enfatizando a análise das influências em dada época sobre a seleção de conteúdos curriculares e os processos que permitem maior legitimação de determinados conhecimentos em detrimento de outros. Para ela, os estudos em HDE levam a uma consolidação da compreensão do currículo como artefato social e histórico, ou seja, “trata-se de uma tradição inventada em meio a conflitos, acordos e interesses.” (LOPES, A.C., 2007, p.76). Afirmando que no Brasil, há poucos trabalhos em História do Currículo e em História das Disciplinas Escolares e que, especificamente no campo do Ensino de Ciências, esses trabalhos geralmente apresentam um panorama histórico da área, a autora sente falta de abordagens que tragam a questão histórica do ensino como objetivo central.

Em seu trabalho, Lopes, A.C. (2007) se propõe a contribuir para a história da disciplina Química, analisando a consolidação do ensino de Ciências no Brasil no século XX que, no seu entender, se deu a partir do conflito entre privilegiar o ensino de Ciências ou o ensino de Humanidades nos currículos escolares. Para ela esse conflito se configura, de fato, no conflito entre a visão idealizada das Humanidades como campo do “saber” e de uma visão restrita das Ciências como campo do “fazer”. Em sua análise, afirma que a partir da Segunda Guerra Mundial o ensino de Ciências foi mais enfatizado no país em função do desenvolvimento gradual de uma mentalidade pragmática e tecnológica ancorada em uma “visão de cultura modernizadora, desenvolvimentista” (LOPES, A.C., 2007, p.79) com o objetivo de industrializar o país e aproximá-lo do modo de vida hegemônico norte-americano. Com isso o currículo formal do Ensino de Ciências/Química passou de uma concepção epistemológica empírico-descritivista (ensinar fatos e princípios possuidores de utilidade prática) para uma concepção empírico-positivista (romper com o academicismo e ensinar a fazer Ciências com as mãos, a descobrir).

Em uma versão anterior do mesmo trabalho, Lopes, A.C. (1998) esclareceu que utilizou documentos escritos como fontes de pesquisa, mas reconhece que:

a História do Currículo deve se basear não apenas em textos formais, mas também nas dinâmicas informais e relacionais que são capazes de constituir práticas pedagógicas distintas daquelas previstas nas deliberações legais e nos princípios do currículo formal. (LOPES, A.C., 1998, p.123).

Alerta para o fato de que não se pode estabelecer relação direta entre as proposições do currículo escrito e o que se realiza na sala de aula. No entanto, concebe que o currículo escrito “nos permite entender o modo como as influências e interesses ativos intervêm nas proposições, bem como fixa frequentemente parâmetros para a realização e negociação nas escolas.” (LOPES, A.C., 1998, p.123).

Em outra obra, Lopes, A.C. (1999) ao analisar as relações entre o conhecimento escolar nas ciências físicas e os demais saberes sociais, principalmente o conhecimento científico e o conhecimento cotidiano, toma como um dos pressupostos centrais de seu trabalho a questão do currículo. Para ela, embora a escola não se restrinja ao cognitivo, há nos processos curriculares uma centralidade do conhecimento e da cultura. Sem desmerecer as demais instâncias escolares como o lúdico, o afetivo e o corporal, a autora afirma que “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, A.C., 1999, p.18). Assim, considera muito relevante as

questões referentes ao conhecimento escolar, haja vista que há a compreensão social de que a função primordial da escola é “ensinar, transmitir conhecimento e cultura, de forma a tornar público um conhecimento privativo de determinados grupos sociais.” (LOPES, A.C., 1999, p.18).

1.2.2 Currículo, política, ideologia e poder

Silva, T.T. (2006) entende que o currículo concebido como texto ou discurso da política educacional, se configura como elemento simbólico do projeto social dos grupos que estão no poder. Além disso, crê o autor que as políticas curriculares autorizam certos especialistas em detrimento de outros e criam os objetos “epistemológicos” de que falam, utilizando-se de um léxico próprio que se constitui em um mecanismo de instituir e de constituir o “real” que lhe serve de referência. Continua afirmando que

As políticas curriculares interpelam indivíduos nos diferentes níveis institucionais aos quais se dirigem, atribuindo-lhes ações e papéis específicos: burocratas, delegados, supervisores, diretores, professores. Elas geram uma série de outros variados textos: diretrizes, guias curriculares, normas, grades, livros didáticos, produzindo efeitos que amplificam os dos textos-mestres. As políticas curriculares movimentam, enfim, toda uma indústria cultural montada em torno da escola e da educação: livros didáticos, material paradidático, material audiovisual (agora chamado de multimídia). (SILVA, T.T., 2006, p.11).

Acrescenta ainda esse autor que a política curricular, ao ser transformada em currículo, influencia diretamente na sala de aula uma vez que define papéis de professores e alunos e suas relações; determina que tipo de conhecimento é válido e quais as formas de se avaliar a sua aquisição; realoca procedimentos e concepções epistemológicas, incluindo certos saberes e indivíduos e excluindo outros. Desta forma, o currículo fabrica saberes, competências, sucesso e fracasso (os objetos de que fala) e “produz os sujeitos aos quais fala, os indivíduos que interpela. O currículo estabelece diferenças, constrói hierarquias, produz identidades.” (SILVA, T.T., 2006, p.12).

Para Silva, T.T. (2006), as formas ainda dominantes de se conceber o currículo estão assentadas em uma concepção estática e essencializada de cultura (ela não é feita, não se transforma, simplesmente “é”) e, correlatamente, em uma concepção realista do conhecimento. Nessa concepção o conhecimento é encarado como o reflexo de uma realidade presente e capaz de ser diretamente acessada, ou seja, há uma “certeza (ou a ilusão?) de que o significante captura o significado em toda sua plenitude.” (p.15). Cultura, conhecimento e, portanto, o currículo não são compreendidos como produtos das relações sociais e, assim,

estariam livres das relações de poder que ali se estabelecem. Nessa perspectiva, cultura, conhecimento e currículo são produtos acabados, podem ser transmitidos por uns e recebidos por outros.

Por outro lado, numa perspectiva dinâmica de cultura, o conhecimento e o currículo são concebidos como produção: desmontagem/remontagem ou desconstrução/reconstrução em um “contexto de relações sociais, num contexto de relações de negociação, de conflito e de poder.” (SILVA, T.T., 2006, p.17). Ainda nessa perspectiva de cultura, uma das possibilidades é entendê-la como prática de significação, ou seja, como uma forma de entender o mundo, de produzir sentido. Sendo assim, o currículo, enquanto prática cultural, também “pode ser visto como um texto, como uma trama de significados, pode ser analisado como um discurso e ser visto como uma prática discursiva.” (SILVA, T.T., 2006, p.19).

Enxergando-se cultura e currículo como prática de significação tem-se, necessariamente, que ambos são relações sociais, pois, “Por meio do processo de significação construímos nossa posição de sujeito e nossa posição social, a identidade cultural e social de nosso grupo, e procuramos constituir as posições e as identidades de outros indivíduos e de outros grupos.” (p.21). Mas cultura e currículo não são relações sociais quaisquer, elas são relações de poder, retratam a assimetria dos diferentes grupos sociais em relação ao processo de produção cultural, ou seja, de produção de sentido. Na perspectiva pós-estruturalista assumida por Silva, T.T. (2006), “o poder não é externo às práticas de significação que constituem o currículo” (p.24), as relações de poder não são estranhas, espúrias, não falsificam o significado, simplesmente “Os significados são função de posições específicas de poder e promovem posições particulares de poder.” (p.23-24). Disso resulta que, entendendo-se as práticas culturais como relações de poder, a produção de significado e sentido é um o campo de lutas cujas batalhas não são travadas no terreno epistemológico, mas no terreno político. Sendo assim, o currículo é o espaço que define os projetos de educação e de sociedade que grupos hegemônicos querem definir, uma vez que

Como política curricular, como macrodiscurso, o currículo tanto expressa as visões e os significados do projeto dominante quanto ajuda a reforçá-las, a dar-lhes legitimidade e autoridade. Como microtexto, como prática de significação em sala de aula, o currículo tanto expressa essas visões e significados quanto contribui para formar as identidades sociais que lhes sejam convenientes. (SILVA, T.T., 2006, p.29).

Concorda-se que “O currículo é, sempre e desde já, um empreendimento ético, um empreendimento político. Não há como evitá-lo.” (SILVA, T.T., 2006, p.29), e entende-se que cabe aos professores formadores tomarem as rédeas de produção do currículo ativo que

acreditem ser necessário para a formação de um docente crítico, que levará para a EB outros sentidos e significados, distintos daqueles do projeto da cultura hegemônica, que buscará construir identidades alternativas, que exemplarmente mostrará que outra sociedade e outra educação são possíveis e se fazem necessárias, e que para isso é preciso comprometer-se moral, ética e politicamente.

Para Moreira e Silva (2008), sob a perspectiva da análise crítica e sociológica do currículo, o conhecimento instituído como currículo educacional tem que ser analisado juntamente com a constituição social e histórica. Assim, o conhecimento organizado para ser transmitido nas instituições educacionais se relaciona diretamente com três eixos: ideologia, cultura e poder.

A ideologia é vista não como conhecimento falso da realidade, mas como algo que tem existência material, que está implícita em rituais e práticas e, também, materializada nos signos e na linguagem. Para esses autores,

Ainda temos muito a compreender e aprender sobre as formas pelas quais o conhecimento transmutado em currículo escolar atua para produzir identidades individuais e sociais no interior das instituições educacionais. A ideologia certamente está no centro desse processo. (MOREIRA e SILVA, 2008, p.25-26).

Os referidos autores afirmam que a questão da relação entre currículo e cultura sob a perspectiva da teorização educacional crítica é fundamentalmente política, pois, “a cultura não é vista como um conjunto inerte e estático de valores e conhecimentos a serem transmitidos de forma não-problemática a uma nova geração, nem ela existe de forma unitária e homogênea.” (MOREIRA e SILVA, 2008, p.26). Sendo assim, o currículo é “um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão.” (MOREIRA e SILVA, 2008, p.28).

A respeito da noção de poder, Moreira e Silva (2008) afirmam que ela é central à teorização educacional e curricular crítica. Admitem que a conceituação de poder não seja uma tarefa fácil e que reconhecer que o currículo está atravessado por relações de poder não significa ter identificado essas relações. Refletem que é preciso se questionar sobre que forças atuam para que o currículo oficial seja hegemônico e produza identidades sociais que ajudam a perpetuar as relações de poder existentes. Afirmam que:

Essas forças vão desde o poder dos grupos e classes dominantes corporificado no Estado – uma fonte central de poder em uma educação estatalmente controlada – quanto nos inúmeros atos cotidianos nas escolas e salas de aula que são expressões sutis e complexas de relações de poder. (MOREIRA e SILVA, 2008, p.30).

Entendem, também, que o currículo enquanto campo cultural, de construção e produção de significações e sentido se constitui no terreno propício para se travar a luta da transformação das relações de poder.

Moreira e Silva (2008) tocam, também, na questão do conceito de **currículo oculto** “criado para se referir àqueles aspectos da experiência educacional não explicitados no currículo oficial, formal” (MOREIRA e SILVA, 2008, p.31) e que tem sido central na teorização curricular crítica. Reconhecem que houve certa banalização do conceito, mas que ele é fundamental para a compreensão do papel que o currículo desempenha na produção de determinados tipos de personalidade.

Trazendo também a relação entre currículo e ideologia, Apple (2008) reflete sobre a questão colocada por Spencer¹⁴ a educadores sobre o processo educacional: Que tipo de conhecimento vale mais? Lembrando que os conflitos sobre o que deve ou não ser ensinado são fortes e que não se trata apenas de questão educacional, mas, também, de questão ideológica e política, ele reformula a questão de Spencer da seguinte forma: O conhecimento de quem vale mais? Defende então que todos, intelectuais e práticos, têm uma tarefa que merece a aplicação de seus melhores esforços:

[...] discutir sobre o que acontece, o que pode acontecer e o que deveria acontecer em salas de aula [...] Essas discussões são fundamentalmente sobre as esperanças, os sonhos, os temores e as realidades – sobre as próprias vidas – de milhões de crianças, pais e professores. (APPLE, 2008, p.41).

1.2.3 Currículo, cultura e conhecimento: o social

Canen e Moreira (2001) explicitando a complexidade das relações nos diferentes campos da vida contemporânea consideram que trabalhar numa perspectiva de pluralidade cultural no âmbito da educação e da formação docente passa, necessariamente, pela valorização e incorporação de identidades plurais em políticas e práticas curriculares. Nesse sentido, os autores nos apresentam diversos conceitos de cultura e explicitam de qual partem para entender suas implicações para a concepção de currículo que adotam. Apresentam, também, os princípios de uma abordagem multicultural nos campos do currículo e da formação docente, analisando “suas possíveis contribuições para a materialização de uma educação escolar crítica e transformadora.” (CANEN e MOREIRA, 2001, p.17).

¹⁴ Herbert Spencer, filósofo inglês, que viveu de 1820 a 1903. Segundo Martins (2004), ele fez parte do grupo de Darwin e, embora tivesse ideias evolutivas, também discutiu a contribuição de Lamarck.

Começando com o conceito de cultura do século XV que se referia ao *cultivo* da terra; passando para o conceito de *cultivo* da mente humana do século XVI; pelo conceito iluminista que associava a cultura “a um *processo* secular geral de *desenvolvimento social*.” (p.18); e pela visão antropológica de cultura como “forma geral de vida de um dado grupo social” (p.18), os autores chegam ao conceito da antropologia social que se refere a significados compartilhados e

[...] enfatiza a dimensão simbólica, o que a cultura *faz*, em vez de acentuar o que a cultura *é*. Nessa mudança, efetua-se um movimento do *quê* para o *como*. Concebe-se, assim, a cultura como prática social, não como coisa (artes) ou estado de ser (civilização). (CANEN e MOREIRA, 2001, p.19).

No entender desses autores, sob esse enfoque conceitual, embora as coisas e eventos do mundo natural existam, elas não apresentam sentidos intrínsecos, e é a cultura, enquanto “conjunto de práticas por meio das quais significados são produzidos e compartilhados em um grupo.” (CANEN e MOREIRA, 2001, p.19) que conferirá significados aos arranjos e relações dessas coisas e eventos. A concepção de currículo como seleção da cultura requer encará-lo também como conjunto de práticas significantes.

Assumindo a perspectiva multiculturalista, Canen e Moreira (2001) apontam linhas gerais como sugestões para elaboração de currículos multiculturais na escola e na formação de professores, sem pretensão de universalizar propostas. Acreditam ser importante que o trabalho curricular busque articular a pluralidade cultural ampla da sociedade com a pluralidade das identidades presentes no contexto local, “da sala de aula, onde se desenvolve o processo de aprendizagem.” (p.31). Nesse sentido consideram indispensável, dentre outras sugestões: conhecer os universos culturais dos estudantes para evitar que as práticas pedagógicas estejam desconectadas de suas vidas e culturas; que a educação multicultural não se reduza ao espaço de uma disciplina apenas, mas se insira em todas as áreas de conhecimento; que se discutam os elementos constitutivos das identidades dos professores; que se insiram debates sobre questões polêmicas que envolvem pluralidade cultural e preconceitos a ela relacionados; 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. Alertam também para “a importância do diálogo como elemento delineador de uma prática multiculturalmente orientada.” (p.33) e que o estímulo a uma postura multicultural na formação docente não passa apenas pelos aspectos cognitivos, mas também pelo aspecto afetivo (CANEN e MOREIRA, 2001).

1.2.4 Currículo: o pessoal e o biográfico

Contemporaneamente, Goodson (2008b) tem enfatizado que para entender o social e o político, antes de tudo é preciso entender o pessoal e o biográfico. Apoiando-se em Zygmum Bauman¹⁵ que, por sua vez lança mão das contribuições de Margaret Mead¹⁶ e de seu companheiro Gregory Bateson, mostra que o ensino se divide em três tipos ao mesmo tempo conectados e distintos. Um seria “o ensino de primeiro grau” ou primário que corresponderia ao conteúdo, ou seja, o ensino do currículo formal. Outro seria “o ensino ‘deutério’ que poderíamos chamar de ensino secundário, o processo subterrâneo do aprender a aprender” (GOODSON, 2008b, p.141) o qual depende mais do mundo em que os alunos vão viver suas vidas do que, propriamente, do esforço e talento de cada aluno e da competência e assiduidade de seus professores. O terceiro tipo, o ensino terciário, diz respeito “a viver sem hábitos e sem um aprendizado rotineiro, é romper com as prescrições pré-digeridas do currículo e avançar para a definição e apropriação e a narração contínua de nosso próprio currículo.” (GOODSON, 2008b, p.141).

Para esse autor, os modos como se desenvolvem e se estudam os currículos “são totalmente inapropriados para a nova sociedade de risco, de instabilidade e de mudanças rápidas em que hoje vivemos, pois estão presos ainda ao ensino primário e à prescrição.” (GOODSON, 2008b, p.142). Ainda nessa mesma obra, o autor critica o currículo prescrito afirmando que ele:

[...] foi inventado basicamente como um conceito para direcionar e controlar a autonomia do professor e sua liberdade potencial em sala de aula. Com o passar dos anos a aliança entre prescrição e poder foi cuidadosamente alimentada para que o currículo se tornasse um artifício que reproduza as relações de poder existentes na sociedade. (GOODSON, 2008b, p.143-144).

Em outra obra, o autor já havia enfatizado esse mesmo ponto de vista ao afirmar que “o currículo prescritivo, o capital cultural e social, bem como as formas de reprodução social existentes pela escolarização e pela educação, formam uma tríplice aliança de persistência de poder.” (GOODSON, 2007, p.248-249).

Goodson (2008b) entende como Bauman, que as crises do currículo e da educação não se devem a questões teóricas e práticas internas ao campo pedagógico, mas sim a uma questão ampla de posicionalidade, pois, “as pessoas envolvidas com o currículo, estão buscando

¹⁵ BAUMAN, Z. **The individualized society**. Cambridge: Polity Cambridge Press, 2001.

¹⁶ MEAD, M. **Continuity in cultural evolution**. New Haven: York University Press, 1964.

soluções no lugar errado.” (p.142). Afirma ainda que é preciso se questionar as prescrições pré-digeridas em um mundo em constante mudança e “sair do currículo como prescrição para o currículo como narração de identidade, do ensino cognitivo prescrito para o ensino narrativo de gerenciamento de vida.” (p.142). O autor enfatiza que o currículo prescrito é ideológico e serve para a manutenção de mitos importantes sobre o ensino público e a sociedade, como aqueles relacionados ao seu direcionamento e controle pelo governo central, pelas burocracias educacionais ou pela comunidade universitária. Propõe a partir de suas pesquisas realizadas no projeto *Learning Lives*, “o aprendizado narrativo” que originou o conceito de capital narrativo. O significado desses termos tem a ver com uma nova forma de educação que “opera a partir de premissas diferentes daquelas usadas pelas formas de aprendizado que aceitam currículos como prescrição.” (p.152). Para Goodson (2008b), o aprendizado narrativo

[...] ocorre durante a elaboração e a manutenção contínua de uma narrativa de vida ou identidade. Os tipos de temas que emergem no aprendizado narrativo são coisas como: a viagem, a procura, o sonho – todos temas centrais para a elaboração contínua de uma missão de vida. Chegamos a considerar esse tipo de aprendizado narrativo como algo essencial no processo de aprendizado das pessoas durante o curso de uma vida. (GOODSON, 2008b, p.152).

As premissas distintas às quais Goodson (2008b) se refere diz respeito ao que se faz no projeto *Learning Lives* que é

[...] lidar com o aprendizado como uma das estratégias que as pessoas usam em reação a eventos em sua vida. A grande virtude dessa situação de nossa compreensão do aprendizado durante todo um contexto de vida é que obtemos alguma noção da questão do envolvimento no aprendizado em termos de sua relação com as pessoas vivendo suas vidas. (GOODSON, 2008b, p.154).

Para o autor, o que falta ao currículo prescritivo é justamente o entendimento da vida dos alunos, sem o qual “uma grande quantidade de planejamento curricular se perde, porque o aluno simplesmente não se envolve” (p.155). Para Goodson (2008b) o currículo prescrito está em processo de extinção, entretanto ele ainda não visualiza esse currículo novo, envolvido “com as missões de vida, com os entusiasmos e objetivos que as pessoas articulam em suas vidas.” (p.157), mas acredita que só a partir do abandono da prescrição autoritária/do aprendizado primário e da adoção do currículo narrativo/do aprendizado terciário, as instituições educacionais poderiam ser transformadas para concretizar “suas promessas anteriores de contribuir para mudar o futuro social de seus alunos.” (GOODSON, 2008b, p.157).

1.2.5 Síntese e assunções

Ao finalizar a discussão sobre currículo, nota-se que as diversas leituras seguem por dois caminhos teóricos distintos: a visão crítica e a visão pós-crítica de currículo. Poder-se-ia questionar: afinal, qual dos focos teóricos iluminou a construção e a análise de dados nesta investigação? E a resposta é: as duas perspectivas! Ao se perceber o currículo como produção cultural, necessariamente deve-se enxergá-lo também como um campo de lutas para definir sentidos e significados; para legitimar certos conhecimentos em detrimento de outros; para determinar práticas pedagógicas particulares; para construir distintas visões de mundo, de sociedade, de educação, de formação; para construir diferentes identidades. Assim, não se consegue enxergar as produções de cultura, conhecimento e currículo desvinculadas da política e das relações de poder que se estabelecem nos diversos âmbitos da vida em sociedade.

Dessa forma, defende-se, como Lopes, A.C. e Macedo (2009), que a separação entre cultura e política não se sustenta, pois, apesar de a primeira ser compreendida como processo de significação, é no espaço político que se observam as disputas de poder para tentar hegemonizar certas significações. Mas, igualmente a Silva, T.T. (2006) não se percebe que as relações de poder sejam espúrias, alheias ou externas às práticas de significação, acredita-se que elas fazem parte da produção cultural. Concorde-se que o currículo é produzido nas escolas a partir de lutas travadas simultaneamente nos campos político e cultural, nas quais “se disputa a possibilidade de significar o mundo”, pois, o currículo “é uma produção cultural, um jogo marcado pela negociação entre discursos culturais em que resistência e dominação não ocupam posições fixas, nem se referem a sujeitos ou classes sociais específicas.” (LOPES, A.C. e MACEDO, 2009, p.6).

O foco deste trabalho não é o currículo prescrito, pois se considera que ele é apenas uma diretriz. De fato, entende-se que são nas dinâmicas informais e relacionais que se constroem práticas pedagógicas distintas das deliberações legais e dos princípios do currículo formal (LOPES, A.C., 1998). O que realmente interessa neste trabalho é o currículo ativo ou currículo em ação que, como prática social, é, na minha concepção, o que sedimenta/constrói as bases das identidades profissionais dos licenciandos. Assim, a denominação currículo ativo adotada significa mais do que o currículo oculto, pois além de influenciar a aprendizagem e orientar comportamentos, valores e atitudes, constrói identidades durante a vivência cotidiana no curso.

Claro está que para cada currículo prescrito há um perfil identitário imaginado, entretanto, há que se considerarem possibilidades reais de desvio profissional, mesmo imaginando um currículo ativo perfeitamente trabalhado para alcançar aquele perfil identitário específico, mesmo imaginando condições futuras de trabalho ideais para absorção dos profissionais e sua retenção. No entanto, também está bem claro que se se trabalha em um curso de formação de professores de Química, os melhores esforços devem ser no sentido de se colocar em ação um currículo que privilegie a constituição/sedimentação de perfis identitários docentes nos estudantes. É essa decisão política que se entende que deva orientar as práticas pedagógicas, o currículo ativo/em ação dos cursos de licenciatura. Este trabalho buscou justamente identificar quais as formas identitárias estão sendo construídas/sedimentadas pelo currículo ativo do curso de Licenciatura em Química da UNEB.

1.3 Identidades docentes: o individual e o social em sua constituição

A questão da conceituação de “identidade” tem sofrido “uma verdadeira explosão discursiva” (HALL, 2009, p.103) e tem permeado os estudos contemporâneos nas mais variadas áreas/campos do conhecimento. Particularmente no campo educacional há uma interligação entre os estudos de constituição de identidades, formação de professores e currículos, portanto essa questão é de fundamental importância no contexto deste trabalho.

Conforme Woodward (2009), “possíveis respostas às questões: Quem eu sou? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser?” (p.17) podem ser obtidas a partir dos discursos e dos sistemas de representação, uma vez que as identidades individuais e coletivas não se constituem em si, mas são estabelecidas via representação, esta entendida como um processo cultural que “inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito.” (WOODWARD, 2009, p.17).

A seguir discorre-se sobre algumas teorizações de identidade(s) e a relação destas com o currículo de cursos de formação de professores, com a profissionalização e a profissionalidade docente.

1.3.1 Identidade(s): marcação da diferença e suas teorizações

Hall (2009) considera que um paradoxal fenômeno está ocorrendo: ao mesmo tempo em que há uma explosão discursiva sobre o conceito de identidade, há fortes críticas que pesam sobre a ideia de uma identidade originária e unificada. Afirma que no contexto dessa crítica tem surgido “algumas das concepções teóricas mais imaginativas e radicais sobre a questão da subjetividade e da identidade” (p.103) e questiona então qual seria o motivo de se continuar a discutir esse conceito. Para o autor há duas formas de responder a esse questionamento.

A primeira maneira seria observar que há algo que distingue essa crítica desconstrutiva pós-moderna dos conceitos essencialistas de identidade e subjetividade das críticas que procuram substituir esses conceitos “por conceitos ‘mais verdadeiros’ ou que aspiram à produção de um conhecimento positivo” (HALL, 2009, p.104). Segundo o autor, a perspectiva desconstrutiva introduz a noção de que esses conceitos não servem mais para serem utilizados em sua forma original, mas como “não foram dialeticamente superados” (p.104) e ainda não existem conceitos distintos para substituí-los, temos que teorizar com eles, mas em suas formas desconstruídas e fora do paradigma onde eles se originaram. Nessa perspectiva se diz que os conceitos-chave estão “sob rasura”. Isso acontece com o conceito de identidade, pois ele opera “no intervalo entre a inversão e a emergência: uma idéia que não pode ser pensada da forma antiga, mas sem a qual certas questões-chave não podem ser sequer pensadas.” (HALL, 2009, p.104).

Conforme o autor, a segunda forma de responder ao questionamento “Quem precisa de identidade?” envolve descobrirmos os motivos pelos quais o conceito de identidade não pode mais ser pensado de acordo com o paradigma que o originou. Hall (2009) acredita que é a centralidade desse conceito para a “política” e para a “agência”¹⁷ que o torna irreduzível. Por “política” o autor entende

[...] tanto a importância – no contexto dos movimentos políticos em suas formas modernas – do significante “identidade” e de sua relação primordial com uma política de localização, quanto as evidentes dificuldades e instabilidades que têm afetado todas as formas contemporâneas da chamada “política de identidade”¹⁸. (HALL, 2009, p.104-105).

¹⁷ Segundo Tomaz Tadeu da Silva que traduziu o texto, o termo “agency” é amplamente utilizado na literatura de teoria social anglo-saxônica para designar o elemento ativo da ação individual.

¹⁸ A “política de identidade” busca afirmar a identidade cultural de pessoas pertencentes a um determinado grupo oprimido ou marginalizado, segundo Woodward (2009).

Ao considerar a centralidade do conceito de identidade para o elemento ativo da ação individual (“agência”), o autor descarta a possibilidade “de retornar a uma noção não-mediada e transparente do sujeito como o autor centrado da prática social” (p.105) e também descarta a possibilidade de colocar “o ponto de vista do sujeito na origem de toda a historicidade – que, em suma, leve a uma consciência transcendental” (FOUCAULT¹⁹, 1970, p.XIV *apud* HALL, 2009, p.105). Concordando com Foucault de que o que falta é uma teoria da prática discursiva e não do sujeito cognoscente, Hall (2009) avança preconizando uma reconceptualização do “sujeito” devido à sua nova posição deslocada ou descentrada no interior do paradigma. Para o autor quando se busca rearticular a relação entre sujeitos e práticas discursivas, volta a aparecer a questão da identidade ou da *identificação* (termo utilizado quando se enfatiza o processo de subjetivação em vez das práticas discursivas) e a política de exclusão que essa subjetivação parece implicar.

De acordo com Hall (2009), a definição de identificação do senso comum, “naturalista”, implica que ela “é construída a partir do reconhecimento de alguma origem comum, ou de características que são partilhadas com outros grupos e pessoas, ou ainda a partir de um mesmo ideal.” (p.106). Contrapondo-se a esse conceito essencialista, o autor propõe a abordagem discursiva que entende a identificação como uma construção, como um processo sempre inconcluso, que necessita de determinadas condições para existir como, por exemplo, recursos materiais e simbólicos. Sendo assim, a identificação é condicional e está alojada na contingência e, mesmo assegurada, ela não anulará a diferença. Ela é “um processo de articulação, uma suturação, uma sobredeterminação, e não uma subsunção.” (HALL, 2009, p.106).

De acordo com a abordagem discursiva de identificação, o autor 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. Da mesma forma, quando extrapola o conceito de identidade para o plano cultural, o autor chama a atenção que também 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.” (HALL, 2009, p.108). Na visão da modernidade tardia as identidades 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.

¹⁹ FOUCAULT, M. **The order of things**. Londres: Tavistock, 1970.

Estamos de acordo com Hall (2009) quando afirma que:

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. (HALL, 2009, p.109).

Woodward (2009) também traz as questões da marcação da diferença e afirma:

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. (WOODWARD, 2009, p.39-40).

Igualmente, a autora teoriza sobre questões das relações de poder e da inclusão/exclusão: “Todas as práticas de significação que produzem significados envolvem relações de poder, incluindo o poder para definir quem é incluído e quem é excluído.” (WOODWARD, 2009, p.18).

Woodward (2009) se debruça também sobre a questão da construção das identidades pelo discurso em locais históricos e institucionais específicos. Para buscar respostas ao questionamento sobre o motivo de investirmos em identidades particulares, a autora afirma que apesar de intercambiarmos os termos “identidade” e “subjetividade” há uma distinção que precisa ser demarcada para melhor compreendermos a questão. A *subjetividade* está relacionada à compreensão que temos de nosso *eu* e envolve os pensamentos e as emoções conscientes e inconscientes sobre quem somos, mas ela é exercida em um contexto social em que a linguagem e a cultura constroem significados que só serão eficazes se nos recrutarem como sujeitos. Nesse contexto surgem as *identidades*: “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.” (WOODWARD, 2009, p.55).

Ao incluir dimensões inconscientes do *eu*, a subjetividade admite a existência de contradições pela nossa impossibilidade de controle sobre o irracional. Sendo assim,

O conceito de subjetividade permite uma exploração dos sentimentos que estão envolvidos no processo de produção da identidade e do investimento pessoal que fazemos em posições específicas de identidade. Ele nos permite explicar as razões pelas quais nós nos apegamos a identidades particulares. (WOODWARD, 2009, p.55-56).

Dessa forma, para Woodward (2009) “encontrar uma identidade pode ser um meio de resolver um conflito psíquico e uma expressão de satisfação de desejo” (p.59). Conforme a autora, isso está de acordo com o conceito de interpelação de Althusser²⁰ pois, apesar de representarmos várias identidades conforme as necessidades pessoais/individuais e sociais (assumirmos várias posições-de-sujeito), sempre haverá uma identidade particular para a qual seremos recrutados por nela nos reconheceremos: “sim, esse sou eu” (p.59). De acordo com a autora, esse processo se desenvolve no nível do inconsciente e não são apenas os fatores sociais que “explicam qual o investimento que os indivíduos fazem em posições particulares e os apegos que eles desenvolvem por essas posições.” (WOODWARD, 2009, p.60).

Essas considerações de Woodward (2009) são semelhantes às de Dubar (2005), que se verá mais adiante, quando ele considera que a identificação de um indivíduo se faz através de dois eixos, sendo um deles relacionado ao contexto de ação situado em um espaço culturalmente marcado, e o outro relacionado à trajetória subjetiva e sua interpretação histórica pessoal que foi socialmente construída.

O conceito de identidade, de acordo com Laurenti e Barros (2000), envolve uma multiplicidade de sentidos e terminologias e tem adquirido novas significações a depender do momento histórico particular e das áreas de conhecimento que se dedicam ao estudo do tema. Na maioria das vezes o conceito é utilizado com relação à individualidade humana; outras vezes para distinguir grupos sociais. Laurenti e Barros (2000) afirmam que vários teóricos internacionais têm se debruçado sobre o conceito como, por exemplo, Giddens²¹, Santos²² e, no Brasil, Gadotti²³. As autoras se apoiam nesse último para caracterizar a identidade “enquanto uma processualidade histórica vinculada ao conjunto das relações que permeiam a vida cotidiana.” (LAURENTI e BARROS, 2000, p.1).

Rosa e Corradi (2007) utilizando teóricos dos estudos culturais, particularmente Stuart Hall²⁴, trazem contribuições para a conceituação de identidade como algo fragmentado, multiplamente construído por discursos, práticas e posições e em constante processo de transformação. As autoras compartilham da inquietação de Marin a respeito da formação docente e suas identidades: “Quando nos voltamos para os professores e os cursos para sua

²⁰ ALTHUSSER, L. **Lenin and philosophy, and other essays**. Londres: Left Books 1971.

²¹ GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Ed. UNESP, 1991.

²² SANTOS, B.S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 1999.

²³ GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação**. São Paulo: Autores Associados, 1993.

²⁴ HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Revista Educação e Realidade**. v. 22, n.2, 1997, p.15-45.

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 e CORRADI, 2007, p.49).

As referidas autoras desenvolvem uma pesquisa empírica com estudantes em Estágio Supervisionado de curso noturno de licenciatura em Química. Esses licenciandos já carregavam experiências profissionais anteriores, e embora as autoras reconheçam que haja um “modo de endereçamento”²⁵ nos currículos oficiais/formais, que “imaginam” ou “desejam” um tipo de professor, entendem que os processos de identificação pelos quais os licenciandos passam não apagam “circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências profissionais, que podem estar relacionadas com outras culturas diferentes da escolar”, ao invés disso “entram em processos de negociação e de disputa na tessitura da identidade docente, em histórias ricas, e ao mesmo tempo tensas, conflituosas e prenes de experiência.” (ROSA e CORRADI, 2007, p.53). As autoras concluem que “É preciso considerar os locais de onde esses licenciandos são culturalmente provenientes, pois isso implicará uma diversidade de produção de significados, discursos e práticas permeando os contextos das licenciaturas.” (ROSA e CORRADI, 2007, p.53).

Dubar (2005), partindo do pressuposto de que as teorias da socialização quase não se distinguem das grandes teorias das ciências sociais conclui no histórico da socialização da criança que a partir da abordagem construtivista de Peter Berger²⁶ e Thomas Lückmann em *The Social Construction of Reality* (1966), alimentada pela fenomenologia de Max Weber²⁷ e Schütz²⁸ e pelo interacionismo de Georg Simmel²⁹ e George Herbert Mead³⁰ foi possível distinguir a “socialização primária” da “socialização secundária” e emancipar o conceito de socialização do campo escolar e da infância para ser aplicado aos demais campos, como o profissional e, principalmente, relacioná-lo às problemáticas de mudança social. O autor afirma que Mead foi quem primeiro descreveu coerentemente e argumentou sobre “a socialização como construção de uma identidade social (um *self*, no vocabulário de Mead) na

²⁵ Esse conceito, segundo Rosa e Corradi (2007), foi criado nos estudos de cinema e refere-se ao modo como produtores/diretores imaginam que o espectador é, ou como ele vai responder a determinadas mensagens veiculadas pelo filme.

²⁶ Obra já traduzida para o português: BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento.** Petrópolis: Vozes, 20. Ed., 2001.

²⁷ O autor cita nesse trecho, principalmente, duas obras de Max Weber traduzidas para o português como: **Economia e Sociedade.** Brasília: UnB, 1994 e **Ensaio de Sociologia.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1982.

²⁸ SCHÜTZ, A. **The phenomenology of the social world.** Evariston: North Western University Press, 1967.

²⁹ A obra original de Georg Simmel de 1917 tem tradução francesa: **Sociologie et épistémologie.** Paris: PUF, 1981.

³⁰ George Herbert Mead é considerado o fundador do interacionismo simbólico. A obra original citada de 1933, “Mind, Self and Society”, tem tradução francesa: **L’esprit, le soi et la société.** Paris: PUF, 1963.

e pela interação – ou comunicação – com os outros.” (DUBAR, 2005, p.115). Acrescenta que essa teorização é complementar à de Piaget e é responsável por

[...] colocar a “ação comunicativa” (e não “instrumental”) no centro do processo de socialização e de fazer o resultado da socialização depender das formas institucionais da construção do Si-mesmo e, sobretudo, das relações comunitárias (e não somente societárias) que se instauram entre socializadores e socializado. (DUBAR, 2005, p.115).

Dubar (2005) entende a partir da referida obra, que a socialização deixa de ser definida como “desenvolvimento da criança”, como “aprendizado da cultura” ou como “incorporação de um *habitus*” e passa a ser definida como “construção de um mundo vivido” (DUBAR, 2005, p.XVII, aspas do autor) que, como tal,

[...] pode ser desconstruído e reconstruído ao longo da existência. A socialização se torna um processo de construção, desconstrução e reconstrução de identidades ligadas às diversas esferas de atividade (principalmente profissional) que cada um encontra durante sua vida e das quais deve aprender a **tornar-se ator**. (DUBAR, 2005, p.XVII, grifos do autor).

O autor justifica que após a primeira edição do seu livro passou a utilizar a expressão “forma identitária” para substituir a expressão original “identidade” embora reconheça que o segundo tem a vantagem de enfatizar a subjetividade no cerne dos processos sociais.

Para Dubar (2005), a questão central para o sociólogo – ao se recusar a reduzir os atores sociais (pessoas concretas, ocasionalmente, objeto das pesquisas empíricas) a uma “categoria” preestabelecida socioeconômica ou sociocultural ou, às vezes, a uma combinação delas – passa a ser o modo pelo qual esses atores se identificam uns com os outros e, então,

Essa questão é indissociável da definição do contexto de ação que é também contexto de **definição de si e dos outros**. Como ator (tomado como tal), cada um possui certa “definição da situação” em que está inserido. Essa definição inclui uma maneira de se definir a si próprio e de definir os outros. Ela recorre a categorias que podem ter origens diversas e toma a forma de argumentos que implicam interesses e valores, posições e posicionamentos. (DUBAR, 2005, p.XIX, grifos do autor).

Segundo Dubar (2005), as autodefinições dos atores em um dado contexto não se dão apenas em função de seus parceiros atuais, pois, cada um tem uma história, um passado pessoal e social a determinar suas identidades atuais. O autor acrescenta que:

Essa “trajetória subjetiva” resulta a um só tempo de uma leitura interpretativa do passado e de uma projeção antecipatória do futuro. As identidades de ator estão assim vinculadas a formas de identificação pessoal, socialmente identificáveis. Elas podem assumir formas diversas, assim como são diversas as maneiras de exprimir o sentido de uma trajetória, ao mesmo tempo sua direção e sua significação. (DUBAR, 2005, p.XIX).

Sendo assim, acredita que haja dois eixos de identificação de uma pessoa considerada ator social: um eixo “sincrônico” relacionado a “um contexto de ação e a uma definição de situação, em um espaço dado, culturalmente marcado” e um eixo “diacrônico” relacionado “a uma trajetória subjetiva e a uma interpretação da história pessoal, socialmente construída” (DUBAR, 2005, p.XX). O autor entende que cada pessoa se autodefine pela articulação desses dois eixos e que essa dualidade causa problemas na identificação, pois, entre as definições atribuídas por outrem (oficiais) e as reivindicadas por si e submetidas ao reconhecimento de outrem (subjetivas), todas as combinações são possíveis em um dado contexto.

Em sua abordagem sociológica das identidades, Dubar (2005), busca elucidar formas de identificação socialmente pertinentes em uma esfera de ação determinada, 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” dos atores que estão engajados em um contexto de ação (as identidades “para si”). Assume, então, que não há identidade “essencial”, que:

Todas as identidades são denominações relativas a uma época histórica e a um tipo de contexto social. Assim, todas as identidades são construções sociais e de linguagem que são acompanhadas, em maior ou menor grau, por racionalizações e reinterpretações que às vezes as fazem passar por “essências” intemporais. (DUBAR, 2005, p.XXI).

Woodward (2009) também trata da questão da essencialidade ou não das identidades e chama a atenção que o essencialismo identitário aparece em duas versões: o biológico/natural e o histórico/cultural, mas que ambas envolvem uma crença na existência e na busca de uma identidade verdadeira, ou seja, em uma concepção *unificada* de identidade que distinguiria um grupo do outro. Apresenta também a visão de identidade contraditória a essa essencialista e que ela denomina de identidade *contingente* que seria o “produto de uma intersecção de diferentes componentes, de discursos políticos e culturais e de histórias particulares.” (p.38). A autora assume que a identidade é relacional, para existir ela depende de outra identidade que ela não é. Dessa forma, as identidades são marcadas pela diferença, são questionadas e se baseiam na relação binária “nós e eles”.

Apesar de Dubar (2005) teorizar sobre as identidades profissionais sob um ponto de vista sociológico e Hall (2009) e Woodward (2009) sob o ponto de vista dos estudos culturais,

enxergamos coerência entre as identidades “para o outro” (socialização das atividades ou “relacional”) e as identidades “para si” (socialização dos indivíduos ou “biográfica”) do primeiro autor com a identidade condicional e *contingente* dos outros dois autores. Concorda-se com os três autores e percebe-se que suas teorizações, no fundo, admitem que a constituição identitária tenha componentes, tanto do contexto das relações estabelecidas em um espaço sociocultural e em um tempo demarcado, portanto simbólicos, quanto do contexto pessoal, marcado por interpretações subjetivas da própria história construída socialmente, portanto psíquicos. Por isso mesmo, se crê que a assunção das múltiplas identidades é problemática para qualquer pessoa. Diante dessa fragmentação, diante de tantas formas identitárias, sempre se tem que lidar com o contraditório no plano pessoal ou individual ou mesmo nos planos social, cultural, profissional, mas haverá um momento em que as pessoas confrontadas diante de múltiplas identidades serão interpelados (na compreensão de Woodward sobre o conceito de Althusser) por uma delas e dirão a si mesmos: “Essa pessoa sou eu”, ou “eu pertenço a esse grupo/nação/etnia”, ou “eu me reconheço nessa profissão”.

1.3.2 Identidades docentes e currículo

Silva, T.T. (2009) afirma que apesar das questões do multiculturalismo e da diferença serem reconhecidas como *conhecimento* na teoria educacional crítica e nas pedagogias oficiais, considera que essas perspectivas se “limitam a proclamar a *existência* da diversidade” (p.73) e a apelar para a tolerância e o respeito à diferença. Isso ocorreria porque sob essas perspectivas, tanto a diferença, quanto a identidade, são encaradas como fatos ou dados naturais da vida social e, portanto, não se toma uma posição política de questioná-las. O autor estranha nas discussões a falta de teorização sobre a *produção* da identidade e da diferença e questiona:

Quais as implicações políticas de conceitos como diferença, identidade, diversidade, alteridade? O que está em jogo na identidade? Como se configuraria uma pedagogia e um currículo que estivessem centrados não na diversidade, mas na diferença, concebida como processo, uma pedagogia e um currículo que não se limitassem a celebrar a identidade e a diferença, mas que buscassem problematizá-las? (SILVA, T.T., 2009, p.74).

Ao problematizar a identidade e a diferença como “aquilo que é e aquilo que não é” (SILVA, T.T. 2009, p.74), o autor indica que sob essa perspectiva, tanto a identidade, como a diferença, seriam autocontidas e autossuficientes, ou seja, elas simplesmente existiriam. Entretanto, 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.” (p.75). Ou seja, afirmar “sou brasileiro” gera uma longa cadeia de expressões que a negam: “não sou argentino”, “não sou japonês”, dentre tantas outras identidades nacionais. Sendo assim, “as afirmações sobre diferença só fazem sentido se compreendidas em sua relação com as afirmações sobre a identidade.” (p.75), mas, em geral, se toma a diferença como um produto derivado da identidade, o que indica que a identidade é a referência a partir da qual se define a diferença, ou, como coloca o autor: “Isto reflete a tendência a tomar aquilo que somos como sendo a norma pela qual descrevemos ou avaliamos aquilo que não somos.” (p.76). O autor afirma estar tentando desenvolver uma visão em que a identidade e a diferença se determinam mutuamente e, mais ainda, preconizando a inversão, de modo que a diferença anteceda a identidade e enxergando-as não como resultados de um processo, mas, como atos de diferenciação/identificação.

Na perspectiva desenvolvida por Silva, T.T. (2009), além da identidade e da diferença serem interdependentes, elas seriam “o resultado de atos de *criação* linguística” e não essências ou coisas que estivessem esperando serem “reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas”, mas coisas para serem ativamente produzidas no “contexto de relações culturais e sociais.” (SILVA, T.T., 2009, p.76).

Continua Silva, T.T. (2009), apoiando-se em Saussure³¹, que a identidade e a diferença sendo criadas através de atos de linguagem, enquanto signos, não têm valor absoluto em seu aspecto gráfico ou fonético, não adquire sentido ou valor a não ser dentro de uma “cadeia infinita de outras marcas gráficas ou fonéticas que são diferentes” (p.77). O mesmo ocorre com os significados (aspecto conceitual) desses signos: só farão sentido em uma cadeia infinita de conceitos que não são “identidade” e “diferença”. Sintetiza o autor que:

[...] a língua não passa de um sistema de diferenças. Reencontramos, aqui, em contraste com a idéia de diferença como produto, a noção de diferença como a operação ou o processo básico de funcionamento da língua e, por extensão, de instituições culturais e sociais como a identidade, por exemplo. (SILVA, T.T., 2009, p.77-78).

Mas apesar da identidade e da diferença adquirirem sentido dentro dos sistemas de significação, isso não implica que elas terão um sentido engessado eternamente “pelos

³¹ O autor se refere ao linguista suíço Ferdinand de Saussure cuja obra **Cours de Linguistique Générale**, de fato, foi publicada postumamente a partir da compilação de anotações feitas por alunos que participaram de cursos ministrados por ele. No Brasil há uma tradução da obra publicada em São Paulo pela Cultrix em 2006 que está em parte disponível eletronicamente (interessante prefácio e alguns capítulos) em <http://books.google.com.br/books...> Acessado pelo google acadêmico em 23 jan 2012.

sistemas discursivos e simbólicos que lhes dão definição” (p.78), pois a linguagem, ela em si é um sistema de significação, é uma estrutura instável, e todos os seus signos têm seu significado sempre adiado e dependente de uma operação de diferença, o que significa “que o processo de significação é fundamentalmente indeterminado, sempre incerto e vacilante.” (SILVA, T.T., 2009, p.80).

Segundo Silva, T.T. (2009), assim como a identidade e a diferença se relacionam estreitamente com a linguagem, também se relacionam com os sistemas de representação, entendidos esses sob a perspectiva pós-estruturalista. Nessa concepção a representação é concebida “como qualquer sistema de significação, uma forma de atribuição de sentido. Como tal, a representação é um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estritamente ligado a relações de poder.” (p.91) e é a partir dessa compreensão de representação que a identidade e a diferença passam a existir, adquirem sentido e se ligam a sistemas de poder. Como afirma o autor, “Quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade.” (p.91) e se se quiser questionar a identidade e a diferença se precisa começar questionando os sistemas de representação que os sustentam.

Para Silva, T.T. (2009) as conexões entre identidade e representação têm implicações pedagógicas e curriculares, na medida em que caberia à escola “oferecer oportunidades para que as crianças e os/as jovens desenvolvessem capacidades de crítica e questionamento dos sistemas e das formas de representação da identidade e da diferença.” (p.92). O autor introduz o conceito de performatividade³², um aspecto da linguagem (sistema de representação) que tem a possibilidade tanto de reforçar as identidades existentes como interromper as identidades hegemônicas. Exemplifica que se pode utilizar uma proposição que seria descritiva ou constativa (descrição de uma situação) como se fosse uma proposição performativa (aquela que além de descrever um estado das coisas faz com que aquilo aconteça). Dessa forma, uma proposição descritiva do tipo “João é pouco inteligente” (p.93) pode linguisticamente funcionar como performativa “na medida em que sua repetida enunciação pode acabar produzindo o ‘fato’ que supostamente deveria descrevê-lo.” (p.93). Mas é justamente a possibilidade de se interromper, questionar e contestar as repetições que abre perspectivas de produção de novas identidades “que não representem simplesmente a reprodução das relações de poder existentes.” (SILVA, T.T., 2009, p.95).

³² Segundo Silva, T.T. (2009) esse conceito foi formulado inicialmente por J.A. Austin em 1998, mas ele o utiliza pela visão teórica de Judith Butler de 1999.

Traduzindo toda a sua compreensão dos signos “identidade/diferença”, Silva (2009) sintetiza que elas não são essências, dados ou fatos da natureza ou da cultura. Elas não são fixas, estáveis, coerentes, unificadas, permanentes, homogêneas, definitivas, acabadas, idênticas, transcendentais. Elas são construção, efeito, processo de produção, relação, ato performativo. Estão ligadas a estruturas discursivas e narrativas, a sistemas de representação e se conectam estreitamente às relações de poder. Nesse sentido, afirma que a questão da identidade/diferença é, além de um problema social, um problema pedagógico e curricular, pois, na escola, “o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente, é inevitável.” (p.97) e ignorar e reprimir o outro pode gerar conflitos e violências.

Silva, T.T. (2009) sistematiza a sua visão de como seriam as estratégias pedagógicas possíveis para trabalhar questões de identidade/diferença nas escolas e as avalia. Uma primeira forma seria “estimular e cultivar os bons sentimentos e a boa vontade para com a chamada ‘diversidade’ cultural.” (p.97), pressupondo-se que há uma natureza humana comum, com formas variadas e legítimas de se expressar culturalmente e, por isso, devem ser respeitadas e toleradas. Percebe como problemática essa abordagem na medida em que ela não questiona as relações de poder e os processos de diferenciação que produzem a identidade hegemônica (o dominante benevolente, tolerante) e a identidade subalterna (o dominado, tolerado, “respeitado”).

Na segunda abordagem, que o autor denomina de “terapêutica”, também se trabalharia a diversidade como algo bom e natural e se atribuiria “a rejeição da diferença e do outro a distúrbios psicológicos.” (p.98). Ao perceber o tratamento preconceituoso e discriminatório do outro como um desvio de conduta, a pedagogia e o currículo proporcionariam “atividades, exercícios e processos de conscientização que permitissem que as estudantes e os estudantes mudassem suas *atitudes*.” (SILVA, T.T., 2009, p.98). O autor discorda também dessa abordagem que considera discriminação e preconceito como *atitudes psicológicas* (grifo do autor) inapropriadas a serem tratadas e corrigidas.

A terceira abordagem, que o autor situa de alguma forma entre as duas anteriores e que acredita ser a “mais comumente adotada na rotina pedagógica e curricular das escolas” (p.99), busca mostrar aos estudantes que há distantes culturas, diferentes e curiosas. Compreende Silva, T.T. (2009), que além de não problematizar “as relações de poder envolvidas na produção da identidade e da diferença culturais, essa estratégia as reforça, ao construir o outro por meio das categorias do exotismo e da curiosidade.” (p.99) e o apresentar como um ser

afastado no tempo e no espaço, que não representa nenhuma ameaça de confronto com sua identidade cultural.

O autor propõe a adoção de uma estratégia pedagógica e curricular que trate da identidade/diferença como questões políticas, de acordo com a teoria cultural, numa visão pós-estruturalista. Nessa perspectiva, a pedagogia discutiria identidade/diferença como produção e o planejamento do currículo, o qual seria guiado no sentido de se identificar como se dá essa produção e quais são “os mecanismos e as instituições que estão ativamente envolvidos na criação da identidade e de sua fixação?” (SILVA, T.T., 2009, p.99).

Considera o autor que para responder a esses questionamentos se faz necessária a adoção de uma teoria que descreva e explique o processo de produção da identidade e da diferença, pois admitir e reconhecer a diversidade não fornece “os instrumentos para questionar precisamente os mecanismos e as instituições que fixam as pessoas em determinadas identidades culturais e que as separam por meio da diferença cultural.” (SILVA, T.T., 2009, p.99-100).

Amélia Lopes tem uma considerável produção científica que se iniciou na década de 1990 e continuou pelos anos 2000 sempre abordando a questão da identidade dos professores e sua relação com diversos aspectos educacionais (ver, por exemplo, LOPES, 1992, 2007a, 2007b, 2007c, 2008, s/d).

Em Lopes, A. (s/d), a autora nos traz a relação entre o currículo de formação e a identidade profissional de base. A autora se apoia em Santomé³³ para conceituar o currículo como um sistema complexo de finalidades, objetivos e experiências formativas. Dentro dessa concepção de currículo a autora identifica três dimensões a considerar: o “currículo formal”, o “currículo informal” e o “currículo oculto”. Esclarece que o formal é o currículo explicitado na forma de planos de estudo, programas, regulamentos e legislação que regem os diferentes aspectos da educação. Quanto ao currículo informal, a autora esclarece que ele tem uma natureza dinâmica ainda que dependente de um plano organizado em conteúdos, métodos e meios e acrescenta que ele “se refere ao que realmente se faz, independentemente, ou além, do formalmente previsto. O desenvolvimento curricular se relaciona com esta dimensão do currículo e resulta de condições contingentes em relação com os contextos e os agentes implicados.” (LOPES, A., s/d, p.3, tradução minha). O currículo oculto, também conhecido como implícito, latente, escondido ou paralelo, diz respeito aos processos de socialização inerentes às diferentes práticas escolares, acadêmicas ou não, que “transmitem valores e

³³ SANTOMÉ, J.T. **O currículo oculto**. Porto: Porto Editora, 1995.

produzem aprendizagens, com impacto na formação, e sem chegar, nunca, a explicitarem-se como metas educativas a alcançar intencionalmente.” (LOPES, A., s/d, p.4, tradução minha).

Em sua pesquisa empírica em documentos de instituições portuguesas e com professores do Ciclo Básico nelas formados percebe-se que a autora lança mão não apenas do currículo formal, mas do informal e do oculto na medida em que consulta uma variedade de documentos arquivados e entrevista muitos professores oriundos dessas instituições. Lopes (s/d) denomina de “currículo ofertado” o que apreendeu a partir da totalidade dos documentos e “currículo interpretado” o que apreendeu a partir das “visões de si” dos professores ao final de sua formação e que os orientou em suas práticas docentes.

Buscando a contribuição de Dubar (1995), Lopes, A. (s/d) toma emprestado o conceito de “identidade profissional de base” que corresponde à primeira identidade profissional e que resulta da socialização secundária (formação inicial) consistindo em um projeto ou estratégia, mas sempre projeção de si. A autora caracteriza a identidade profissional de base como uma “identidade social particular unida ao lugar da(s) profissão(ões) e do trabalho no conjunto social.” (LOPES, A., s/d, p.4, tradução minha). Argumentando de acordo com o referido autor, reafirma que a construção de identidades profissionais resulta do processo de comunicação e socialização que a produz e 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). As duas operações se dariam através de mecanismos de identificação e de atribuição nos quais são utilizadas categorias sociais próprias dos lugares e tempos em que vivem os indivíduos.

Seguindo de acordo com Dubar (1995), Lopes, A. (s/d) 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. Considera 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.

Lopes, A. (s/d), refletindo segundo Dubar (1995), afirma que a aquisição de uma identidade profissional deriva de um processo de socialização secundária, ou seja, da aquisição de saberes especializados relativos a um campo particular. Acrescenta que “A eficácia da socialização secundária depende da relação que se estabelece entre esta (os saberes profissionais propostos) e a socialização primária (os saberes de base).” (LOPES, A., s/d, p.4, tradução minha). 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.” (LOPES, A. s/d, p.4, tradução minha). A autora salienta que Dubar (1995) integra a identidade profissional de base (formação inicial) na transação biográfica e a considera um problema de geração que é interessante de ser pesquisado para se saber como o profissional vai se iludindo e desiludindo nos contextos de trabalho.

Com base nesses pressupostos teóricos, Lopes, A. (s/d) busca estudar a relação entre os currículos de formação inicial de professores portugueses da educação primária e a construção de suas identidades profissionais. Em seu trabalho, a autora levanta as identidades profissionais de base típicas dos professores em quatro períodos da história educacional portuguesa, a saber, da década de 1960 até 25/04/1974 (Revolução dos Cravos); da revolução ao final da década de 1970; da década de 1980 e da década de 1990.

Nesses períodos, a autora buscou identificar as relações entre configurações do currículo da formação inicial (**currículo ofertado**) e configurações de “visões de si mesmo” do profissional ao término da formação inicial (**currículo interpretado**), relações estas que, para ela, são expressivas de identidades profissionais de base. Segundo Lopes, A. (s/d) as identidades profissionais de base seriam compostas por um núcleo e uma periferia. O núcleo representaria a dimensão geradora do sentido da identidade e organizaria as dimensões periféricas. O núcleo seria constituído por aquilo que na dimensão “visão de si como profissional” a autora denomina “identidade de ensino”. Esse núcleo sofreria transformações em função do período em apreciação. As dimensões periféricas seriam a “dimensão pedagógica” e a “dimensão social”. A primeira diria respeito à qualificação característica principal do processo ensino-aprendizagem e a segunda à representação da relação da atividade com o sistema social.

No entender de Lopes, A. (s/d), no primeiro período (de 1960 até a Revolução dos Cravos) a formação inicial se caracterizava por uma identidade centrada no ensino, de tipo austero e conformista. Isso estava de acordo com a ideologia educativa salazarista que produziu um sistema educativo do tipo centralista e autoritário, dependente unicamente do Estado decisor e repressivo, que controlava todos os atos relativos à formação inicial de professores. Curricularmente, esse sistema educativo se manifestava na baixa exigência de conteúdos específicos; em conteúdos estudados desvinculados das práticas e das questões sociais relativas a essa prática; na fragilidade da formação pedagógica; em um caráter sexista, na medida em que contemplava como obrigatória a disciplina Educação Feminina. Havia

procedimentos orientadores ao recrutamento dos “alunos-mestres” e às suas avaliações, que culminavam nos exames de conclusão. Estes buscavam avaliar a adequação das perspectivas dos futuros professores aos objetivos do regime salazarista, uma vez que o currículo destinava-se unicamente à certificação para o exercício profissional.

Nesse período, os professores, ao final de sua formação inicial definiam sua atividade a partir da tarefa de ensinar a qual desenvolviam com rigor, mais em relação ao domínio comportamental do que propriamente ao domínio cognitivo do estudante. A identidade de ensino e a identidade de relação estariam numa relação de absorção gerando uma configuração identitária caracterizada pela austeridade e pelo rigor tradicional (LOPES, A., s/d).

No segundo período (da Revolução dos Cravos ao final dos anos 1970), a identidade de base identificada por Lopes, A. (s/d) era centrada no profissional de tipo afetivo e transformador. Observou-se que o currículo sofrera uma ruptura em relação ao período antecedente, o que era consistente com os ideais e os princípios organizativos de um Estado socialista que investia na formação inicial. Esse currículo tinha por objetivos: preparar os professores para a intervenção social; para desenvolverem o espírito crítico; para compreenderem a interação de todos os aspectos da vida de uma comunidade. Sendo assim, os saberes e competências a formar estavam bem estabelecidos e o ato educativo foi repensado de forma científica e criativa e foram incorporadas disciplinas de conhecimentos antropológicos, sociológicos e culturais, além de disciplinas para melhorar o domínio da metodologia, para saber utilizar conhecimentos, procedimentos e técnicas pedagógico-didáticos. Nesse período verificou-se transformações na seleção dos professores, dos alunos, nos planos de estudo e nos processos de avaliação. Decisões relacionadas à gestão pedagógica e à avaliação dos alunos foram delegadas diretamente às escolas, separou-se o magistério primário do infantil e aumentou-se de dois para três anos a duração dos cursos de formação desses professores.

Os profissionais formados nesse período baseavam sua identidade na consciência da necessidade de dignificar sua profissão. Eram idealistas, sonhadores e estavam preocupados em melhorar o processo ensino-aprendizagem e estabelecer relações afetivas com as crianças e sua família. A identidade relacional era a protagonista e a identidade de ensino transformara-se em identidade profissional e, ambas, estariam em uma relação de integração gerando uma configuração identitária caracterizada pela afetividade e pela consciência profissional (LOPES, A. s/d).

No terceiro período (década de 1980), pressões externas – de cunhos político, social e econômicos – exercidas sobre o Estado português voltam a repercutir no desenvolvimento curricular da formação de professores. A dimensão ideológica e política do período anterior foi perdida na medida em que os documentos manifestam uma suposta neutralidade política, a emergência da competitividade e a intenção de modernização o que se manifestava no reforço técnico da formação. O discurso passou a valorizar uma profissionalidade centrada unicamente na ‘sala de aula’ e na resolução dos problemas restritivamente concernentes a esse universo. Novamente o Estado passa a assumir um poder deliberativo na formação inicial dos professores e decisões importantes no domínio do currículo como a avaliação dos alunos e a seleção dos docentes (LOPES, A., s/d).

Volta a existir na formação inicial do terceiro período uma identidade centrada no ensino, mas de tipo técnico-afetivo e inovador. Embora a centralidade seja, de novo, na tarefa de ensinar, os professores formados são distintos daqueles do primeiro período, na medida em que há uma preocupação maior com a instrumentalização do processo de ensino e a promoção de um clima agradável de aprendizagem, completamente diverso do clima autoritário do primeiro período. A identidade de ensino, de enfoque técnico, está em uma relação de acumulação com uma identidade de relação marcante o que leva a uma configuração identitária caracterizada pela instrumentalidade (LOPES, A., s/d).

Lopes, A. (s/d) relata que no quarto período (década de 1990), a formação inicial dos professores passou a ser feita apenas em Institutos de Educação Superior o que, simbolicamente, suscitou uma modificação “nas formas de relação educativa e no *ethos* que caracterizava a formação inicial de professores.” (p.13, tradução minha). A formação se dava em um clima tipicamente acadêmico no qual imperavam relações hierárquicas e competitivas. A característica fundamental de um currículo marcado pela lógica disciplinar era “o formalismo e a dispersão conceitual e prática sobre o social e o educativo, com rara incidência na reflexão política” (p.13, tradução minha). O Estado, com a liberação da formação inicial para os institutos privados, passou a ter um papel de certificador, com a criação de dispositivos de regulação e de aprovação das propostas elaboradas pelas diferentes instituições formadoras. A autora levanta a possibilidade de que a alteração na dimensão profissionalizante desse currículo possa estar relacionada com o questionamento do próprio conceito de profissionalidade, pois, na medida em que se começou a utilizar o trabalho de investigação como metodologia de formação e deu-se mais importância ao trabalho de projeto

e sua dimensão praxiológica estar-se-ia diante da configuração de uma nova profissionalidade.

Os cursos de formação inicial apresentavam nesse período, segundo Lopes, A. (s/d), uma identidade centrada na aprendizagem. Nesse caso, os professores projetavam sua ação docente mais em função da aprendizagem a ser realizada pelos alunos do que propriamente em função do que eles tinham a ensinar. Educar em valores e para a democracia e trabalhar a relação de ensino com os alunos de modo a gerar autonomia e desejos de aprender. Nesse período entra um novo componente: a “identidade de auto-realização” que corresponderia ao bem estar do professor consigo mesmo. A identidade de relação e a identidade de aprendizagem estariam em uma relação de absorção gerando uma configuração identitária de tipo cognitivo e cívico.

1.3.3 Identidade, profissionalização e profissionalidade docente

Veiga e D’Ávila (2006) trazem reflexões sobre o reconhecimento profissional e a formação docente, bem como sobre as questões epistemológicas fundantes que, segundo as autoras, estão relacionadas a esses temas:

[...] a condição do professor como trabalhador na sociedade capitalista, as representações sociais sobre a prática de sua profissão, as memórias e seus efeitos na formação profissional, as aprendizagens e também as práticas inovadoras em prol de um trabalho docente interdisciplinar e em rede. (VEIGA e D’ÁVILA, 2006, p.8).

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 profissional, 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.

Para Veiga (2006), “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.” (p.17). Argumenta, apoiando-se em Nóvoa³⁴, 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

³⁴ NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1992.

objetivos educacionais. Conclui então, que “a identidade do professor significa fazer parte de uma profissão em constante processo de revisão dos significados sociais.” (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.” (VEIGA, 2006, p.19).

Para D’Ávila e Sonnevile (2006), desde a última década do século XX tem havido uma série de estudos que estão firmando as bases para a construção da profissionalidade docente. A partir desses 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.” (D’ÁVILA e SONNEVILLE, 2006, p.24).

Segundo os autores acima, 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” (D’ÁVILA e SONNEVILLE, 2006, p.27) e sua característica fundamental é a instabilidade, uma vez que ela é construída paulatinamente em determinados contextos. Sendo um construto 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. (D’ÁVILA e SONNEVILLE, 2006, p.27).

Já o conceito de profissionalização se refere ao “processo no qual se insere a profissionalidade – essa busca incessante por uma identidade ou um perfil profissional.” (D’ÁVILA e SONNEVILLE, 2006, p.26). 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.

1.3.4 Síntese e assunções

Primeiramente explicita-se que as concepções a respeito da constituição das identidades que são assumidas neste trabalho foram iluminadas pelas diversas leituras e reflexões desenvolvidas. Assume-se, conforme Woodward (2009), que as identidades individuais e coletivas se constituem através da representação, um processo cultural que envolve práticas de

significação e sistemas simbólicos que produzem significados, nomeiam as pessoas e os fazem assumir determinadas posições de sujeito quando são interpelados, ou seja, os fazem responder: sim, esse sou eu! Ou: sim, eu poderia ser isso! Ou ainda: sim, eu quero ser isso!

Entendendo-se a constituição das identidades um processo cultural e encarando-se a cultura como uma prática social e não como uma “coisa” ou um “estado de ser” – de acordo com o conceito da antropologia social (CANEM e MOREIRA, 2001) que enfatiza a dimensão simbólica, o “fazer” da cultura e não o “ser” – acredita-se que as abordagens dos estudos culturais (HALL, 2009; LAURENTI e BARROS, 2000; ROSA e CORRADI, 2007; SILVA, T.T., 2009; WOODWARD, 2009), e a abordagem sociológica (DUBAR, 1995, 2005; LOPES, A. s/d) não são contraditórias, mas sim 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.

De acordo com essas perspectivas, entende-se que o conceito de identidade está “sob rasura” (HALL, 2009), ou seja, não pode mais ser concebido em sua forma essencialista, mas continua importante para se pensar questões como as que estão postas neste trabalho. Nesse sentido, reafirma-se que o conceito de identidade/identificação utilizado corresponde ao ponto de vista pós-estruturalista, no qual as identidades (assim como a diferença) são criação, processo de produção da linguagem e da cultura, que são sistemas de representação e, portanto, atribuem sentidos, que são arbitrários e indeterminados e se ligam estritamente às relações de poder. Nessa visão, as identidades não são fixas, estáveis, coerentes, unificadas, permanentes, homogêneas, definitivas, acabadas, idênticas, transcendentais (SILVA, T.T., 2009), ao contrário, são contingentes, contraditórias e têm que ser negociadas (WOODWARD, 2009); são condicionais, construídas por discursos, práticas e posições, em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas (HALL, 2009).

Um aspecto que se considera particularmente interessante se refere à questão da subjetivação no processo de produção das identidades e que foi abordado amplamente por vários dos autores. Novamente percebem-se mais concordâncias do que contradições. Woodward (2009) enfatiza o caráter relacional da identidade, o que Dubar também denomina de “identidades para o outro” ou “socialização das atividades”. Por outro lado, as “identidades para si/ biográfica/ socialização dos indivíduos” de Dubar (2005) são chamadas de “questões subjetivas/ subjetividade” e “história particular” por Woodward (2009), que entende que elas

se alojam no *nível psíquico*. Por isso, a autora considera que as pessoas investem em determinadas identidades não apenas em função dos fatores sociais, mas também por questões subjetivas conscientes e inconscientes. Da mesma forma, para Dubar (2005), as pessoas se autodefinem, definem o outro e definem o contexto de ação (situação) sempre de acordo com suas trajetórias subjetivas passadas, nunca apenas a partir dos parceiros do momento. Concorde-se plenamente com os autores e, particularmente, com os resultados da pesquisa de Rosa e Corradi (2007), que mostram que a origem cultural (identidade biográfica/ história particular) de licenciandos implicará em uma diversidade de produção de significados, discursos e práticas nas licenciaturas os quais serão negociados e entrarão em disputa na constituição da identidade docente no curso de formação.

No que diz respeito à relação entre identidade docente e currículo de formação, a investigação de Lopes, A. (s/d) parte do pressuposto de que há ligação entre transformações curriculares e transformações de identidades docentes. Ela utiliza os currículos formal, informal e oculto para buscar elucidar essa ligação. Concorde-se que haja ligação entre currículo e identidades docentes, só que se acredita que a maior influência sobre a constituição de identidades profissionais se daria a partir do “currículo em ação”. Entende-se que é nele que os significados são atribuídos; que as relações são estabelecidas; que se constroem identidades e se explicitam diferenças que serão subjetivamente interpretadas de modo distinto, a depender da trajetória histórica socialmente construída pelo licenciando, podendo levar a interpelações diversas (utiliza-se o conceito “interpelação” de Althusser, de acordo com a interpretação dada por Woodward, 2009). Acredita-se também que é no currículo ativo/em ação que os processos de inclusão e de exclusão ocorrem e podem determinar a constituição de identidades profissionais hegemônicas, nem sempre relacionadas com o “modo de endereçamento” do currículo formal para aquela modalidade do curso.

Em segundo lugar, justamente por se admitir que as identidades sejam fragmentadas, múltiplas, contraditórias, surge a possibilidade de que as próprias concepções dos sujeitos sobre constituição de identidades também possam ser contraditórias e, assim, admite-se conforme Veiga (2006) que para a pessoa se profissionalizar necessitará posicionar-se em um determinado grupo de pertença quando for interpelado por várias posições de sujeito no seu contexto de ação/formação (sociopolítico-cultural). Isto quer dizer que uma pessoa para se identificar enquanto professor de determinado nível de ensino deve desenvolver capacidades, racionalizar saberes estruturados e mobilizá-los no exercício profissional (D'ÁVILA e SONNEVILLE, 2006), dentro daquele grupo de pertença específico, exercer paulatinamente

sua profissionalidade que, por ser também instável e depender do contexto, o ajuda a constituir uma identidade também mutante, concluindo sua profissionalização que se iniciou na formação inicial, que vai evoluindo, na medida em que habilidades, atitudes e saberes vão sendo ressignificados no exercício profissional.

A compreensão quanto à questão de que sempre se assume uma determinada posição de sujeito, preferencialmente a tantas outras às quais se é interpelado, é de que as pessoas buscam inconscientemente “fixar” suas identidades, talvez pelo motivo de que psiquicamente se queira encontrar sua zona de conforto, porém, mesmo quando as pessoas se profissionalizam, assumindo pertencer a um determinado grupo no mundo do trabalho, são constantemente obrigados a assumir novas identidades a depender do contexto de ação.

Pessoalmente vivenciei no início de minha profissionalização como professora universitária uma grande contradição. Com formação de bacharel em Química com atribuições tecnológicas, com um mestrado em Química Inorgânica na área de Compostos de Coordenação, trabalhava simultaneamente na UNEB e na UFBA. Na UFBA ministrava aulas para alunos de cursos de engenharia e de outras modalidades de curso das chamadas áreas de Ciências Exatas e, na UNEB, ministrava aulas para um curso de formação de professores de Química. Durante anos fui sentindo que não tinha nenhuma afinidade com os alunos da UFBA e cada vez mais me apegava aos alunos da UNEB, àquele ambiente profissional, aos colegas professores e aos funcionários. Apesar da possibilidade de seguir carreira de professora-pesquisadora em Química na UFBA, fui interpelada pela carreira docente de formadora de professores na UNEB e pedi exoneração da UFBA após sete anos de trabalho, admitindo que aquela posição de sujeito ocupada na UNEB era o que desejava para mim.

Ao assumir uma identidade docente no início da profissionalização, fui revendo os significados sociais do exercício dessa profissão (VEIGA, 2006), fui desenvolvendo minha profissionalidade, novas capacidades e novos saberes foram sendo aplicados ao meu trabalho da UNEB. Assumi uma nova identidade docente, mas esta também foi se modificando ao sabor das necessidades momentâneas do contexto: novo curso, novo currículo, novas disciplinas, novos estudantes a cada ano, com a rica diversidade de experiências pessoais que eles traziam e que ajudavam a me constituir como pessoa e como profissional, exercendo minha mutante profissionalidade no processo de profissionalização. O doutorado em Educação em conclusão se constitui em uma prova da minha transformação identitária.

2 CAMINHOS TRILHADOS

Sendo o objeto de estudo um fenômeno educacional e, portanto, inerentemente subjetivo, a opção principal foi por uma abordagem investigativa de cunho qualitativo. No entanto, alguns dados quantitativos de órgãos oficiais do país foram utilizados na introdução ao trabalho para justificar que, talvez, as questões locais sejam parte de uma problemática maior que é a formação de professores de Química e o seu ensino no país.

De fato, entende-se, como Demo (2001), que:

Todo fenômeno qualitativo é dotado também e naturalmente de faces quantitativas e vice-versa. Parto do ponto de vista de que entre quantidade e qualidade não existe dicotomia, pois são faces diferenciadas do mesmo fenômeno. Métodos quantitativos e qualitativos precisam ser tomados como complementares e como regra. (DEMO, 2001, p.8).

Assim, se o curso investigado é uma Licenciatura e se se constata que há alta evasão; que poucos se licenciam anualmente; que parte considerável dos licenciandos não quer se dedicar ao ensino na escola básica; e que parte considerável dos egressos busca outras profissões, essas quantidades apontarão para a qualidade daquele curso, ou seja, aquilo que ele deveria ser, sua característica fundamental, não estará sendo alcançada. No entanto, não se quer dizer com isso que haja baixa qualidade de ensino e baixa aprendizagem, apenas se quer dizer que pode haver uma contradição interna no curso, entre o formalmente instituído e o que se realiza na prática. E que esse fenômeno educacional, como todos os demais, é complexo e, certamente, está permeado por condicionantes conjunturais e estruturais atuantes, precisa ser estudado individualmente, mas sem perder de vista a realidade macro em que está inserido.

Foram também utilizados alguns dados quantitativos retirados dos questionários aplicados aos licenciandos e egressos. Explicitam-se esses dados para dar uma ideia geral da amostra de respondentes, porém sem preocupações estatísticas, pois o estudo, pelo seu teor, não tem uma perspectiva generalizante. Reitera-se, portanto, que se priorizou nesta investigação uma abordagem metodológica de cunho qualitativo para a análise e discussão dos dados construídos.

Apesar das leituras e estudos feitos no início do curso de doutorado em Educação, eu nunca se havia experimentado esse tipo de abordagem, haja vista a minha história acadêmica e profissional. No intuito de iniciar a familiarização com esse tipo de investigação, desenvolvi um trabalho de cunho exploratório, na Universidade de Brasília, no curso de Licenciatura em Química, que acabou por se constituir no primeiro passo do percurso metodológico da

investigação principal, uma vez que o objeto de pesquisa era o mesmo, um curso concebido com o objetivo explícito de formar professores de Química. Inicia-se a descrição da metodologia com esse trabalho exploratório.

2.1 A difícil escolha do desconhecido

Não havendo como partir imediatamente para a própria investigação sem ter a menor experiência em abordagem qualitativa de investigação, decidiu-se que o melhor seria fazer um pequeno trabalho, em nível piloto, enquanto se cursavam os créditos teóricos do doutorado em Brasília. O objetivo desse estudo exploratório foi investigar de que maneira um curso concebido para formar professores de Química adquiriu identidade própria pela percepção dos docentes do curso que atuam na área de Ensino de Química.

Inicialmente consultaram-se os documentos produzidos institucionalmente sobre o curso e os artigos publicados por seus docentes a respeito dos processos de sua concepção e implantação. Na pesquisa piloto buscava-se compreender o curso em seu contexto. Percebeu-se que isso estava de acordo com as abordagens qualitativas de investigação, uma vez que

[...] a maioria dos pesquisadores em ciências da educação reconhece plenamente, agora, a importância de partir da análise dos contextos cotidianos nos quais atuam os agentes da educação, para melhor descrever e compreender sua atividade, com suas particulares dificuldades e seus pontos fortes. (TARDIF e LESSARD, 2005, p.8).

Vale ressaltar que o referido curso foi concebido a partir de 1993 e tinha por intencionalidade uma proposta inovadora para a época. Ele foi concebido no bojo de uma proposta de implantação de cursos noturnos de licenciatura na UnB que envolveu uma equipe de professores de várias áreas trabalhando em um projeto orgânico que foi referência para a implantação de outros cursos noturnos no Brasil. Mais do que pretender romper com o modelo de ensino “bacharelizante” da formação de professores, conhecido como “3+1”, o seu projeto propunha que:

[...] o currículo tem por princípio a identidade na formação do licenciando. Na proposta, a formação do licenciando ocorre desde o primeiro semestre, sendo que a formação técnico-pedagógica é concretizada em um conjunto de disciplinas de responsabilidade dos docentes da área de Ensino de Química, na qual se vincula conteúdo à discussão metodológica, buscando incorporar a reflexão sobre a prática docente. (SANTOS; GAUCHE; MÓL; SILVA; BAPTISTA, 2006, p.7).

Do levantamento bibliográfico percebeu-se que conceituar a identidade de um curso seria um desafio, uma vez que até mesmo a conceituação de identidade de um indivíduo ou

grupo social é uma tarefa difícil, pois, de acordo com autores pós-estruturalistas, a identidade se constitui em algo fragmentado, construído por discursos, práticas e posições em constante transformação. (HALL, 2009; LAURENTI e BARROS, 2000; WOODWARD, 2009). Dessa forma, se optou por buscar essa conceituação nas percepções dos docentes que conceberam, implantaram e vivenciam cotidianamente aquele curso. Depois se percebeu que o caminho intuitivamente escolhido correspondia às orientações teóricas que embasam os etnométodos de pesquisa utilizados por autores de visão pós-moderna, enfim, se estava utilizando uma perspectiva teórico-epistemológica qualitativa. (BOGDAN e BIKLEN, 1994; LÜDKE e ANDRÉ, 1986; MACEDO, 2006).

Utiliza-se o termo visão pós-moderna no parágrafo anterior conforme Veiga-Neto (2001), ou seja, como “quase-sinônimo” de visão pós-estruturalista. Para Veiga-Neto, visão pós-moderna se refere às contribuições de autores que assim se autodeclaram, mas também daqueles que se preocupam em analisar os problemas da modernidade através de várias perspectivas, tais como, as culturais, sociais, históricas, políticas, econômicas etc., e em descentrar as análises de uma única dessas categorias analíticas criada *a priori*. exemplo, a economia. Seguindo essa perspectiva teórico-metodológica reafirma-se que a análise e a discussão da problemática dessa investigação não partiu de uma única categoria estabelecida *a priori* mas está permeada ao mesmo tempo por questões sociais, culturais, políticas e econômicas.

Após a consulta aos documentos e artigos, foram feitas observações das aulas de cada docente da área de Ensino de Química, registrando-se em diário de campo a metodologia utilizada pelo formador; os conteúdos pedagógicos e específicos ministrados; e as interações docentes-licenciandos, incluindo seus discursos em sala. Em média foram observadas quatro aulas, num total de aproximadamente oito horas de observação de cada professor. Por fim, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com esses mesmos docentes, e as gravações em áudio foram transcritas.

Todos os passos utilizados na tentativa de compreender o curso em seu contexto – consulta aos documentos, observação e notas de campo, entrevistas – se constituíam em características da abordagem qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994), mas a questão “o quê fazer com esse material empírico?” surgiu como consequência imediata diante da inexperiência na abordagem de investigação qualitativa.

2.1.1 Uma tempestade de luz iluminando o rio do discurso

Percebia-se a necessidade de se encontrar um meio de sistematizar e analisar todas aquelas informações, de se perceber os nexos entre os dados, de se significar aquele *corpus*, mas o sentimento era o de se estar perdida em um bosque sem saber qual direção tomar. A busca de uma orientação teórico-metodológica acabou chegando à Análise Textual Discursiva (ATD) que funcionou como uma repentina iluminação no momento em que se leu que:

Os textos são entendidos como produções linguísticas, referentes a determinado fenômeno e originadas em um determinado tempo. São vistos como produtos que expressam discursos sobre fenômenos e que podem ser lidos, descritos e interpretados, correspondendo a uma multiplicidade de sentidos que a partir deles podem ser construídos. (MORAES, 2003, p.194).

De fato, percebeu-se que a ATD poderia ser uma ferramenta útil para abordar os diversos textos sobre o curso de Licenciatura da UnB, de modo a buscar a emergência de sentidos sobre o fenômeno educacional investigado – a transformação identitária daquele curso na percepção de alguns de seus docentes – uma vez que “Os documentos textuais [...] são significantes dos quais são construídos significados em relação aos fenômenos investigados.” (MORAES, 2003, p.194).

Segundo Moraes e Galiazzi (2006 e 2007), a ATD se constitui em uma metodologia aberta, se situa em um paradigma de pesquisa emergente, “de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos [...] representando um movimento interpretativo de caráter hermenêutico.” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p.7). É uma ferramenta que se caracteriza por um processo analítico intenso e profundo que se inicia com uma unitarização, ou seja, os textos são separados em unidades de significado que, posteriormente, são categorizadas por semelhança.

Moraes e Galiazzi (2007) se utilizam de uma metáfora para situar a ATD no mesmo domínio da Análise do Conteúdo (AC) e da Análise do Discurso (AD)³⁵: todas são análises textuais ou “um mesmo rio de discurso” (p.140) em que a AC segue a correnteza do rio, a AD flui contra a correnteza e a ATD 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

³⁵ Outras análises comparativas entre Análise de Conteúdo (AC) e Análise do Discurso (AD) podem ser encontradas em: CAREGNATO, R. C. A.; MUTTI, R. Pesquisa qualitativa: Análise do Discurso *versus* Análise de Conteúdo. **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, Outubro-Dezembro; 15 (4), p.679-84, 2006 e ROCHA, D.; DEUSDARÁ, B. Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. **ALEA**. Volume 7, Número 2, Julho-Dezembro, p. 305-322, 2005.

três metodologias de análise, contudo, há diferenças dessas características, não em qualidade, mas em grau e intensidade. Para explicitar esse entendimento, os autores trazem toda uma confrontação das duas metodologias de análise (AC e AD) em seis polarizações e situam a ATD em relação a ambas.

Para os autores, na polarização descrição/interpretação, enquanto a AD busca prioritariamente fazer uma interpretação crítica do discurso baseada em uma “teoria forte” assumida aprioristicamente, a AC 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. Entendem que a ATD se aproxima mais da AC 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 e GALIAZZI, 2007, p.145).

Na polarização compreensão/crítica, Moraes e Galiuzzi (2007) situam a AC na primeira categoria e a AD na segunda e consideram a ATD mais próxima da AC, 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 AC inicia sempre do manifesto ou explícito para depois ir gradativamente buscando o implícito. Já a AD sempre tem como foco o implícito que será o objeto de sua interpretação e crítica. Para eles, a ATD 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 (2007) situam a AC nas abordagens fenomenológica, hermenêutica e etnometodológicas e a AD no materialismo histórico e na dialética marxista. Compreendem que a ATD tem conexões evidentes com a fenomenologia e com a etnografia.

Quanto ao modo de lidar com o todo e suas partes, Moraes e Galiuzzi (2007) 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. No início a AC 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 dar ênfase a uma parte como modo de

melhorar a compreensão do todo.” (p.155). Por outro lado, entendem que a AD “avança significativamente no sentido de superar as limitações da fragmentação e do reducionismo.” (p.154). A ATD se insere em um espaço intermediário entre a AC e a AD 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 ATD como “discursos construídos e reconstruídos coletivamente.” (MORAES e GALIAZZI, 2007, 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 AD se estrutura a partir de teorias marcantes e fortes escolhidas *a priori* para o exame das realidades que investiga. Por outro lado, a AC pode utilizar-se dos dois tipos de teorias, mas é cada vez mais comum que ela construa teorias a partir dos dados. Assim é, também, com ATD que por conta de seu viés hermenêutico trabalha com teorias emergentes. (MORAES e GALIAZZI, 2007).

2.1.2 Os discursos começando a fazer sentido

A partir da leitura dos artigos escritos sobre o curso pelos docentes da área de Ensino de Química, das observações feitas em campo e da escuta e transcrição dos áudios das entrevistas desses docentes, percebeu-se que havia certa homogeneidade de expressões e ações, de modo que se optou por utilizar a ATD apenas para as transcrições das entrevistas.

Os discursos dos diversos docentes entrevistados, considerados no processo de unitarização, foram identificados através de códigos no trabalho. Os docentes que participaram da investigação tiveram acesso a um texto no qual constavam todas as unidades de significado codificadas que poderiam ser eleitas para a utilização no trabalho. Após consulta ao texto e respectiva identificação de seus discursos, os docentes manifestaram concordância com o teor das transcrições codificadas.

No processo emergiram algumas categorias que permitiram significar os discursos. Os dados construídos indicaram que havia, na percepção dos professores da área de Ensino de Química, uma identidade no curso investigado e que ela era dada: pela busca incessante de se alcançar a concepção inicial do curso que rompia com o modelo “3+1” e propunha que as disciplinas de conteúdo específico fossem ministradas de modo a que o licenciando aprendesse como utilizar aquele conhecimento em sua prática cotidiana na escola; pela coesão de ideias, de linguagens e de ações desses professores que privilegiam um modelo de formação docente em que professores formadores, professores da Educação Básica e

licenciandos relacionam-se buscando a melhoria do Ensino de Química via pesquisa educacional; e pela coesão teórico-metodológica entre as disciplinas de Ensino de Química, a extensão e a pesquisa nos campos de produção curricular e de aprendizagem e desenvolvimento cultural-científico. No entanto, os dados demonstraram que o modelo “3+1”, a “velha identidade” apenas transformou-se em um modelo “2,5+2”, sua “nova identidade”, não a idealizada, mas a possível, sempre provisória, que, de qualquer forma, corrobora os conceitos de identidade que foram adotados como referencial na investigação, a saber, algo multiplamente construído, resultante de uma processualidade histórica.

Assim, a partir do estudo exploratório, percebeu-se que havia uma identidade no curso conferida pela atuação do grupo de Ensino de Química que privilegia a formação docente via pesquisa educacional. Entretanto, essa identidade nunca se consolidou, está sempre sendo reconstruída, no sentido de se atingir um ideal de curso de formação de educadores em Química.

Na ocasião em que se iniciou o estudo exploratório se tinha uma ideia muito vaga sobre as questões da pesquisa principal, sobre o fenômeno a ser investigado e muitas dúvidas quanto à metodologia e abordagem a ser adotada. De fato, de acordo com Gil:

As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias, tendo em vista, a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. [...] são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. [...] o produto final deste processo passa a ser um problema mais esclarecido, passível de investigação mediante procedimentos mais sistematizados. (GIL, s/d, p.43).

Ao final do estudo piloto já se tinha clarificado um pouco mais as ideias em relação ao estudo principal e percebeu-se que o caminho percorrido no trabalho exploratório foi capaz de conduzir a uma conclusão coerente com o referencial teórico adotado, a partir da compreensão da realidade manifestada pelos docentes-sujeitos da investigação.

O resultado do estudo exploratório (SÁ e SANTOS, 2009) indicou a pertinência dessa abordagem investigativa para a aproximação aos fenômenos educacionais que se desejava investigar, mas essa etapa foi apenas um ensaio e um longo caminho haveria de ser percorrido.

2.2 Dando os primeiros passos rumo à investigação principal

Diante dos resultados obtidos no estudo piloto, optou-se pela abordagem qualitativa. Para buscar compreender a formação inicial que está sendo oferecida pelo curso da UNEB, procurou-se conhecer as relações, práticas e crenças dos seus atores; buscou-se identificar a percepção que eles têm sobre o desenrolar do curso, das disciplinas; identificar seus objetivos dentro da instituição; os desafios que enfrentam para desempenhar os seus papéis; e os aspectos que consideram positivos e negativos no curso. Nessa perspectiva, encontrou-se respaldo para a escolha da investigação qualitativa na afirmação de que “em educação as coisas acontecem de maneira tão inextricável que fica difícil isolar as variáveis envolvidas [como se faz na abordagem quantitativa] e mais ainda apontar claramente quais são as responsáveis por determinado efeito.” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.3).

Foi fundamental ter-me afastado inicialmente do ambiente em que estive trabalhando durante tantos anos para chegar mais claramente à compreensão do que efetivamente buscava com essa investigação. É difícil estar em atividade em um curso, com todas as suas demandas de ordem prática, de ação imediata, e refletir sobre ele, buscar compreendê-lo, explicitar aquilo que nos incomoda e propor mudanças. O olhar “externo” do objeto de estudo ajudou a emergirem muitas questões e percebi que tantas interrogações não apareceram em função da falta de experiência na abordagem investigativa mas, sim, por que interrogações são próprias a toda investigação qualitativa, pois

Os fatos, os dados não se revelam gratuita e diretamente aos olhos do pesquisador. Nem este os enfrenta desarmado de todos os seus princípios e pressuposições. Ao contrário, é a partir da interrogação que ele faz aos dados, baseada em tudo que ele conhece do assunto – portanto, em toda a teoria acumulada a respeito -, que se vai construir o conhecimento sobre o fato pesquisado. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.4).

Como já mencionado, o objetivo geral desta investigação foi compreender quais são os processos identitários em construção pelo currículo ativo do curso de Licenciatura em Química da UNEB.

Para alcançar esse objetivo buscou-se construir dados para tentar responder às seguintes questões: Os princípios curriculares considerados necessários para dar início aos processos de identificação profissional do professor de Química, previstos na legislação pertinente, estão presentes no projeto e no currículo instituído do curso de Licenciatura em Química da UNEB? O currículo ativo do curso, o que é praticado/vivenciado, é coerente com a perspectiva de uma construção identitária de professor de Química no licenciando? O trabalho pedagógico

(ensino, extensão e pesquisa) desenvolvido ao longo do curso pelos formadores está direcionado no sentido de incentivar os licenciandos à docência na Educação Básica? Os estudantes que ingressam no curso têm a perspectiva de tornarem-se professores da Educação Básica? Onde os egressos desse curso estão atuando profissionalmente?

Decidiu-se que a construção de dados para responder aos questionamentos seria feita a partir da consulta aos documentos do curso e da percepção manifestada nos discursos dos professores formadores, dos calouros, dos veteranos e dos egressos sobre as práticas; e sobre as relações cotidianas que se estabelecem entre todos esses atores. A pertinência da abordagem qualitativa ratificou-se ao se ler que:

Cada vez mais se entende o fenômeno educacional como situado dentro de um contexto social, por sua vez inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações. Um dos desafios lançados à pesquisa educacional é exatamente o de tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.5).

Sendo assim, iniciou-se pela leitura dos documentos do curso para rememorar historicamente suas elaborações, compreender o que foi instituído naqueles contextos e comparar com a normatização referente aos cursos de formação de professores vigente no país.

Em seguida, passou-se ao processo de elaboração e aplicação dos questionários aos estudantes para tentar ter uma visão mais geral deles: que tipo de escola básica frequentaram; como vieram a ingressar nesse curso; quais eram suas expectativas ao ingressar; quais eram suas percepções sobre diversos aspectos relevantes do curso; quais suas intenções profissionais, dentre outras questões de interesse para o objetivo da investigação.

Depois, iniciou-se um movimento no sentido de conseguir contatos com os egressos a fim de alcançar o maior número possível deles. Apesar das dificuldades, conseguiu-se aplicar um questionário eletronicamente que forneceu uma visão geral das atividades acadêmicas e profissionais de uma parte considerável dos egressos, bem como uma pequena avaliação deles sobre a formação recebida.

Paralelamente retomou-se o contato com a instituição e seus atores, buscando-se participar de algumas atividades e, ao mesmo tempo em que se socializava o andamento do trabalho de tese, se sensibilizava os sujeitos a participarem da investigação. Desta forma, conseguiu-se com que oito dos dez professores antigos, ainda em atividade no Colegiado do curso, se colocassem à disposição para serem entrevistados. Infelizmente, ao final do processo, não foi possível colher uma dessas entrevistas por falta de disponibilidade de tempo

de uma das professoras. O objetivo das entrevistas foi buscar junto aos professores que acompanharam o curso antigo, o novo e o reformulado a compreensão de como se deram as transformações curriculares em nível de prescrição e em nível de ação, bem como tentar levantar seus perfis, suas concepções, para tentar compreender como eles trabalham e o que pensam a respeito do tipo de formação que o curso vem proporcionando aos licenciandos.

Na etapa final, foram entrevistados licenciandos em seu final de curso e profissionais egressos. Nessa ocasião, já de posse das transcrições das entrevistas dos formadores, estas lhes foram encaminhadas para a devida validação.

Cabe explicitar que as questões éticas foram uma preocupação constante durante a coleta e construção dos dados desta pesquisa. Toda a aproximação aos sujeitos participantes da pesquisa, desde o início, foi pautada por uma conduta de respeito mútuo. Sempre se colocou o tipo de trabalho que seria desenvolvido, o seu objetivo, a metodologia que seria utilizada para colher os dados e os cuidados que seriam tomados para a não identificação dos discursos daqueles que espontaneamente se prontificassem a participar. Desta forma, não houve nenhum problema de acolhimento e a investigação transcorreu de forma tranquila em todas as suas etapas.

2.3 Aproximação ao fenômeno educacional de interesse

Concorda-se com Wartha e Gramacho (2010) que as visões de conhecimento, de educação e de prática pedagógica presentes e manifestados na prática cotidiana dos cursos de licenciatura são elementos de formação mais poderosos do que os conteúdos específicos desenvolvidos, sejam eles orientados (ou não) pelo currículo explícito ou instituído. De acordo com esses autores:

As tradicionais dicotomias entre sujeito e objeto, conteúdo específico e matérias pedagógicas, saber e saber fazer, Ciências Naturais e Ciências Sociais, teoria e prática, mesmo que negadas no campo discursivo dos docentes, revelam-se com intensidade assustadora na formação dos licenciandos, porque vão construindo as bases imaginárias sobre as quais sua futura docência se alicerçará. (WARTHA e GRAMACHO, 2010, p.125).

Sendo assim, busquei cotejar o que está escrito, o que foi dito, o que os sujeitos disseram ter praticado, o que observei ao longo dos anos como docente e o que observei durante a investigação. Desse cotejamento surgiram os elementos para se tentar explicitar as “bases imaginárias” que alicerçam o profissional formado por esse curso.

2.3.1 Vereda: caminho de documentos instituídos

O Projeto de Criação do Curso de Licenciatura em Química da UNEB -- bem como o Projeto de Reformulação Curricular pelo qual o curso passou além dos Projetos de Renovação de Reconhecimento encaminhados à SEC-BA -- fizeram parte do *corpus* da pesquisa. Esses projetos explicitam as ideias e os princípios teóricos que devem orientar o trabalho pedagógico desenvolvido por professores formadores e professores em formação, daí a necessidade de sua leitura e análise. A configuração inicial do curso e as transformações pelas quais ele passou foram continuamente cotejados com o que realmente tem sido praticado, de acordo com a percepção dos sujeitos da pesquisa. Buscou-se compreender o currículo prescrito e perceber como ele se transmuta no currículo em ação.

2.3.2 Atalho: caminho de licenciandos

Em uma etapa preliminar, ao final do primeiro semestre de 2010, elaborou-se um questionário-piloto (APÊNDICE A) que foi encaminhado eletronicamente para oito estudantes escolhidos aleatoriamente pela secretaria do colegiado do curso, com o objetivo de aprofundar o conhecimento sobre quem são esses estudantes, como chegaram ao curso, quais as suas percepções sobre o curso, quais as suas perspectivas profissionais.

Esperava-se com esse piloto perceber se o questionário estava compreensível para esses estudantes e se se configurava como um instrumento pertinente aos nossos objetivos e, ao mesmo tempo, se se mostrava viável para a aplicação a uma amostra bem maior de estudantes. Retornaram apenas quatro questionários respondidos após cerca de 20 dias do encaminhamento. Se, por um lado, não houve, aparentemente, dificuldade de entendimento das questões pelos estudantes e, pelas respostas, pareceu que o questionário era adequado aos objetivos propostos, por outro lado percebeu-se que o meio eletrônico não funcionaria a contento para o levantamento de dados de um número maior de estudantes. Decidiu-se, então, que esse mesmo questionário poderia ser aplicado aos demais estudantes, mas teria que se solicitar aos professores um tempo de suas aulas para fazer essa aplicação.

Para estimar o número de questionários a serem reproduzidos para aplicação precisava se ter ideia do quantitativo médio de estudantes que estavam frequentando naquele semestre. De acordo com a Secretaria do Colegiado do curso, o número de matriculados no primeiro semestre de 2010 era de 140 estudantes.

Como o prazo para aplicar o questionário ainda no primeiro semestre de 2010 foi curto, haja vista que algumas disciplinas já haviam encerrado as aulas, outras estavam encerrando, e todos os alunos se preparavam para as últimas avaliações ou para a avaliação final, reproduziram-se 120 cópias, mas só se conseguiu distribuir 88 cópias do questionário, que foi aplicado em várias classes das disciplinas específicas de Química e de Ensino de Química.

Ao final do processo receberam-se apenas 67 questionários respondidos (76,1%) dos 88 distribuídos que, juntamente com os quatro que haviam sido respondidos eletronicamente, totalizaram 71 respondentes (80,7% da amostra e 50,7% dos que haviam sido matriculados no início do semestre).

Em uma segunda etapa, aproximadamente um ano após a primeira, elaborou-se um roteiro padrão para entrevistar uma pequena amostra de licenciandos (APÊNDICE B). O critério utilizado para a seleção foi que todos estivessem concluindo o curso. Solicitou-se aos professores da disciplina Estágio Supervisionado IV permissão para expor aos estudantes brevemente os objetivos da investigação, considerando que poderia haver estudantes que não tivessem tido acesso ao questionário do ano anterior e não soubessem nada a respeito da pesquisa. Conseguiu-se que seis dos 15 estudantes presentes se dispusessem a gravar a entrevista. Considerando que o semestre estava em seu final, procurou-se agendar com cada um dentro de suas disponibilidades de tempo e, assim, conseguiu-se colher todas as entrevistas. Através dessas entrevistas buscou-se explicitar, dentre outras questões: os motivos de escolha do curso; as percepções dos licenciandos sobre diversos aspectos do curso de interesse para a investigação; e suas perspectivas profissionais.

2.3.3 Rumo: caminho de egressos

Também foi elaborado um instrumento de pesquisa (APÊNDICE C) para ser aplicado aos egressos e procurar saber a opinião deles sobre aspectos de seu curso de formação que fossem de interesse para este trabalho e, também, suas experiências acadêmicas e profissionais após a conclusão do curso.

Esse instrumento foi encaminhado a uma lista de 40 endereços eletrônicos obtidos inicialmente por intermédio de um dos egressos do curso. Vale registrar que no período compreendido entre o primeiro semestre de 2001 – 1ª turma a concluir o curso – e o segundo semestre de 2009 se formaram 104 licenciandos. Na mensagem de encaminhamento solicitou-

se que aqueles que tivessem contato com outros colegas fornecessem seus endereços eletrônicos e, dessa forma, conseguiu-se ampliar a lista de contatos para 94 egressos.

O processo não foi muito simples. Algumas das mensagens voltavam, pois muitas das contas de correio eletrônico eram antigas, provavelmente inativas ou encerradas. Após um exaustivo processo de trocas de mensagens com alguns egressos, atualizações de endereços eletrônicos, e reenvio de mensagens para aqueles cujas mensagens retornavam e/ou para aqueles que realmente não respondiam, contabilizou-se que dos 104 egressos não se havia conseguido nenhum contato com doze egressos. Até aquele momento, final do segundo semestre de 2010, se haviam obtido 50 respostas para os questionários dos egressos.

Como no período de final de ano geralmente é difícil obter retorno das pessoas, deixou-se para reiterar o pedido de resposta ao questionário aos egressos a partir do início do período letivo de 2011, a fim de tentar ampliar o número de respondentes da amostra.

No início de fevereiro de 2011 reencaminhou-se a mensagem com o questionário para a lista de egressos que ainda não tinham respondido e recebeu-se, nessa derradeira tentativa, mais 15 respostas. Não se pode ter certeza de que todos os 92 destinatários cujas mensagens não retornaram tiveram acesso ao questionário, uma vez que há a possibilidade de a mensagem ter sido automaticamente interpretada como *spam*. Conseguiu-se, então, 65 respostas de egressos (70,7% dos egressos supostamente contatados, ou 62,5% dos egressos do curso formados desde o segundo semestre de 2001 até o segundo semestre de 2009).

No segundo semestre de 2011 elaborou-se uma entrevista padrão para entrevistar alguns egressos (APÊNDICE D) e encaminharam-se mensagens eletrônicas solicitando nova contribuição deles. Novamente foram muitas as tentativas para obter respostas à mensagem. Dessa vez o retorno não foi tão profícuo quanto da primeira vez, mas, mesmo assim, pôde-se contar com várias respostas. A intenção era entrevistar um egresso que trabalhasse só em escolas públicas do ensino básico; um que ensinasse apenas em escolas particulares; um que ensinasse tanto em escola pública quanto em escola particular; um que ensinasse apenas no ensino superior; um que ensinasse no ensino superior e em outros níveis e dois que nunca tivessem ensinado. O objetivo era apreender e comparar discursos e visões de egressos do curso que tomaram rumos diferentes e vivenciam experiências profissionais distintas, mas infelizmente não se obteve sucesso em entrevistar todas as categorias de egressos estipuladas aprioristicamente. O retorno de egressos que trabalham em escolas públicas foi muito bom, mas não se conseguiu nenhuma resposta de egressos que trabalham apenas em escolas

particulares e, também, de egressos que trabalham em escolas públicas e particulares simultaneamente.

2.3.4 Via: caminho de docentes

Para os professores formadores foi elaborado um protocolo de entrevista semiestruturada (APÊNDICE E). O critério de escolha dos participantes foi o de antiguidade. Com esse critério, listaram-se os docentes que vivenciaram o curso de formação de professores original, anterior a esse pesquisado, e que passaram por todos os processos desde a criação até as reformulações do curso atual. Dos dez professores, nove, incluindo eu mesma, atendiam a esse critério e mostravam um maior potencial de contribuição à pesquisa, pela trajetória que têm percorrido na instituição.

O objetivo da seleção desses professores para a entrevista foi captar as suas percepções sobre as transformações ocorridas nas configurações curriculares oficiais ao longo do tempo; perceber se suas práticas também foram mudando à medida que essas transformações ocorreram; perceber como o currículo oficial é por eles interpretado e se transforma em práticas pedagógicas no currículo ativo, junto aos professores em formação. Enfim, entendeu-se que os professores mais antigos eram os que poderiam avaliar as transformações ocorridas nos currículos formal (prescrito) e ativo do curso implantado em 1998 e do curso já reformulado. Poderiam também avaliar se essa configuração atual do curso contribuiu para a constituição, no licenciando, de formas identitárias de professor mais adequadas que o currículo original, que tinha uma típica configuração “3+1” antes de sua reformulação em 2004.

No segundo semestre de 2010, eu mesma, que fazia parte da amostra de docentes, gravei meu depoimento com base no roteiro de entrevistas, antes de entrevistar os demais professores. Houve uma docente dentro os oito restantes que não conseguiu disponibilizar um tempo para conceder a entrevista, pois, além de ocupar a direção do departamento e fazer pesquisa na área de Química Analítica, ainda coordenava um curso de formação de professores de Química a distância, implantado pela universidade. Desse modo, o total de entrevistados foi de oito formadores.

2.4 Considerações gerais sobre a metodologia

A abordagem utilizada na investigação é um misto de etnografia e estudo de caso, uma vez que se encontram características e pressupostos de ambas as abordagens neste trabalho (BOGDAM e BIKLEN, 1994; LÜDKE e ANDRÉ, 2007). Por exemplo, o fato de os problemas terem se apresentado para mim durante os anos de vivência no curso; o fato de eu ter uma relação direta com a situação de estudo; de não ter hipóteses bem delineadas e linha teórica predeterminada; de ter vivenciado de formas diversas, em instituições distintas, culturas relacionadas com a formação em Química (USP, UFBA, UNEB); de ter construído uma grande quantidade de dados primários; de ter feito descrições acuradas da situação estudada, poderia indicar tratar-se de uma abordagem etnográfica. Por outro lado, o fato de eu ter interesse próprio no Curso de Licenciatura em Química da UNEB; de o curso ser distinto e ao mesmo tempo similar a outros; de o curso ser uma unidade inserida em um sistema mais amplo (todos os cursos de licenciatura do Brasil), mas, ao mesmo tempo, ser singular e ter um valor em si mesmo; o fato de eu buscar interpretar ações, percepções e comportamentos de pessoas em um contexto específico onde elas ocorrem; de procurar retratar a realidade de modo completo, por meio de múltiplas dimensões, por uma “variedade de dados, coletados em diferentes momentos, em situações variadas e com uma variedade de tipos de informantes” (LÜDKE e ANDRÉ, 2007, p.19), poderia indicar que se trata de um estudo de caso naturalístico.

Conforme André (2009), quando as pesquisas são feitas com base em um caráter instrumental da ciência objetivam proporcionar “orientações diretas para as políticas e práticas, isto é, prover respostas a perguntas em termos de meios-fins, causa-efeito” (ANDRÉ, 2009, p.275) e, portanto, buscam generalizações. Não é o caso desta investigação que atribui à ciência um papel conceitual e, nesse sentido, busca ampliar a compreensão de uma realidade específica. Para isso utilizaram-se diversas técnicas e instrumentos e buscou-se construir dados com os variados sujeitos envolvidos com o contexto do curso a fim de tentar captar “a complexidade dos fenômenos humanos e sociais” (p.275) que ali se desenvolvem.

Assim, embora não tenha havido preocupações com generalização, nada impede que os resultados sejam utilizados para reflexões sobre outras realidades similares, pois se entende que

[...] a produção de conhecimento é um processo social e portanto coletivo, parte-se do pressuposto de que os conhecimentos produzidos num estudo se somarão a outros conhecimentos advindos de outros estudos e num movimento de associação e de

diferenciação darão origem a sínteses provisórias, sugerindo novas investigações. A apropriação dos resultados dessas investigações ocorrerá em função das necessidades dos atores e de seus contextos específicos, no jogo das relações e das práticas sociais/culturais. (ANDRÉ, 2009, p.275).

Ao término deste capítulo, no qual se procurou explicitar a metodologia adotada para o trabalho, vale esclarecer que a construção de muitos dados empíricos foi uma preocupação constante ao longo do trabalho. Acredita-se que já há uma mobilização da comunidade de educadores Químicos que têm buscado investigar variados cursos de Licenciatura em Química e esse levantamento de diferentes dados empíricos e sua análise, aos poucos, está delineando um panorama das potencialidades de muitos desses cursos de formação de professores e, também, de suas fragilidades. Com esse acúmulo sobre as diversas realidades e sua socialização em congressos e publicações espera-se que haja um aprofundamento das discussões sobre os cursos de formação de professores de Química e a carência desses professores na Educação Básica. De forma geral, André e colaboradores (1999) apontaram – em suas análises de trabalhos apresentados ao GT Formação de Professores da ANPEd, de artigos publicados em periódicos nacionais, e de dissertações e teses defendidas na década de 1990 nos programas de pós-graduação em Educação – que há uma profusão de discursos e uma carência de dados empíricos nos trabalhos sobre formação de professores. Com este trabalho espera-se ter contribuído de alguma forma para minorar a escassez de dados empíricos sobre cursos de formação de professores em Química.

3 CURRÍCULO ATIVO COMO AVENIDA ORIENTADORA DA CONSTITUIÇÃO DE IDENTIDADES

Neste capítulo buscou-se descrever, analisar e discutir os dados empíricos construídos a respeito do curso investigado procurando-se nexos entre eles, de forma a caracterizar o currículo ativo. Os dados são apresentados de acordo com as suas fontes: documentos institucionais, licenciandos, egressos e formadores de professores. Ao final, são discutidas as categorias de análise que delineiam a tese aqui defendida.

3.1 O sentido da vereda

O projeto de criação do curso investigado data de 1995 e foi concebido a partir de discussões realizadas no âmbito do antigo Departamento de Química do CETEBA/UNEB conforme já relatado na introdução deste trabalho. Três formadoras identificadas neste trabalho por P2, P5 e P7 foram responsáveis pela sua elaboração (UNEB, 1995).

Consta como objetivo geral daquele projeto que:

O curso visa formar Professor para o ensino teórico-prático da **matéria Química**. Este profissional terá sólida formação em Química, capacitado para uma ação pedagógica em sala de aula que possibilite ao aluno compreender a linguagem das Ciências, desenvolver o raciocínio lógico-dedutivo e utilizar-se deste em situações do cotidiano e em outros campos do conhecimento. (UNEB, 1995, p.86, grifos no original).

O perfil do profissional imaginado foi construído com grande detalhamento:

O Licenciado em Química, a fim de ter sua formação alicerçada em sólidos princípios teórico-prático da educação e no domínio dos aspectos fundamentais que definem a especificidade das ciências, deve:

- ser dotado de conhecimentos técnico-científico como base para a compreensão dos diversos fenômenos químicos e de questões a ele relacionados;
- desenvolver a visão crítica da realidade sócio-educacional, com domínio das ciências e do saber específico, para o exercício do trabalho pedagógico;
- ser capacitado para a condução do processo ensino-aprendizagem em instituições de ensino formal e não formal;
- realizar com autonomia, criatividade, competência técnica e compromisso social o trabalho pedagógico no Campo da Educação;
- dominar conhecimentos envolvendo contexto, fundamentos, organização e a prática pedagógica;
- aplicar a metodologia científica na condução do processo ensino-aprendizagem, bem como no desenvolvimento de projetos de iniciação científica no campo de sua formação;
- participar da equipe de planejamento e implantação de ações em nível de sistema educacional, referentes ao seu campo de formação;

- promover estudos diagnósticos e avaliativos referentes a problemas concernentes às necessidades e características do ensino fundamental e médio. (UNEB, 1995, p.88).

O curso foi implantado em 1998 a partir do que constava nesse projeto. Estava em vigor, ainda, a legislação que determinava que as matrizes curriculares deveriam ser compostas por disciplinas distribuídas em um Currículo Mínimo (CM) e em um Currículo Obrigatório (CO), podendo conter também disciplinas optativas (OP) para fechar os créditos (CR) e a carga horária (CH) total do curso. O curso era, assim, previsto para ser realizado em sete semestres, com CH de 2835 horas, sendo 1170 horas em disciplinas de CM, 1616 horas em disciplinas de CO, 160 horas em disciplinas OP com 139 créditos. Nessa matriz curricular constavam as diversas disciplinas de Química, as de conhecimentos conexos, três disciplinas pedagógicas ministradas pela Faculdade de Educação (Didática Geral, Psicologia da Educação e Estrutura e Funcionamento da Educação Básica) e mais duas disciplinas ministradas por professores de Química: Estágio Supervisionado e Metodologia para o Ensino de Química.

O curso funcionou por cinco anos e, como determina a legislação estadual, foi elaborado o seu Projeto de Reconhecimento e submetido à SEC-BA para garantir sua continuidade (UNEB, 2003). Elaboraram esse projeto os professores P3, P8 e um professor já falecido.

Durante a elaboração desse projeto novos discursos sobre o curso foram produzidos e ajudam a ter uma visão sobre como o currículo prescrito inicial foi sendo ressignificado ao longo do tempo. A frase a seguir explicita bem essa ressignificação:

Na contemporaneidade, o ensino tem sido questionado por profissionais da aprendizagem que reivindicam um processo de construção do conhecimento que agregue valores sociais, éticos e políticos, problematizando a educação como um fenômeno que vai além do tecnicismo acadêmico. (UNEB, 2003, p.44).

Também o perfil profissiográfico imaginado para o egresso do curso sofreu transformações como se percebe pelo que se segue:

O profissional do Curso de Licenciatura em Química é formado com um sólido conhecimento técnico, científico e humanístico na área de atuação, o que lhe permite uma visão crítica de processos científicos e sociais envolvidos com a realidade educacional. Um profissional com pleno domínio do saber específico para o exercício do trabalho pedagógico, capaz de conduzir o processo de ensino-aprendizagem em instituições de ensino formal e não-formal; assimilar e organizar, de forma sistematizada, conteúdos para o ensino da Química, possuir o conhecimento de técnicas, de conteúdos e métodos que facilitem o processo de ensino e aprendizagem e a sua inserção como profissional da educação no desenvolvimento da pesquisa e no prosseguimento dos estudos a nível de pós-graduação. Um profissional capaz de realizar com autonomia, criatividade,

competência técnica e compromisso social o relevante papel de professor, nas atribuições que lhe são inerentes. (UNEB, 2003, p.79).

Nota-se que há certa contradição entre o objetivo e o perfil profissiográfico ressignificados, pois nessa nova formulação do perfil se enfatiza a inserção do estudante na pesquisa e a possibilidade de seu prosseguimento em estudos em nível de pós-graduação, enquanto o objetivo enfatiza um caminho pedagógico para o profissional formado. O apontamento do caminho propedêutico do curso é reiterado no projeto, conforme o que se observa no trecho a seguir:

A necessidade de inserção do aluno, já na graduação, nos processos de descoberta, de investigação e de iniciação científica, etapas inerentes à formação do professor-pesquisador como forma de incentivar um 'pensar' sobre o 'fazer', que ultrapasse os limites do ensino como mera reprodução do conhecimento [...] inserção do aluno em programas de iniciação científica desenvolvidos ao longo do curso através de projetos de pesquisa acompanhados por professores-pesquisadores, motivando-o, inclusive, a prosseguir os estudos em nível de pós-graduação. (UNEB,2003, p.84).

Mais adiante nesse projeto avança-se na explicitação de que o profissional formado na UNEB poderia ocupar outras modalidades de trabalho para além da Educação, ou mesmo vir a tornar-se professor do ensino superior em cursos tecnológicos, como se percebe a seguir:

A presença do Pólo Petroquímico e de outros pólos industriais em implantação na Bahia, assim como a crescente expansão do ensino superior no Estado tem levado a uma demanda por qualificação de mão de obra a nível médio e superior que seja capaz de se adequar aos novos processos de trabalho tais como mecanização, automação, robotização do setor produtivo. Setores vinculados à educação terminam por exigir da universidade um profissional que seja capaz de atuar no campo da educação científica e tecnológica, na formação de profissionais que irão se adaptar a essas novas condições impostas por um mercado globalizado. (UNEB, 2003, p.85-86).

Após o reconhecimento do curso pela SEC iniciou-se o processo de sua adequação às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior (Resoluções N° CNE/CP 01/2002 e N° 02/2002) e que exigiam reformas curriculares profundas nos cursos de formação de professores.

Foi então elaborado o Projeto de Reformulação que ficou a cargo dos professores P2, P3 e P8 (UNEB, 2004). Nesse projeto explicitou-se que:

A concepção de currículo adotada é, portanto, de um conjunto de componentes curriculares, interrelacionados entre si e articulados de forma teórico-prática, dentro de um projeto pedagógico que visa a formação de competências e habilidades necessárias para atuação profissional frente às novas exigências demandadas ao professor de química nos tempos atuais.

Um professor cuja ação ultrapasse os limites da mera reprodução segmentada do conhecimento e que fundamente sua ação: na capacidade de estabelecer relações entre os conteúdos, como forma de superação das deficiências do currículo e do ensino atual; na pesquisa, como condição para a construção e manipulação do

conhecimento a ser desenvolvido na prática docente e nas novas formas de instrumentalização para o ensino, na busca constante de um aprender a aprender, aprender a se adaptar e a desenvolver novas formas de lidar com o pensamento e o conhecimento voltado para o ensino da Química. (UNEB, 2004, p.15).

Nota-se que essa concepção foi impregnada pelos discursos oficiais que apontavam para a necessidade de reformulação dos cursos, de acordo com as políticas neoliberais que foram sendo adotadas no campo educacional em todo o mundo. Também nesse projeto, em seus objetivos, reitera-se o caráter propedêutico do curso rumo à pós-graduação e a possibilidade de seus egressos atuarem em profissões outras que não a docência na Educação Básica, como se pode perceber a seguir:

Formar o educador para atuar na sociedade no pleno exercício da cidadania, através da utilização do conhecimento químico, com condições de atuar nos diversos campos da Química e de áreas afins. Formar profissionais para atuar também, na pesquisa e em outras áreas de Química relacionadas à sua formação. Capacitar os indivíduos para dar continuidade aos estudos em nível de pós-graduação. (UNEB, 2004, p.17).

Contraditoriamente a esses objetivos, o perfil profissiográfico é mais coerente com as atribuições do professor:

O Licenciado em Química oriundo do Curso da UNEB é formado com conhecimentos técnico-científicos, na sua área de atuação, aliado a uma ampla formação pedagógico-cultural, que lhe permite visão crítica do desenvolvimento científico e da aplicação desse conhecimento, bem como a compreensão dos aspectos sociais envolvidos com a realidade educacional, possibilitando que crie, planeje, realize, gerencie e avalie situações didático-pedagógicas, de forma eficiente. Um profissional capaz de realizar com autonomia, criatividade, competência e compromisso social, o relevante papel de professor, nas atribuições que lhe são inerentes. (UNEB, 2004, p.19).

No projeto se explicita que o curso se estrutura em componentes curriculares que objetivam a formação de um rol de competências e habilidades classificadas como: gerais; com relação ao objeto de conhecimento da Química; com relação à segurança e uso de laboratórios; com relação à formação humanística; com relação à formação pedagógica para o ensino de química; com relação à formação para a pesquisa; com relação à capacidade de buscar informações, escrever, comunicar e se expressar; com relação à profissão. (UNEB, 2004, p.19-24).

Nesse projeto aboliu-se a creditação, eliminaram-se os conceitos de disciplinas de CM e de CO, e introduziram-se os conceitos de componentes curriculares constantes da Resolução CNE/CP 02/2002: “Conteúdos de natureza científico-culturais (CNCC)”, “Prática de Ensino (PE)”, “Estágio Supervisionado (ES)” e “Atividades científico- culturais (ACC)”. A carga

horária mínima de cada um desses componentes curriculares foi estabelecida no documento legal como sendo, respectivamente, de: 1800; 400; 400 e 200 horas. No projeto do curso esses mesmos componentes curriculares correspondem, respectivamente, a: 1905; 405; 405 e 200 horas. Portanto, percebe-se que a legislação está sendo atendida e, com essa reformulação, o currículo prescrito do curso passou a ter além das disciplinas Didática e Psicologia da Educação, oferecidas pela Faculdade de Educação, ambas do componente CNCC, mais sete disciplinas relacionadas à PE como componente curricular, que foram concebidas pelos formadores químicos envolvidos com a área de Ensino de Química e quatro disciplinas de Estágio Supervisionado, conforme já descrito na introdução deste trabalho. De fato, pode-se dizer que a partir dessa reformulação um preceito teórico fundamental constante da normatização legal foi atendido, pois, de acordo com o Art. 7º, Inciso I da Resolução CNE/CP 01/2002 “a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria” (p.4).

Como o curso reformulado foi implantado a partir do primeiro semestre de 2004, os estudantes ingressos até 2003 tiveram suas matrizes curriculares adaptadas para não sofrerem nenhum problema de ordem legal após a conclusão do curso. Para isso os professores P2, P3 e P8 elaboraram um Projeto de Adaptação Curricular (UNEB, 2004a). A justificativa para esse projeto aponta claramente para uma formação voltada para o ensino na Educação Básica, como se percebe do seguinte trecho:

[...] a preparação do docente que irá atuar na Educação Básica tem sido objeto de discussão dos educadores brasileiros que entendem que para haver a real inclusão dos cidadãos na sociedade contemporânea mister se faz preparar a criança e o jovem para saber lidar com o dinamismo da transformação do conhecimento e da informação. (UNEB, 2004a, p.5).

Passados mais cinco anos de funcionamento do curso com seu currículo reformulado, novo projeto de reconhecimento foi elaborado pelos formadores P2, P5 e P8, juntamente com um técnico administrativo, para ser apresentado à SEC-BA. Esse projeto em sua estrutura e conteúdo é muito semelhante ao projeto de reformulação, tendo sido feitas apenas algumas correções de forma como, por exemplo, a inclusão de um parágrafo que estava em outro trecho do Projeto de Reformulação Curricular de 2004 ao final do texto do perfil profissiográfico, tendo esse ficado com a seguinte redação:

O Licenciado em Química oriundo do Curso da UNEB é formado com conhecimentos técnico-científicos, na sua área de atuação, aliado a uma ampla formação pedagógico-cultural, que lhe permite visão crítica do desenvolvimento científico e da aplicação desse conhecimento, bem como a compreensão dos aspectos sociais envolvidos com a realidade educacional, possibilitando que crie, planeje, realize, gere e avalie situações didático-pedagógicas, de forma eficiente.

Um profissional capaz de realizar com autonomia, criatividade, competência e compromisso social, o relevante papel de professor, nas atribuições que lhe são inerentes.

Através do conhecimento químico inerente à sua formação, este profissional poderá desenvolver atividades de ensino e pesquisa nos diversos campos da química e de áreas afins, bem como dar continuidade aos estudos em nível de pós-graduação.

Poderá atuar no mercado de trabalho nos seguintes espaços:

- escolas de ensino médio e fundamental (públicas e particulares)
- universidades (públicas e particulares)
- centros de pesquisas
- centros de treinamento (educação não formal). (UNEB, 2009, p.105 frente).

Para justificar o currículo adotado, encontra-se ainda nesse projeto o seguinte:

O Projeto de Redimensionamento Curricular do Curso de Licenciatura em Química em tela é o resultado de intensas discussões a respeito deste desafio de preparar o docente em formação para cumprir o seu papel, de modo a alcançarmos uma sociedade na qual o conhecimento específico seja um instrumento para o cidadão compreender o mundo em que vive, analisando-o criticando-o e transformando-o para melhor. [...] O Redimensionamento Curricular do Curso de Licenciatura em Química, aqui apresentado, se pauta na legislação vigente que é o resultado da tentativa de reestruturação da educação do país, para preparar os cidadãos para esse novo mundo, onde os conhecimentos, competências e habilidades adquiridos/desenvolvidos são continuamente transformados. A formação do ser humano moderno, demanda a capacidade de aprender a buscar o conhecimento e informação, entendê-los, interpretá-los e utilizá-los na transformação do seu ambiente físico e social. (UNEB, 2009, p.107 verso-108 frente).

Como se percebe nos trechos citados de diversos documentos do curso, a Licenciatura em Química da UNEB, desde seu projeto de criação, demonstra algumas incoerências de concepção que refletem visões ambíguas de seus formadores sobre que tipo de formação seria mais adequada para o profissional ali formado. Percebe-se que várias ressignificações foram feitas nos diversos documentos, principalmente naquilo que diz respeito à própria concepção do currículo do curso e ao perfil do profissional que deva ser formado. Essas ressignificações foram feitas ao sabor das imposições legais e das disputas internas dos docentes para acomodar o currículo prescrito do curso às suas identidades, de modo que suas práticas (o currículo ativo) reflitam o profissional que gostariam de ver formado.

3.2 O sentido do atalho

Os dados dos licenciandos estão apresentados conforme as distintas etapas do processo de investigação.

Na primeira etapa descrevemos os dados construídos através das respostas dadas ao questionário aplicado em 2010 a 71 licenciandos de variados semestres. Aqui a principal preocupação foi descrever a amostra de sujeitos e registrar seus discursos.

Na segunda etapa explicitamos os dados construídos a partir das entrevistas feitas com seis licenciandos em 2011, os quais se encontravam no final do último semestre de seu curso.

3.2.1 As impressões indicadas

Procurou-se discutir a caracterização dos estudantes respondentes e, na sequência, buscou-se identificar aspectos relacionados ao currículo ativo do curso por meio da percepção desses estudantes manifestada através das respostas ao questionário.

Dos 71 estudantes respondentes ao questionário, 41 eram do gênero feminino, correspondendo a 57,7% da amostra, e 30 do gênero masculino (42,3%). A amostra é predominantemente de pessoas solteiras (97,2%) e a idade média é de 21 anos, perfil idêntico ao estudante universitário encontrado no Resumo Técnico do Censo da Educação Superior de 2009 (BRASIL/MEC/INEP, 2010). A prevalência do gênero feminino no curso estaria de acordo com a tendência geral que tem sido observada no Brasil, conforme mostram estudos acadêmicos e estatísticas oficiais. Dados sobre a participação da mulher nos cursos de graduação entre 1996 e 2003 (BRASIL/MEC/INEP, 2005) revelam que houve um crescimento de 115% no número de mulheres matriculadas no ensino superior brasileiro. Nesse mesmo período o crescimento das matrículas para a população masculina foi de 98%. Também de acordo com Queiroz (2000), tem-se observado uma maior participação da população feminina no ensino superior, mas, para a autora, ainda há uma “guetização” das mulheres em carreiras consideradas “tipicamente femininas”, tais como, magistério, artes e enfermagem, enquanto que a população masculina tem se dirigido a cursos de caráter técnico. Os dados do Inep corroboram que as mulheres continuam optando por cursos superiores nas áreas de ciências humanas e de saúde, enquanto os homens procuram cursos de ciências exatas. Já Rosemberg (2001), afirma que “O sistema de ensino continua sendo um nicho para as mulheres no mercado de trabalho. Sejam professoras, funcionárias ou especialistas, as mulheres representam mais de 80% da força de trabalho em educação”. (ROSEMBERG, 2001, p.524).

Considerando que o curso é de formação de professores, magistério, poder-se-ia dizer que a população estudantil segue a tendência nacional com maioria feminina, mas há nuances a serem consideradas que não garantem que essa conclusão seja assim tão simples e imediata para o curso sob investigação. O curso forma professores, mas de uma área específica das ciências exatas que, de acordo com as pesquisas e estatísticas, é mais procurada por homens.

Há também que considerar que uma parcela de cerca de 30% dos estudantes alegou que não sabia tratar-se de curso de licenciatura ao se inscrever ao vestibular ou ingressar no curso. Há que considerar ainda que muitos estudantes – homens e mulheres – ingressaram no curso após inúmeras tentativas frustradas de ingresso nos mais variados cursos, sejam da área de exatas, da saúde, ou de humanas e que, apesar disso, muitos deles explicitaram afinidade com a Química, como se mostra mais adiante. Pode-se então dizer que, para além da opção pelo magistério, como se observa na tendência nacional da população feminina, existe também uma afinidade pela área de conhecimento químico que determina a prevalência das mulheres no curso. Talvez a maioria dos rapazes que procuram o curso esteja mesmo apenas interessada na parte específica do curso e tem a perspectiva de utilização desse conhecimento para outras ocupações futuras que não o ensino.

A maioria dos respondentes afirma que não trabalha: 37 estudantes (52,11%). Desses afirmam trabalhar em tempo integral apenas cinco estudantes (7,04%) e em tempo parcial 28 estudantes, correspondendo a 39,44% dos respondentes. Um dos estudantes não especificou se trabalha em tempo parcial ou integral, correspondendo a 1,41% da amostra. Dentre esses 34 que alegam trabalhar apenas 19 especificaram a profissão: seis dizem ser “professor (a)”; uma diz ser “professora de Química”; outro “professor de pré-vestibular” e, mais um “microempresário/professor”; duas estudantes alegam serem funcionárias públicas; um alega ser recepcionista; outro técnico em Mecatrônica, mais um técnico em Química, um terceiro técnico em Operação; um auxiliar técnico; um estagiário de Química, um operador, e outro, operador júnior.

Treze estudantes alegam trabalhar meio período e indicam como profissão “estudante” e/ou “bolsista” e/ou “IC” e/ou “pesquisador”. Dos treze, nove afirmam explicitamente participar de projetos de “Iniciação Científica”, os demais não foram explícitos, mas acredita-se que também participem de Iniciação Científica e, como os outros, devem encarar essa atividade como um trabalho/profissão. A situação é a mesma para um estudante que alega participar de um “Projeto de Extensão”. Há mais uma estudante que não especificou a profissão, mas, pela baixa carga horária semanal de atividade, provavelmente não seja participante de projeto de Iniciação Científica.

Quanto ao tipo de escolas que frequentaram no ensino fundamental, 27 estudantes (38,03%) afirmaram ter sido em escolas públicas, 40 estudantes (56,34%) em escolas particulares e quatro estudantes (5,63%) afirmam ter feito parte do ensino fundamental em cada um dos sistemas (dependência administrativa). Quanto ao ensino médio, 32 estudantes

(45,07%) alegam ter feito em escolas públicas, 35 em escolas particulares (49,30%) e quatro alegam ter feito parte em cada dependência administrativa (5,63%). Onze respondentes afirmaram ter feito curso técnico no ensino médio em variadas modalidades, tais como, eletrônica, informática, química, processos químicos e petroquímicos, mecânica, dentre outros.

Tanto os dados sobre os estudantes trabalhadores da amostra quanto os dados sobre os tipos de escolas que frequentaram no ensino básico apontam para um perfil socioeconômico relacionado às classes média e média baixa o que também pode ser inferido a partir do tipo de bairros de residência da maioria dos estudantes. Os estudantes trabalhadores em tempo integral são em pequeno número indicando que, de alguma forma, as famílias são capazes de manter os filhos enquanto estudam em uma universidade pública, mas há um número expressivo de estudantes que busca uma renda extra através de trabalhos em meio período ou ingressando em projetos na universidade que disponibilizam bolsas de Iniciação Científica.

Dos 71 respondentes a maioria se submeteu a diversos exames vestibulares. Apenas quatro estudantes (5,63% da amostra) afirmaram ter feito um único vestibular. Os demais 67 (94,37%) fizeram muitos vestibulares, nem sempre para a mesma área. Há casos de estudantes que optavam por fazer vestibular, até no mesmo ano, para áreas muito distintas tais como Enfermagem, Medicina, Veterinária ou Fisioterapia e Engenharia Química; Arquitetura e Urbanismo e Química; Administração e Engenharia Química; Direito e Bacharelado em Química, dentre outras variadas combinações. Na média, os estudantes da amostra fizeram mais de três vestibulares. A área campeã de procura foi a Engenharia Química com 32 estudantes (45,1%) tendo tentado ingressar nesse curso através de um ou mais vestibulares.

O número de estudantes respondentes por ano de ingresso foi de: 25 estudantes (35,2%) ingressos em 2010 (calouros). 14 estudantes (19,7%) ingressos em 2009; 12 estudantes (16,9%) ingressos em 2008; 11 estudantes (15,5%) ingressos em 2007; 7 estudantes (9,9%) ingressos em 2006; e um estudante (1,4%) ingresso em 2005 e outro (1,4%) em 2004. Vale registrar que o curso deve ser integralizado entre sete e doze semestres.

Considerando os 25 estudantes calouros que responderam ao questionário pode-se dizer que eles se enquadram na representação que mais se aproxima de uma amostra de estudantes do ensino médio. Muitos fizeram outros vestibulares anteriormente, mas, de fato, estão pela primeira vez em uma universidade e poder-se-ia buscar em suas respostas uma indicação do interesse do estudante que sai do nível médio pela área específica de Química, ou pela área de formação de professor de Química. Os dados encontrados são bastante reveladores. Dos 25

respondentes, treze (52%) tentaram ingressar uma ou mais vezes em cursos de Engenharia Química, sem tentar outra modalidade de curso de Química, antes de ingressar no curso da UNEB; dois (8%) tentaram ingressar uma ou mais vezes no curso de Bacharelado em Química, também sem tentar outra modalidade de curso de Química; outros dois (8%) tentaram ingressar tanto em Engenharia Química como em Bacharelado em Química; mais dois (8%) tentaram ingressar tanto em Bacharelado como em Licenciatura em Química e um (4%) tentou ingressar unicamente em Licenciatura em Química. A maioria dos 20% restante da amostra de calouros tinha feito vestibulares para as diversas modalidades de curso da área da Saúde e de Engenharia. Esses dados nos permitem concluir que a área específica de Química (Engenharia e Bacharelado) era o desejo exclusivo de 68% da amostra de calouros, 8% dos estudantes admitiam estudar Química seja para tornarem-se bacharel ou professor e apenas 4% da amostra tinha convicção de querer cursar uma Licenciatura em Química.

A razão para escolher o vestibular da Universidade do Estado da Bahia foi uma das questões feitas aos estudantes. Cinquenta e dois estudantes (73,2%) alegam como única razão o fato de ela ser pública. Nove estudantes (12,7%) alegam como razão o fato da universidade ser pública aliada a outra(s) razões; oito estudantes (11,3%) alegam razões variadas, sem mencionar o fato de ela ser pública e dois estudantes (2,8%) alegam como única razão a proximidade entre sua residência e a universidade.

O elevado percentual de estudantes (85,9%) que escolheu a universidade para prestar vestibular exclusivamente por ela ser pública ou por ela ser pública aliada a outras razões, demonstra que persiste a representação de que um diploma de universidade pública é mais importante para o futuro profissional do que um de universidade/faculdade particular. Afirma-se isso, pois, como se viu, muitos estudantes sequer tinham interesse pessoal na área de Química, quanto mais em se tornarem professores de Química, mas vinham de várias tentativas frustradas de ingresso em cursos de outras áreas e buscaram ingressar em uma universidade pública, mesmo não sendo o curso de seus sonhos. Novamente chama-se a atenção que essa conclusão pode ser apenas parcial, pois, fatores de ordem econômica também podem jogar um papel importante na opção pelo curso de formação, mesmo que esse não seja o idealizado, haja vista que apenas um pequeno percentual (11,3%) da amostra demonstrou não se preocupar com o caráter público ou não da universidade de sua opção.

Quanto às razões alegadas pelos estudantes ao optar por ingressar no curso de Licenciatura em Química da UNEB, cinco estudantes (7,0%) alegam exclusivamente que queriam ser professor; 25 estudantes (35,2%) disseram exclusivamente que gostavam de

Química; três estudantes (4,2%) alegam exclusivamente que queriam ser professor de Química; 11 estudantes (15,5%) queriam exclusivamente ser profissional da Química, mas que não tinha outra opção de curso na UNEB; quatro estudantes (5,6%) acharam exclusivamente que o curso poderia ajudá-los a se preparar para o vestibular em outro curso mais concorrido. Vinte e três estudantes (32,4%) alegaram múltiplas razões, sendo que destes em 20 respostas (28,2%) apareceu a razão “gostava de Química”; em 11 respostas (15,5%) apareceu “queria ser professor de Química”; em sete respostas (9,9%) apareceu que “queria ser profissional da Química e não tinha outra opção de curso na UNEB”; em sete respostas (9,9%) apareceu “fui incentivado por professores pois me saía bem em Química no ensino básico”; em seis respostas (8,5%) apareceu que “o curso poderia ajudar a me preparar para o vestibular de um curso mais concorrido”; em quatro respostas (5,6%) apareceu que “queria ser professor”.

O cruzamento das razões referidas no parágrafo precedente com os dados sobre o interesse dos calouros, manifestado pelo tipo de vestibulares realizados, mencionados anteriormente, talvez nos permitam traçar um perfil dos estudantes que ingressam no curso. Os dados nos levam a acreditar que a razão primordial para a tentativa de ingresso no curso não é o interesse em ser professor de Química e, sim, a afinidade/gosto pela área de conhecimento químico uma vez que 25 dos 71 estudantes explicitam isso e sequer manifestam preocupação profissional futura, enquanto 11 implicitamente afirmam o mesmo, pois projetam ser futuramente profissionais da Química, totalizando 36 estudantes o que corresponde a mais da metade (50,7%) da amostra. Cunha, Tunes e Silva (2001), em trabalho a respeito da evasão de estudantes dos cursos de Licenciatura/Bacharelado em Química da UnB, encontraram dados sobre os motivos da escolha dos cursos e as perspectivas de carreira dos ex-alunos semelhantes aos aqui encontrados. Naquela pesquisa, 47,8% dos evadidos relataram que tinham o curso de Química como preferência ao ingressar na universidade; 39,1% haviam escolhido o curso pela inexistência do curso preferido na UnB, cursos esses que “guardavam algum tipo de relação com o curso de Química, com Engenharia Química, Química Industrial ou Bioquímica” (p.266) ou porque desistiram de concorrer aos cursos preferidos por serem estes de difícil acesso como, por exemplo, os da área de Saúde (Medicina e Odontologia) e os da área de Exatas (Engenharia Elétrica ou Mecânica e Ciências da Computação); e 13,0% manifestaram dúvida quanto à preferência pelo curso, embora tenham afirmado ter gostado de Química durante a Educação Básica, e o buscaram em virtude

da garantia de ingressar na universidade, uma vez que ele é tido como um dos mais fáceis dentre os da área de Exatas.

A fim de comparar os dados da amostra global com os dados oriundos apenas da amostra de calouros, naquele universo de 25 estudantes, 15 (60% da amostra) optaram várias vezes por fazer vestibulares para cursos da área de Química (Engenharia e/ou Bacharelado) e não, especificamente, para um curso de Licenciatura em Química. Em relação à área de magistério, na amostra de calouros apenas um estudante (4% da amostra) optou exclusivamente por fazer vestibular para um curso de Licenciatura em Química.

Indagados sobre o conhecimento a respeito da modalidade de curso oferecida pela UNEB no exame vestibular, 51 estudantes (71,8%) alegaram saber que se tratava de um curso de licenciatura, enquanto 20 estudantes (28,2%) afirmaram não saber que o curso era de licenciatura. A esses últimos estudantes se perguntou qual o motivo de terem continuado no curso uma vez que haviam ingressado equivocados quanto à sua modalidade. Seis deles alegaram que continuaram por ter interesse em Química; três alegaram que permaneceram por que o mercado de trabalho para professor é bom; quatro alegaram que gostaram do curso; três alegaram que continuaram devido à possibilidade de fazer Iniciação Científica como se estivessem em um bacharelado; dois alegaram ter permanecido devido à possibilidade de fazer mestrado; dois alegaram que permaneceram por que já davam aulas ou logo começaram a dar aulas; um afirmou querer aproveitar as aulas do curso para se preparar para outro vestibular; dois afirmaram primeiro querer conhecer o curso antes de tomar a decisão de deixá-lo; e três estudantes não justificaram porque continuaram, mesmo sem ter feito uma opção consciente da modalidade do curso. Vários estudantes manifestaram pelo menos dois dos motivos acima relatados para permanecer no curso.

O fato de um percentual relativamente alto de estudantes ter afirmado que ingressou no curso desconhecendo que sua modalidade era de licenciatura foi objeto de discussões internas entre os docentes do curso por certo tempo e resultou em modificações no edital do concurso vestibular que não era explícito quanto à modalidade do nosso curso. Nos últimos anos o edital explicita que a modalidade do curso é licenciatura e na semana de integração dos calouros procura-se sempre enfatizar o seu caráter de formação de professores. Varjão (2008) em dissertação sobre o curso apontou, além desse problema de falta de clareza do edital do vestibular quanto à modalidade do curso, outro fato que considerava preocupante: o ingresso voluntário de estudantes que assumidamente não queriam se tornar professores. Para a autora, esse fato “pode significar uma concepção multifacetada do curso, mas pode significar,

também, uma percepção de somenos sobre a profissão docente, concebendo o curso com o objetivo de formar, em primeira instância, um químico e não um professor de Química.” (VARJÃO, 2008, p.72).

Perguntou-se aos estudantes se os professores da UNEB os têm motivado a tornarem-se professores. Vinte e três estudantes (32,4%) responderam que são incentivados a tornarem-se professores; 35 estudantes (49,3%) responderam que são parcialmente incentivados pelos docentes da UNEB a tornarem-se professores; 12 estudantes (16,9%) responderam que não são incentivados pelos docentes da UNEB a tornarem-se professores e um estudante (1,4%) não respondeu a questão.

Dentre os 23 estudantes que afirmaram ser estimulados a tornarem-se professores pelos formadores, 17 procuraram justificar sua afirmação. Poucas justificativas relacionam o estímulo dado pelos formadores à profissão docente à importância da aquisição dos conteúdos específicos (químicos e/ou pedagógicos) e à existência de demanda no mercado de trabalho, justificativas essas que, no nosso entender, estariam ligadas a uma lógica técnico-instrumental no currículo ativo. A maioria das justificativas relaciona o estímulo recebido a partir de impressões subjetivas e de valores que os formadores explicitam, 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 a partir de impressões subjetivas implícitas que o professor em formação percebe, tal como, o exemplo dado pelo formador, o seu profissionalismo. Embora o número desses estudantes seja pequeno, isso é alentador, pois se acredita mais importante para a formação do licenciando essa visão social da profissão do que a visão técnico-instrumental. Algumas justificativas servem de exemplo para caracterizar essa percepção dos estudantes:

Muitos professores estimulam a atividade docente, seja passando atividades voltadas para a área de ensino, seja pelo exemplo de professor que é, nos estimulando a agir da mesma forma. (E32).

Alguns relatam a vivência em sala de aula e destacam a importância de sermos educadores. (E4).

Os professores falam bem da profissão e estão na profissão por que gostam, isso incentiva bastante. (E10).

A maioria dos professores mostra-se satisfeito com o seu trabalho e sempre que possível nos incentivam a fazer o mesmo. (E13).

Os estudantes que disseram ser parcialmente estimulados a tornarem-se professores pelos formadores são maioria, num total de 35 estudantes. Todos deram justificativas para suas respostas e procurou-se através da Análise Textual Discursiva (MORAES e GALIAZZI, 2007) identificar as categorias emergentes no processo de unitarização dos discursos.

Há em nove justificativas 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. Essa percepção mostra que o currículo ativo trabalha no sentido da constituição/aperfeiçoamento no licenciando de uma forma identitária distinta daquela que o curso deveria formar. Denominou-se essa categoria de **“desvio bacharelizante da formação”**. As justificativas abaixo exprimem essa categoria.

Eles 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 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).

Oito estudantes ao justificarem suas respostas enfatizam que o incentivo ocorre mais nas disciplinas de educação/ensino de Química do que nas disciplinas de conhecimento específico. A percepção de alguns estudantes é de que há no curso disciplinas que buscam, de fato, a constituição/aperfeiçoamento de formas identitárias relacionadas à carreira docente. Denominou-se essa categoria de **“estímulo do campo pedagógico”**, a qual é exemplificada abaixo em alguns discursos dos estudantes.

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

Têm professores que estimulam os alunos por meio de diálogos, teorias, observações referentes ao estágio supervisionado, dentre outras. (E62).

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).

Há nove estudantes que alegam que o incentivo é parcial porque têm a percepção de que não há coerência entre discurso e prática de alguns professores do curso. Essa percepção dos

licenciandos remete ao fato de que aquilo que se pratica (currículo ativo) é diferente daquilo que se verbaliza e que, portanto, as identidades dos formadores são conflitantes com as identidades que o curso deveria constituir/aperfeiçoar. Denominou-se essa categoria de **“dicotomia discurso-ação dos formadores”**. A seguir transcrevem-se alguns trechos que acredita-se representar essa categoria:

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).

Alguns docentes incentivam, outros não, principalmente pela cobrança didática e pedagógica que os próprios não colocam em prática. (E55).

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

Há cinco justificativas que não se conseguiu identificar como pertencentes a qualquer das três categorias. Há uma justificativa que é muito genérica e não se pôde identificar exatamente porque o estudante se sente apenas parcialmente estimulado. Há mais dois estudantes que ao invés de justificar criticam de forma generalizada os docentes:

Devido a sair de um ensino precário e entrar numa universidade a maneira que é cobrado o aluno as vezes faz desistir do curso por não ter uma certa preparação. (E20).

Pelo fato de prejudicarem nosso calendário com greves para aumento é um indicador negativo para a profissão. (E30).

A crítica do estudante E20 aponta para um fator importante que é a alta evasão dos cursos de Licenciatura em Química, talvez motivada pela exclusão sentida pelos estudantes que ingressam na universidade com deficiência de aprendizagem em função de terem vindo de escolas de Ensino Básico de baixa qualidade.

Outro estudante se sente parcialmente estimulado, pois percebe comportamentos distintos nos formadores: “[...] ao mesmo tempo que uns demonstram amor pela profissão, outros a executam como uma obrigação da profissão.” (E22). E, um último estudante se diz parcialmente estimulado a ser professor por uma causa exógena ao estímulo do formador, mas também muito importante: “a realidade nas escolas desmotiva.” (E66).

Se por um lado há nove estudantes que percebem que há desvio bacharelizante da formação pelo incentivo à formação de químicos e não de professores de Química, há outros

oito que percebem haver um esforço por parte dos formadores ligados à Educação e ao Ensino de Química “puxando a corda” para o lado contrário o que pode ser considerado um avanço importante em relação aos primeiros anos de existência do curso.

Dentre os 12 que responderam que não se sentem estimulados pelos formadores, três não justificaram e outros nove justificaram de alguma forma sua resposta. Algumas dessas justificativas são transcritas a seguir.

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).

O tipo de ensino, ou seja, o método de ensino de alguns professores é inaceitável. (E6).

A análise mais acurada das justificativas dadas pelos estudantes que dizem não ser estimulados a tornarem-se professores pelos formadores remete a duas das categorias utilizadas para a análise daqueles que se dizem parcialmente estimulados. As justificativas E53 e E6, transcritas acima, podem ser categorizadas também como “**dicotomia discurso-ação dos formadores**” e a justificativa de E45 pode ser também categorizada como “**desvio bacharelizante da formação**”.

Considerando que há nove estudantes que se dizem parcialmente estimulados a tornarem-se professores pelos formadores e outros quatro que se dizem não estimulados que percebem um distanciamento entre o que os docentes falam e o que praticam, poder-se-ia dizer que 18% dos estudantes respondentes podem, ao tornarem-se professores, levar para sua vida profissional uma representação de identidades docentes ambíguas, do tipo “faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço”, que se tem visto ser praticada ao longo dos tempos em nossas escolas.

Há mais dez estudantes (nove que se dizem parcialmente e um que se diz não estimulado a ser professor pelos formadores – 14% dos estudantes respondentes) que se percebendo mais estimulados à pesquisa em Química, ao tornarem-se professores, podem se comportar como muitos bacharéis que acabam “virando” professores por falta de outras oportunidades de trabalho e não assumem suas identidades de professor da Educação básica,

levando para as escolas uma insatisfação com a profissão docente que pode influenciar negativamente seus estudantes.

Procurou-se saber dos estudantes quais das disciplinas diretamente relacionadas ao Ensino de Química eles já haviam cursado. Sessenta e oito (95,77%) responderam que cursaram Panorama das Ciências; 40 (56,34%) responderam que cursaram Evolução das Ciências e Pressupostos Filosóficos para o Ensino de Química; 32 (45,07) responderam que cursaram Oficina de Leitura; 11 (15,49%) responderam que cursaram Instrumentalização para o Ensino de Química; 21 (29,58%) responderam que cursaram Conteúdos de Química para o Ensino Médio e três (4,23%) estudantes responderam que cursaram Oficina de Produção para o Ensino de Química. Desses dados percebeu-se que aproximadamente 50% dos respondentes já haviam cumprido as disciplinas de Ensino de Química correspondentes aos últimos três semestres do curso, a saber, Instrumentalização para o Ensino de Química, Conteúdos de Química para o Ensino Médio e Oficina de Produção para o Ensino de Química.

Quando questionados se as disciplinas de Ensino de Química (EQ) contribuíram para mudar sua maneira de pensar o ensino e a aprendizagem (E-A) dessa Ciência na escola básica, quarenta e quatro estudantes (62%) responderam que as disciplinas de EQ cursadas contribuíram para mudar a visão do processo E-A; 13 estudantes (18,3%) responderam que as disciplinas de EQ cursadas contribuíram apenas parcialmente para mudar a visão do processo E-A; nove estudantes (12,7%) responderam que as disciplinas de EQ cursadas não contribuíram para mudar a visão do processo E-A; e cinco estudantes (7%) não responderam se as disciplinas de EQ cursadas contribuíram para mudar a visão do processo ensino-aprendizagem de Química no ensino básico.

Dentre os 44 estudantes que responderam afirmativamente apenas dois não justificaram suas respostas. A maioria das respostas demonstra claramente uma influência positiva das disciplinas de Ensino de Química para a conformação do futuro professor (“**estímulo do campo pedagógico**”). Algumas das justificativas são transcritas a seguir.

As disciplinas de Ensino de Química mostraram como os professores podem fazer a diferença para que se tenha um ensino de qualidade. (E19).

Por conta dos referenciais teóricos abordados e troca de experiências entre todos os envolvidos na disciplina, entre docentes e discentes, a concepção da atividade docente é melhorada a cada disciplina. (E34).

Pensava que ensinar era algo chato, sem surpresas e satisfação. Mas vi que é totalmente ao contrário. (E37).

Mudaram completamente, me incentivaram a seguir na profissão e, acima de tudo, me deram ferramentas para ser um bom professor de química. (E44).

As disciplinas nos trazem novos artifícios, novos instrumentos, novas metodologias para o ensino e a estimulação no aprendizado de ciências. (E54).

Apesar da maioria dos estudantes ter afirmado que se transformou com as disciplinas de Ensino de Química sem fazer nenhuma apreciação desfavorável a elas, em alguns discursos percebe-se certo descontentamento, como na transcrição a seguir: “As disciplinas de ensino contribuíram para o meu desenvolvimento como futura professora de química. Porém as disciplinas cujo conteúdo está relacionado à metodologia e a pesquisa não foram satisfatórias.” (E69).

Treze estudantes afirmaram que as disciplinas de Ensino de Química contribuíram apenas parcialmente para mudar sua visão do ensino-aprendizagem dessa Ciência. Apenas um dos estudantes não justificou sua resposta. Verificou-se que alguns daqueles que justificaram, de fato, aproveitaram para avaliar os professores e/ou o curso, ou para manifestar sua própria inadequação ao curso. A seguir, são elencadas algumas dessas justificativas.

As disciplinas contribuíram para mostrar novas formas de ensino, entretanto no curso de licenciatura em química pouco é aplicado destas novas técnicas. (E53).

Adquiri algumas idéias para aplicar, mas não concordo com muitas linhas de pensamento. (E46).

Em algumas [disciplinas de Ensino de Química] faltou um acompanhamento com as disciplinas específicas de química para “linkar” aspectos importantes. (E42, aspas do estudante).

Algumas [disciplinas de Ensino de Química] me deixaram um pouco confuso. (E40).

São matérias que só quem gosta consegue continuar. (E15).

Dentre os nove estudantes que disseram que as disciplinas de Ensino não contribuíram para mudar sua visão do processo ensino-aprendizagem de Química, três não justificaram. Algumas das justificativas dos demais são transcritas abaixo:

A matéria que cursei (Panorama) não trabalhava como ensinar Ciência na escola básica. (E38).

Apesar de visarem a inclusão da Química no cotidiano, pra mim o mais legal da química é o laboratório, algo que não se tem disponível em todas as escolas. (E36).

O estudo que tivemos nessa matéria (Panorama das Ciências) foi apenas sobre assuntos que dizem respeito ao dia-dia, sem muito aprofundamento na área. (E3).

Deveria [...] voltar essas duas disciplinas (Panoramas das Ciências e Evolução das Ciências) para o ensino básico e médio, abordando a história dos cientistas químicos que estão mais presentes na abordagem do ensino médio para que nós possamos fazer a contextualização histórica. (E63).

Percebe-se que a maioria dos estudantes que respondeu negativamente à mudança de visão do processo ensino-aprendizagem da Química, são estudantes que cursaram uma ou duas das disciplinas iniciais de Ensino de Química. Por outro lado, as respostas afirmativas, transcritas anteriormente, em relação a esse questionamento, quase sempre foram dadas por estudantes que já cumpriram várias dessas disciplinas do curso.

Ao serem questionados sobre as disciplinas pedagógicas que já tinham cursado, 67 estudantes (94,37%) afirmaram ter cursado Psicologia da Educação; 37 (52,11%) afirmaram ter cursado Didática; 44 (61,97%) afirmaram ter cursado Tópicos Especiais em Psicologia; 20 (28,17%) afirmaram ter cursado Laboratório de Comunicação e Interação Pedagógica; 27 (38,02%) afirmaram ter cursado Estágio Supervisionado I; 32 (45,07%) afirmaram ter cursado Estágio Supervisionado II; dez estudantes (14,08%) afirmaram ter cursado Estágio Supervisionado III e quatro afirmaram estar cursando Estágio Supervisionado IV.

Ao serem questionados se as disciplinas pedagógicas contribuíram para mudar a sua ideia a respeito do que é “ser professor”, 42 estudantes (59,2%) responderam que sim; 18 estudantes (25,3%) responderam que as disciplinas pedagógicas contribuíram apenas parcialmente; sete estudantes (9,9%) responderam que as disciplinas pedagógicas não contribuíram para mudar a sua ideia a respeito do que é “ser professor”; e quatro estudantes (5,6%) não responderam a questão.

Dentre os 42 que responderam que as disciplinas pedagógicas contribuíram para mudar sua ideia do que é “ser professor”, apenas dois não justificaram suas respostas. A maior parte das justificativas é francamente positiva, como as transcritas abaixo:

Ao cursar estas disciplinas aprendi mais sobre a relação professor aluno e sobre o meu papel no desenvolvimento pessoal e ético de meus alunos. (E49).

Estas disciplinas me ensinaram que ser professor não é apenas dar uma simples aula. Mais (sic!) sim, se preocupar com a educação e fazer desta um fator de transformação. (E58).

O suficiente para me dar certeza que eu quero ensinar. (E69).

Essas disciplinas mostraram o quão é difícil ser professor, a magnitude da responsabilidade de assumir uma sala de aula, porém me mostrou também o quanto pode ser prazeroso ser mediador do conhecimento e assim tornar os meus alunos em pessoas realizadas, e quem sabe, futuros professores. (E33).

Mas, algumas justificativas levam embutidas certas apreciações desfavoráveis:

Professor não é apenas para ensinar ou falar, deve escutar e aprender com seus alunos. (E21).

As disciplinas contribuem, embora haja um descaso dos próprios professores da área de educação, o que faz com que os próprios alunos não levem a sério. (E59).

No estágio supervisionado II, o aluno começa ter uma visão do que é ser um professor além de coisas que jamais aplicarei e outras que devo seguir. (E62).

Não digo mudar, mas ratificar a idéia de que sempre devemos olhar a situação para além do salário, do aluno, desta forma buscando sempre incentivar e inovar. (E68).

Ou receios: “[As disciplinas] me induziram a pesquisar sobre como é a vida de um professor e repensar se estou preparada para tal.” (E38).

Dentre os 18 estudantes que responderam que as disciplinas pedagógicas contribuíram apenas parcialmente para mudar a sua visão do que é “ser professor”, três não justificaram suas respostas. A maioria dos demais justificou a parcialidade alegando que as disciplinas que são oferecidas pela Faculdade de Educação são mal dadas, desmotivadoras, inadequadas, repetitivas, ou que os docentes da área da Educação têm pouco interesse em ministrar aulas para um curso de Licenciatura em Química. Algumas das justificativas são transcritas a seguir.

A maioria das disciplinas de educação fazem as mesmas reflexões, são poucas as que acrescentam realmente uma discussão rica sobre a atuação como professor, às vezes nem há discussão que é relativa à disciplina, os textos propostos tem praticamente as mesmas discussões. (E32).

O que foi possível observar foi um comportamento refletido pela frase: “o que esse pessoal da química quer com a nossa área de educação?” (E34).

A maioria das situações era para crianças e não para adolescentes que é a realidade do ensino médio. (E48).

Pelo que percebi os professores vindos DEDC [Departamento de Educação] não gostam de ensinar o nosso curso e refletem através das ações tendo práticas pedagógicas diferentes das que ensinam. (E55).

Muito do que é visto e analisado em teoria, não encontra lugar na prática, principalmente no que diz respeito à educação. (E52).

Percebe-se em uma das justificativas um tom de crítica generalizado aos docentes: “Mudou a minha visão do que um professor DEVE ser, mas não mudou a minha percepção do que o professor é.” (E36, grifo do estudante).

Daqueles que disseram que as disciplinas pedagógicas não mudaram sua visão do que é “ser professor”, três não justificaram. Elencou-se a seguir duas das demais justificativas que trazem apreciação desfavorável ao papel do professor e ao não entrosamento entre disciplinas pedagógicas e do conteúdo específico:

Cursei uma disciplina (Didática) em que a própria professora disse que o professor não deve, não tem obrigação nenhuma de manter vínculo com o aluno. (E52).

Pela distância dos departamentos de educação e ciências exatas, as disciplinas se tornam repetitivas, não mostrando a pedagogia na sala de aula. (E53).

Os estudantes foram questionados se, desde que ingressaram no curso, houve alguma mudança no seu interesse pelo magistério que tenha sido influenciada por alguma disciplina ou por algum professor. Trinta e quatro estudantes (47,9%) alegaram que houve mudança no seu interesse pelo magistério por influência de alguma disciplina ou professor; trinta e dois estudantes (45,1%) alegaram que não houve mudança; e cinco estudantes (7%) alegam que seu interesse pelo magistério foi parcialmente modificado por influência de alguma disciplina ou professor.

Os 34 estudantes que afirmaram que seu interesse pelo magistério mudou por influência de algum professor ou disciplina. A maioria (28 estudantes), em suas justificativas, explicitou que o interesse pelo magistério aumentou (“**estímulo do campo pedagógico**”). Vejam-se algumas delas:

Por meus professores, eles gostam de fazer o que fazem e isso muda minha percepção do Ensino no Brasil. (E16).

Após estudar Psicologia da Educação, o meu foco profissional está cada vez mais voltado para o estudo da Educação no Brasil e como posso melhorá-la. (E28).

O professor que [também] ensina no nível médio me mostrou o nosso papel de licenciados para a mudança da vida dos estudantes. A cada dia que ele entra na sala conta uma dificuldade e nos ajuda a pensar numa solução. (E45).

Hoje sou capaz de aceitar melhor a carreira de professor apesar do retorno financeiro ser menor do que em outras áreas. (E49).

Entretanto, se percebe em algumas das justificativas que a mudança foi no sentido de diminuição do interesse, ou até de desistência de ser professor:

A princípio eu tinha dúvidas se queria ser professora, agora eu tenho certeza de que não quero seguir essa área de magistério. (E2).

A realidade pode desiludir o aluno. (E66).

Quando cursei Analítica 1, despertou meu interesse na área de pesquisa (E57).

Existem certos professores que desestimulam de forma indireta a continuar o curso. (E23).

E existem justificativas que são completamente ambíguas de modo que não temos como saber se aumentou ou diminuiu o interesse desses estudantes pelo magistério: “Panoramas [das Ciências] me mostrou a escência (sic!) da Química: Pesquisa!!!” (E39) e, “Não sei se tenho o perfil para lecionar da maneira que os meus professores lecionam.” (E38).

Dentre os 32 estudantes que responderam que não houve mudança em seu interesse pelo magistério, 14 não justificaram suas respostas. Dos 18 estudantes que justificaram quatro explicitam que sempre tiveram intenção de tornar-se professor.

Já tinha na minha concepção apesar da minha indecisão sobre a futura profissão, realmente quero ser professor e ter uma empresa para administrar. (E63).

Entrei querendo ser professor e continuo querendo independente de qualquer coisa. (E59).

Cada vez mais tenho vontade de ser professor. (E52).

Eu já entrei na UNEB exercendo a profissão e determinado na minha formação. (E48).

Pela justificativa de sete outros estudantes, percebe-se que ingressaram no curso sem nenhum interesse pelo magistério e as disciplinas/professores não contribuíram para mudar a situação ou até mesmo reforçaram esse desinteresse:

Não sou muito interessada pelo magistério e não achei nada que me fizesse mudar de opinião. (E36).

Maior incentivo na pesquisa na área de química, não na educação. (E64).

Pelo contrário, fui influenciada a não seguir a área de ensino. (E53).

Apesar de gostar de alguns professores, nenhum soube me estimular ou mudar meu interesse em relação ao magistério. (E54).

Na verdade não queria ser professor, mas foi o curso que consegui passar com mais facilidade, aluno de escola pública concorrer de igual para igual com aluno de escola particular é um pouco complicado. (E20).

Desde que ingressei no curso, não queria ser professor e ainda continuo com a mesma ideia. (E3).

Dos sete restantes que dizem não ter modificado seu interesse pelo magistério, duas justificativas são vazias de sentido; um estudante justifica dizendo ser cedo para avaliar; outro justifica dizendo que tem interesse tanto pelo magistério quanto por outras áreas; um justifica não ter mudado seu interesse através de uma causa exógena às disciplinas/aos professores: “Na verdade eu gostaria de lecionar só que eu acho que o esforço não compensa o baixo salário. Pretendo não lecionar se eu achar o outro estágio [bolsa de iniciação científica?], mas caso não consiga irei lecionar para obter alguma renda.” (E12). Os dois remanescentes deram justificativas que são ambíguas e, tanto pode ser que já pretendiam ser professores, ou que tinham perspectivas profissionais distintas do magistério, desde que ingressaram e, por isso, dizem não ter mudado seu interesse pelo magistério: “Eu já vim com minha ideia formada sobre o que fazer.” (E46) e, “Venho de uma família de professores e já possuo a minha concepção sobre magistério há muito tempo, e esta não mudou desde que entrei”. (E51).

Quanto aos cinco estudantes que alegam que seu interesse pelo magistério foi apenas parcialmente modificado por influência de alguma disciplina ou professor, um ao tentar justificar, na verdade expressa sua dúvida de permanecer no curso justamente por ele ser de licenciatura; outro diz que primeiro quer trabalhar na indústria para depois lecionar; dois outros, aparentemente, mudaram parcialmente seu interesse pelo magistério por influência dos professores: “Alguns professores são exemplos por darem aulas com vontade e, com isso, ensinam de verdade.” (E37) e, “Consegui, particularmente, compreender a ideia das mensagens sobre o atuar do docente.” (E42).

O último utiliza a justificativa para apreciar favorável e desfavoravelmente alguns docentes e disciplinas:

Algumas vezes o discurso benevolente do “ensino inovador” realizado por alguns professores é contratito (sic!) por suas próprias ações. E esta confusão que poderia ser classificada de demagogia ou incoerência [...] pode provocar confusão de alunos ainda indecisos sobre a atividade docente. Mas, felizmente, o contrário

também é observado: disciplinas e professores que se esforçam em despertar o interesse e a paixão pela profissão. (E34).

Pedi-se aos estudantes que explicitassem e justificassem se consideram que um curso de Licenciatura em Química deve ser diferente de um curso de bacharelado em Química. Cinquenta estudantes (70,4%) acreditam que o curso de licenciatura deve, sim, ser diferente do de bacharelado; 21 estudantes (29,6%) acreditam que não deve haver diferenças entre um curso de licenciatura e um de bacharelado.

Apenas dois estudantes dentre os que consideram que deve haver diferença entre os cursos não justificaram suas respostas. Um estudante justificou dizendo que o licenciando pode exercer as atribuições do bacharel, mas que o inverso não é possível. A leitura acurada das demais 47 justificativas nos permitiu identificar que há quatro conjuntos distintos de expressão da diferença entre os cursos de licenciatura e de bacharelado.

Vinte e cinco estudantes (primeiro grupo) enfocam a diferença dos cursos falando, quase que exclusivamente, das características que, em sua percepção, um curso de licenciatura deve ter. Esse fato surpreendeu positivamente, pois se acredita que há uma tendência em se falar primeiro, ou enfatizar aquilo com o que mais se identifica. Alguns exemplos são dados a seguir.

No curso de licenciatura devem conter matérias que estejam relacionadas à educação, pois é preciso primeiro aprender a ser professor. Já no curso de bacharelado isto não é necessário. (E13).

Primeiramente a essência já é diferenciada, o enfoque é diferenciado e na UNEB ainda tem um ranço de bacharelado, apesar dos grandes avanços. O diferencial são as matérias de educação, que abordam como se forma o professor, mas deveria ter matérias optativas, como o teatro. Assim, além de uma formação sólida em conteúdos de química, há o desenvolvimento de como ensiná-las e cativar os alunos, já que a química é uma ciência muito mal recebida. (E33).

Por o curso (sic!) de licenciatura ter um campo de atuação mais pessoal, o mesmo deve trazer abordagens voltadas a melhorar o aspecto social dos alunos. (E61).

Com certeza precisa ser diferente, precisa existir as disciplinas de pedagogia, ou seja, disciplinas de “como aprender e ensinar” pois elas são o diferencial dos educadores. É necessário (sic!) a conscientização do professor que o aluno aprenda de diversas formas. (E50).

Acredito que o conteúdo de Química de um licenciado deve ser direcionado para a sala de aula, e acho que muitos professores tratam como se estivessem formando bacharéis. (E59).

No segundo grupo, dez estudantes, ao tentarem justificar que o curso de licenciatura deve ser diferente do curso de bacharelado, na verdade, acabam por explicitar que para eles um curso de licenciatura seria o somatório das disciplinas do curso de bacharelado com as disciplinas pedagógicas. Por essas expressões, percebe-se que ainda é bastante comum se pensar que para tornar-se professor basta adquirir um profundo conhecimento da área de conhecimento específico e complementar a formação com algumas matérias pedagógicas. Algumas dessas justificativas são dadas a seguir.

Sinceramente creio que sim, mas não gostaria que fossem retiradas matérias específicas de química. (E44).

Focar a abordagem na educação, não eliminar ou trocar disciplinas, e sim acrescentar. (E66).

Deve ser diferente pois em um curso de licenciatura deve estar atreladas disciplinas voltadas a educação, além das disciplinas de bacharelado. (E67).

Os licenciados devem ter disciplinas diferentes tais como as de educação e os bacharelados devem ter apenas as disciplinas específicas da química. (E71, grifo do estudante).

Cinco outros estudantes, o terceiro grupo, enfocam a diferença dos cursos falando, quase que exclusivamente, das características que, em sua percepção, um curso de bacharelado deve ter. Se se aplica o mesmo pressuposto utilizado no primeiro grupo, poder-se-ia dizer que esses estudantes se identificam mais com o perfil de químico do que com o perfil de professor de Química. Alguns exemplos são dados a seguir:

Um curso de bacharelado é em sua essência diferente devido a inclusões de matérias técnicas relacionadas à pesquisa, só não deve ser diferente do ponto de vista químico. (E70).

Bacharelado a realidade é projetos de pesquisa, indústria cuja realidade é completamente diferente das escolas. (E48).

O curso de bacharelado deve possuir mais conteúdo voltado à área industrial. (E10).

Apenas sete estudantes (quarto grupo) justificaram que os cursos devem ser diferentes e, realmente, citaram características de ambos os cursos em sua percepção. Algumas dessas justificativas são elencadas em seguida.

No curso de licenciatura deve ter disciplinas pedagógicas e psicologia, enquanto o bacharelado contém apenas disciplinas voltadas para área exatas. (E63).

Como o próprio nome de licenciatura [diz] prepara o aluno para ser professor enquanto bacharelado é mais para pesquisa. (E62).

Os objetivos são totalmente divergentes. Ensinar difere de trabalhar em uma empresa/indústria (E28).

Dos 21 estudantes que disseram que os cursos de licenciatura e de bacharelado em Química não devem ser diferentes, cinco não justificaram suas respostas. Os demais, no geral, deram justificativas que reiteram a velha crença de que a licenciatura deve ser um curso complementar ao bacharelado, que saber o conteúdo específico é suficiente para ensinar, bastando para isso complementar com algumas disciplinas pedagógicas, que um único curso com essas características seria mais vantajoso para o engajamento no mercado de trabalho. Alguns exemplos das justificativas dadas são transcritas a seguir.

Eu acho que tem que ser preparado o químico, o profissional nesta área de química, sendo ministradas as disciplinas voltadas para área de educação e voltadas para a área industrial. (E32).

Em alguns casos como na UNEB, muitos dos estudantes do curso não querem ser professor. E o curso com o bacharelado dará oportunidade para que os mesmos possam atuar na indústria. (E12).

Acho que a licenciatura deveria complementar o bacharelado e não ser um curso “diferente”. (E51).

Acho que deveriam ser complementares. A pesquisa e o ensino devem para mim estar juntos. (E69).

Se se der um balanço geral das justificativas dadas a essa questão, percebe-se que 26 estudantes gostariam de fazer um curso de bacharelado e fazer uma complementação pedagógica apenas para abrir mais opções de trabalho. Se a esses estudantes juntarem-se aqueles cinco que supostamente se identificam com o perfil de químico, ter-se-ia um total de 31 estudantes, o que corresponde a 43,7% da amostra de estudantes respondentes ao questionário, que claramente demonstram não ter um interesse prévio em tornarem-se professores de Química.

Questionados se pretendem exercer a profissão de professor de Química no ensino básico, oito estudantes (11,3%) afirmam que sim, pretendem exercer a profissão de professor de Química da escola básica como sua principal profissão; 19 estudantes (26,8%) afirmam que sim, mas que pretendem exercer a profissão de professor de Química da escola básica como uma profissão suplementar a outra que têm ou pretendem ter; três estudantes (5,6%),

embora tenham assinalado sua resposta na opção “outra”, em sua especificação acabaram por dizer indiretamente que pretendiam ser professores da Educação básica juntamente com outra profissão; 23 estudantes (31%) afirmam que pretendem exercer a profissão de professor de Química da escola básica só até conseguir fazer uma pós-graduação e poder ensinar no ensino superior ou obter outro emprego; 12 estudantes (16,9%) afirmam que não pretendem exercer a profissão de professor de Química da escola básica, a não ser que não consigam outro emprego/oportunidade; um estudante (1,4%) afirma que não pretende exercer a profissão de professor de Química da escola básica, apenas está buscando um diploma de ensino superior. Dentre os cinco estudantes restantes que assinalaram sua resposta na opção “outra”, dois estudantes (2,8%) ainda não estão certos sobre o que pretendem fazer no futuro; um (1,4%) alega querer ser pesquisador; outro (1,4%) alega querer ser professor universitário e um último (1,4%) alega que não pretende ser professor no momento.

Os estudantes foram questionados se acreditavam que os egressos do curso de Licenciatura em Química teriam outras possibilidades profissionais que não fosse o ensino de Química na escola básica. Cinquenta e cinco estudantes (77,5%) acreditam que haja outras possibilidades profissionais além do exercício do magistério na escola básica para os licenciados em química, sendo essas oportunidades desde a atuação como profissional da Química (bacharel ou mesmo químico industrial) em empresas públicas ou privadas, até a atuação como professor universitário mediante capacitação através de cursos de pós-graduação. Dezesesseis estudantes (22,5%) não acreditam que haja outras possibilidades profissionais que não seja o exercício do magistério na escola básica para os licenciados em Química.

O elevado percentual de estudantes que têm convicção de que poderão atuar como outro profissional da Química nos parece que foi uma construção histórica da própria instituição desde o curso anterior e que só fez se reforçar no início deste curso. Vale lembrar que durante um longo tempo até mesmo o edital do concurso vestibular dava margem a interpretações equivocadas dos estudantes, pois se informava tratar-se de um “curso de Química” e, quando o estudante ingressava, procurava-se fazê-lo acreditar que o curso, mesmo sendo de licenciatura, poderia lhe abrir outras oportunidades de trabalho.

Algumas hipóteses para isso ter ocorrido podem ser levantadas: em primeiro lugar, a criação do Polo Petroquímico de Camaçari na década de 1970 demandou profissionais da Química em quantidade e, por falta de um elevado número de bacharéis, pode ser que realmente absorveu, em seu auge, outros profissionais com formação básica em Química. De

fato, o Conselho Federal de Química reconhece os professores dessa matéria como “profissionais da Química”, com as mesmas atribuições do bacharel; mais uma hipótese é que os bons resultados dos estudantes da UNEB em todas as avaliações oficiais do MEC das quais participaram acabou sendo muito enfatizada por docentes e funcionários impregnando o imaginário discente e se constituindo em um círculo virtuoso: o estudante ao ingressar toma conhecimento e se engaja nessa cultura que eleva sua autoestima passando a enxergar oportunidades profissionais para além da sala de aula da Educação Básica; uma última hipótese é que, desde o início do curso, pelo perfil da maioria dos docentes, praticamente só se fez pesquisa na área de Química e, realmente, foi se construindo uma massa crítica de estudantes, incentivados que foram pelas bolsas de iniciação científica em profusão e que, ao se formar, buscaram mestrados e doutorados na área específica da Química constituindo-se, boa parte deles, em professores de Universidades, Faculdades ou Institutos Federais de Educação Tecnológica, na Bahia ou mesmo em outros estados.

A última questão do questionário na verdade consistiu em um espaço aberto para críticas (apreciações desfavoráveis), elogios e sugestões dos estudantes. Sobre os elogios pôde-se perceber três conjuntos distintos de manifestações. Em um desses conjuntos alocam-se todas as manifestações que trouxessem palavras/expressões de elogio ao curso. Em um segundo conjunto, alocam-se as manifestações que continham expressões de elogio específico a alguma área de conhecimento/disciplina. E, no terceiro conjunto, alocam-se as manifestações que traziam elogios aos docentes.

Quanto aos elogios ao curso, as transcrições a seguir dão uma ideia da percepção dos 31 estudantes que assim se manifestaram. Como se percebe, apesar dos elogios ao curso, muitos estudantes apontam suas críticas e sugestões também:

O curso aqui na UNEB é muito bom, mas ainda há uma disputa entre bacharelado e licenciatura [...]tem pessoas que entram aqui buscando o título de bacharel e acabam se perdendo nas disciplinas de educação. (E67).

O curso de química (licenciatura) tem um currículo bom tanto na área de química específica quanto de ensino de química. (E55).

O curso é excelente, nos possibilita um amplo aprendizado na área de química, tornando-nos bons profissionais, mas como se trata de um curso em licenciatura deveria voltar mais o ensino para a área da educação. (E41).

O curso de licenciatura em química da UNEB é um curso muito bem conceituado [...]. Apesar disso, temos que definir a questão da licenciatura em si, pois apesar dos avanços, o curso de licenciatura ainda tem o ranço do bacharelado. (E33).

O curso é muito bom!! Prepara o aluno para ser um profissional responsável e de qualidade tanto em aspectos didáticos, quanto de conteúdo. (E17).

O curso de Licenciatura em Química é o de maior qualidade na UNEB. [...] Talvez esse não seja o lugar que eu escolhi, mas é o lugar que eu conquistei e toda conquista é um desafio. (E15).

O curso é bem conceituado e os professores de Química demonstram interesse para a formação de bons profissionais, e para que esses cresçam na área. (E7).

Onze estudantes fizeram elogios explícitos a disciplinas/áreas de conhecimento, ainda que com certas críticas e sugestões, como se percebe pelas transcrições a seguir:

O curso é muito bom, acho o conteúdo bastante interessante, quanto mais quando se trata da área de exatas. A disciplina de Química é bem fundamentada e clara. As disciplinas de educação são colocadas de maneira geral bem estruturada. O curso apenas deveria ter disciplinas voltadas à indústria também e formar não em apenas em licenciatura, mas em bacharelado também. (E10).

O curso é muito bom no que se refere ao ensino, principalmente nas disciplinas relacionadas a química. Um aspecto que precisa ser melhorado são os laboratórios. (E13).

As disciplinas de química e ensino de química são ministradas por bons professores e apesar dos recursos e estrutura dos laboratórios deixarem um pouco a desejar, as práticas são otimizadas para melhor rendimento mesmo em turmas grandes. (E34).

Posso dizer por analítica, físico-química e alguns poucos professores da área de educação que seus trabalhos são instigadores. (E68).

Manifestações com elogios a docentes foram identificadas nas expressões de dezoito estudantes. Alguns exemplos são dados na sequência.

Os professores são excelentes e se empenham para que o curso continue ocupando a posição de um dos melhores do país. (E8).

Os professores da área de educação são bons e mostram a realidade de sala de aula no curso. (E68).

Os professores são de boa qualidade. (E21).

A maioria dos professores demonstra amor pela profissão o que acaba incentivando os alunos. (E22).

Quanto às apreciações desfavoráveis identificam-se cinco posições nas expressões dos estudantes: ao curso; à falta de disciplinas optativas e/ou cursos de férias; ao excesso de

matérias/disciplinas obrigatórias e/ou alta carga horária semestral; a algumas matérias/disciplinas específicas e crítica aos docentes.

Apreciações desfavoráveis ao curso foram feitas por 23 estudantes e às disciplinas por mais três. Algumas delas são transcritas abaixo:

Há uma grande valorização da iniciação científica. A graduação fica de uma forma esquisita (ilegível). A pesquisa em química é muito valorizada e pouca pesquisa em ensino de química. (E64).

As disciplinas de química esquecem que a didática e a metodologia diferenciada são essenciais para conseguir significativos resultados da prática educativa. Logo química e licenciatura são cursos distintos, dentro de um mesmo curso. (E53).

Não é um curso fácil é por isso que muitos alunos não se formam no período correto [...]. Talvez seja necessário mais um semestre [...]. Senti falta de disciplinas de observação de aula ou que fosse mais abordado em estágio e também programas de pesquisa em educação, aspecto este que exigiria de um contingente de especialistas no ensino de química que creio que no futuro já existirá. (E50).

As disciplinas voltadas para a educação não nos estimula a seguir a docência. São muitas teorias para pouca “prática”. [...] não me sinto preparada para atuar no processo de ensino como professora. A iniciação científica, mesmo com a pouca infra-estrutura dos laboratórios, faz aumentar o desejo de seguir carreira acadêmica. Mas não há iniciação a docência. (E45).

Acho que deveria haver melhor metodologia de avaliação, uma que não prezasse só a inteligência lógico-matemática, já que para o ensino não é necessário apenas conteúdo. (E36).

Quanto à falta de disciplinas optativas, doze estudantes se manifestaram. Seguem alguns desses textos:

Falta ao curso disciplinas optativas, como de experimentação, práticas para o ensino médio, inglês, informática, química de solos, enfim disciplinas que permitam uma formação ampla que dê margem a contextualizações e novas propostas de ensino. (E66).

A minha sugestão é que tivesse disciplina na área de português nesse curso. Além de ter curso de verão que revisassem cálculos básicos no qual os alunos oriundos de colégios públicos pudessem ter o mesmo nível de conhecimento para conseguirem acompanhar as aulas de cálculos. (E63).

Deixa a desejar por não oferecer disciplinas optativas, e cursos de férias regulares. (E57).

[...] falta um curso de inglês técnico, já que muito dos artigos que trabalhamos são em outra língua, e isto é cobrado na prova do mestrado. (E32).

O excesso de matérias/disciplinas e/ou alta carga horária semestral foi apontado por 16 estudantes. Algumas dessas apreciações desfavoráveis são demonstradas nos trechos abaixo:

É um curso que teoricamente é bem estruturado, mas que peca no excesso de matérias. (E5).

Acho algumas matérias desnecessárias para o curso que estamos fazendo. (E9).

É um curso muito bom, porém há uma sobrecarga de matérias, o que faz com que há (sic!) uma grande evasão, pois não estamos preparados para a faculdade. [...] Máximo 4 ou 5 pessoas dentro de 40 alunos que entram e saem. O que deve ser questionado é a evasão e não apenas o conceito A do curso. (E11).

Acho que deveria haver uma estrutura laboratorial melhor, que NÃO iniciassem o 1º Semestre com sete matérias, e sim com seis porque é muito desgastante, cansativo e o aluno acaba se prejudicando e/ ou perdendo em algumas matérias, atrasando a sua formação. (E14, grifo do estudante).

O curso ainda possui carga horária pesada e excesso de disciplinas pedagógicas. Além de ser muito preso a pré-requisitos para cursar determinadas disciplinas, “bloqueando” assim o andamento do graduando no curso. (E54).

Algumas críticas (três estudantes) foram feitas especificamente a determinadas disciplinas/matérias.

As disciplinas de pedagogia são repetitivas e ministradas sem a devida dedicação dos professores. (E34).

[...] em algumas disciplinas pedagógicas os conteúdos e conhecimento teóricos são repetitivos, o que acaba desestimulando (sic!) o aluno pois ele pensa que todas as disciplinas falam dos mesmos aspectos. (E35).

O curso é excelente, no entanto há questões importantíssimas que não tem sido levadas em conta: as matérias educacionais cujos professores não são do departamento estão sucateadas; falta mais oportunidades práticas (IC e estágios). (E44).

O descompromisso e/ou a falta de didática e/ou a não adequação dos formadores à realidade da Educação Básica foram apontados por 11 estudantes. Algumas dessas manifestações são exemplificadas em seguida:

Como eu vim para a UNEB buscando a formação acadêmica em Licenciatura em Química, que é o que está sendo oferecido no ato da inscrição no vestibular, a realidade na universidade é diferente, isso, pois os professores não estão adequados à realidade de sala de aula e sim a indústria. Porém os professores da

área de educação são bons e mostram a realidade de sala de aula no curso. (E48, grifos do estudante).

O curso da UNEB é muito bom em termos de professores capacitados, porém a maioria não consegue passar os conteúdos. Quando falo capacitados, significa que os mesmos possuem uma base teórica, em química, muito sólida. Porém pelo fato de não serem licenciados, os mesmos não aprenderam técnicas para passar o conteúdo. (E56).

Acredito que o curso peca nas disciplinas de educação, pois percebo que os professores não levam a sério, e isso faz com que os próprios alunos percam o interesse. Quanto ao conteúdo de química, acredito que uma maioria das disciplinas é bem explanada pelos professores. (E59).

Maior compromisso de muitos profissionais, mas isso sei que será difícil ou talvez impossível. Para as disciplinas de educação, se vamos ser professores de química temos que estar aptos a dar aulas e não apenas filosofar sobre educação, ou seja, que essas disciplinas fossem mais práticas e mais condizentes com a realidade da escola pública. (E68).

Percebe-se dos trechos transcritos acima que há estudantes que elogiam a atuação dos professores da área de Educação (E48) e outros que criticam os professores dessa área (E59 e E68). O mesmo se passa com a área de conhecimento químico. Por exemplo, E48 critica os professores por trabalharem como se estivessem formando químicos, enquanto E59 considera adequada a atuação desses professores. Nos discursos acima relatados identificam-se dois tipos de problemas: atuação descomprometida por parte dos professores responsáveis pelo conhecimento pedagógico e atuação de parte dos formadores químicos muito comprometida com o conhecimento específico da Química em si, incentivando licenciandos para a carreira de bacharel. Entende-se que ambas as atuações dos professores são prejudiciais à formação dos licenciandos.

Quanto à categoria sugestões identificam-se algumas poucas sugestões de disciplinas optativas, mas muitas de que se oferecesse o curso de bacharelado para complementar a formação dos estudantes e ampliar as opções de mercado de trabalho. Foi um total de dez falas explícitas, das quais transcrevem-se algumas a seguir.

O curso de Licenciatura em Química é um curso que exige e um esforço grande de estudo. O curso poderia ter um curso (sic!) de bacharelado pois daria mais oportunidade de empregos. Já que o mercado de química tem poucos profissionais pela própria dificuldade que é o curso. (E12).

Gosto muito do curso, do foco dado etc., porém acredito que a inserção do Bacharelado seja fundamental para ampliar as possibilidades de emprego, focando ambas as áreas: licenciatura e bacharelado. (E28).

O curso de química abrangeria o interesse de mais pessoas se em conjunto tivesse o bacharelado, pois traria mais oportunidade de emprego. (E31).

Um bom curso, porém limita o profissional impedindo este de ingressar em outras áreas e explorar com mais amplitude o conhecimento adquirido. (E58).

Deveria ter a opção de bacharelado para quem não gosta de ensinar. (E70).

Finalizando a análise das respostas aos questionários, aponta-se uma preocupação de ordem metodológica. Ao quantificar a amostra de estudantes por número de semestres efetivamente cursados ou ano de ingresso, constatou-se que aproximadamente 35% é composta por estudantes novatos, ou seja, esses estudantes tem uma visão ainda muito restrita do currículo ativo/em ação do curso por que estavam ainda terminando o primeiro semestre. Entretanto, como o objetivo é privilegiar a abordagem qualitativa, para aprofundar a compreensão, e fizeram-se também entrevistas com os licenciandos prestes a se formarem e com egressos do curso, entende-se que os dados aqui apresentados fornecem um panorama geral, mas o aprofundamento foi feito mediante a análise e a discussão das referidas entrevistas.

3.2.2 As impressões ditas

Apesar das entrevistas terem sido semiestruturadas para evitar esquecimentos sobre questões importantes para o objetivo do trabalho, permitiu-se aos licenciandos estender seus relatos livremente. Com isso ganhou-se em riqueza de detalhes, porém as entrevistas ficaram muito longas e os vários aspectos de interesse dispersos em muitas e muitas páginas transcritas. Para organizar a análise e discussão, optou-se por identificar cada trecho que abordava aspectos de interesse, de acordo com as categorias orientadoras do protocolo de entrevistas, e remontá-las em um texto-síntese de cada entrevista, omitindo falas repetidas e/ou não pertinentes ou não interessantes. A partir daí buscou-se identificar nos discursos remontados se haviam unidades de significação emergentes similares, de acordo com Análise Textual Discursiva (ATD). Sempre que encontradas elas foram explicitadas ao longo da análise e discussão. Passa-se a seguir a explicitar todas as categorias, de modo mais ou menos sucinto, de acordo com a percepção da importância dos relatos no que diz respeito aos objetivos do trabalho.

A partida: ingresso no curso

Observa-se das entrevistas que todos os licenciandos, ao ingressarem, sabiam que o curso da UNEB era de Licenciatura em Química. Todos, também, fizeram um ou mais exames vestibulares antes do ingresso definitivo no curso da UNEB. Essas tentativas de ingresso foram para variados cursos dentre os quais predominou a opção por Engenharia Química. No entanto, quatro dentre os seis, alegaram que desde o Ensino Médio, pretendiam ser professores de disciplinas relacionadas com as Ciências Naturais, Matemática, ou mesmo outras áreas. Dos dois restantes, um deles, após abandonar um curso de Engenharia Civil, afirmou ter certeza de que essa era também sua intenção. O último dos licenciandos foi o único que não manifestou intenção inicial de ser professor, apesar de ter feito vestibular para o curso de Licenciatura em Química da UNEB concomitantemente ao vestibular de Engenharia Química da UFBA, desde as primeiras tentativas de ingresso no ensino superior. Esse licenciando, mesmo cursando a Licenciatura em Química, continuou tentando ingressar no curso de Engenharia Química por mais dois anos e, no ano de 2011, no qual se formaria na UNEB, ingressou no curso de bacharelado em Química da UFBA e estava prestes a iniciá-lo, quando deu sua entrevista. Disse que todas as suas tentativas estavam pautadas pelo gosto específico pela área de Química.

Esse primeiro panorama sobre a intenção dos licenciandos ainda quando estavam no Ensino Médio nos mostra que a profissão docente ainda está no imaginário de muitos jovens, o que pode representar uma esperança de que se as condições conjunturais e estruturais do país melhorarem se possa voltar a ter escolas públicas de qualidade, com professores dedicados, que atraiam não apenas estudantes das camadas socioeconômicas mais desfavorecidas, como também das camadas mais elitizadas. Deve-se lembrar de que em um passado não tão remoto, há cerca de 50-60 anos atrás, a situação era invertida e que, com exceção de alguns colégios particulares acessíveis apenas ao extrato superior da sociedade brasileira, a maioria das famílias disputavam vagas para que seus filhos ingressassem na escola pública, pois era a garantia de uma Educação de reconhecida qualidade (essa lógica ainda é mantida no acesso ao Ensino Superior, em que as universidades públicas são cobiçadas pela maioria dos jovens). Se antes as pessoas evitavam colocar seus filhos nas escolas particulares por causa do estigma “pagou, passou”, agora se assiste a famílias de baixa renda buscando a todo custo manter seus filhos em escolas particulares, pois, infelizmente, e não sem razão, há uma descrença quase que generalizada na capacidade educacional das

escolas públicas brasileiras. Passa-se a descrever, agora com mais detalhes, a trajetória que determinou o ingresso de cada estudante ao curso de Licenciatura em Química da UNEB.

Até a licencianda L6 que era muito jovem ao terminar o EM e não sabia exatamente o que queria fazer, de certa forma anunciou que pretendia ser professora, pois, em seu segundo vestibular, ao ingressar na Licenciatura em Química da UNEB por não ter sido aprovada em Engenharia Química da UFBA, afirmou que sua escolha do curso da UNEB se deu em função de não haver nessa universidade outra Licenciatura desejada, a de Matemática. O licenciando L3, cujos pais são professores, afirmou que sempre soubera que iria seguir essa carreira e, de fato, logo iniciou uma Licenciatura em Física. Abandonou esse curso por que o considerou muito “pesado”. Ingressou em seguida na Licenciatura em Química da UNEB e também o abandonou algum tempo depois por motivo de doença. Passados alguns anos, com a doença sob controle, retornou ao curso e, no momento da entrevista, estava prestes a se formar. As licenciandas L2 e L4 que, como L3, afirmaram que desde o EM tinham intenção de tornarem-se professoras, contraditoriamente tentaram ingressar em cursos de outras áreas/modalidades antes de optar por fazer o da UNEB. O licenciando L1 ingressou no curso de Engenharia Civil imediatamente ao término do EM e ali permaneceu por dois anos e meio antes de desistir e se submeter ao vestibular de Licenciatura em Química. Alegou que tomou essa decisão sem o conhecimento dos familiares, que o haviam influenciado a ingressar em Engenharia, pois seu gosto pela área de Química foi aumentando ao longo daquele curso e afirmou acreditar que, no fundo, sempre quis ser professor, apesar de não ter admitido esse fato até resolver ingressar na UNEB.

Através da Análise Textual Discursiva (ATD) emergiram duas categorias eletivas para o ingresso no curso que vou denominar de: licenciatura por convicção e licenciatura por contingência.

Pode-se dizer que a categoria **“licenciatura por convicção”** apareceu nitidamente em um trecho do discurso de L1 transcrito a seguir:

[...] na verdade eu sempre quis, eu tinha a convicção, apesar de não ter coragem, de fazer um curso de licenciatura [...] aí com o tempo, eu vim descobrindo que era Química que eu queria [...] eu já tinha algumas informações que o curso de Química da Universidade do Estado da Bahia era um curso bastante qualificado [...] aí decidi fazer o vestibular meio que secretamente, fiz e passei e abandonei (o curso de Engenharia Química). (L1).

Considera-se que também o licenciando L3 pode ser enquadrado na categoria **“licenciatura por convicção”**, uma vez que, após abandonar a licenciatura em Física, por

duas vezes, buscou exclusivamente o curso de Licenciatura da UNEB. Observa-se essa convicção no seguinte trecho de seu discurso: “quando eu terminei o Ensino Médio já sabia que queria ser professor mesmo. Porque minha mãe é professora, meu pai é professor. Não teve como fugir. [...] Meu pai exercendo, minha mãe não [...] lá em casa você pode não ter feijão, mas livro tem!” (L3).

Os demais licenciandos foram enquadrados na categoria **“licenciatura por contingência”** uma vez que todos fizeram variados exames vestibulares que às vezes incluíam e outras vezes não o curso de Licenciatura em Química da UNEB. Por exemplo, é o caso das licenciandas L2 e L4 que afirmaram que queriam ser professoras desde o Ensino Médio (EM); da licencianda L6 que descobriu depois do EM que queria ser professora, preferencialmente de Matemática; e do licenciando L5 que deixou claro que desde sempre seu interesse era apenas a área do conhecimento químico.

Alguns trechos dos discursos desses licenciandos explicitam suas intenções ainda quando estavam no Ensino Médio e justificam seu enquadramento na categoria de escolha contingencial do curso de Licenciatura em Química da UNEB:

[...] eu me via em uma universidade, mas não em uma específica. E quanto ao curso, desde o primeiro ano (do EM) eu já comecei a despertar um desejo por aprender mais Química [...] eu sentia muita deficiência na minha professora [...] tinha coisas que eu precisava saber mais e que não era visto em sala de aula [...] isso foi despertando meu interesse em compreender. (L2).

Na verdade [...] era uma coisa muito distante [...] fazer uma universidade [...] passei [...] eu tenho que ir pra lá, tenho que fazer meu curso. Aí eu vim, mas eu nunca imaginava, não imaginava mesmo, eu achava que ia ficar lá [...] trabalhando em outra coisa. (L4).

[...] UNEB, assim, é foi em segundo plano [...] Sempre gostei de Química, né? [...] No colégio, gostei do conteúdo [...] teve alguns professores também que influenciaram [...] aí ficou mais sólido no 3º ano (do EM) que eu queria fazer uma área de Química [...] como Engenharia Química [...] dá um retorno maior preferi fazer. (L5).

[...] terminei, na verdade, o ensino médio muito nova [...] Tinha 16 anos. [...] Então eu tava muito perdida ainda [...] imaginava dois cursos. Primeiro por gostar muito da área de Exatas, Química, Matemática, por isso que eu preferi Engenharia, e Enfermagem por gostar também de Biologia [...] aí quando eu prestei aqui pra UNEB, não tinha Matemática, tinha Química. (L6).

A caminhada: durante o curso

O licenciando L1, ao ingressar, estava seguro de que iria ser professor da Educação Básica e se imaginava nessa condição, mas com o transcorrer do curso, começou a se questionar: “qual seria o alcance da influência que o professor é capaz de ter numa escola de ensino básico e numa universidade, por exemplo?” (L1). Concluiu que é melhor ser professor de um curso de licenciatura para influenciar futuros professores sobre as concepções de ensino que ele julga serem as verdadeiras. Crê que desta forma pode ajudar a motivar mais pessoas para o estudo da Química, de modo que a ideia de ser somente professor de ensino básico foi ficando para trás. No entanto, afirmou que a ideia de ser professor da escola básica sempre lhe foi agradável e que não tinha nenhum preconceito em atuar só nesse nível, mas que com as dificuldades que a Educação Básica nacional apresenta, talvez não seja suficiente ensinar só nesse nível para atingir o seu objetivo de transformação de concepções sobre o ensinar.

Considera-se que o pensamento do licenciando L1 é contraditório, pois se acredita que ele atingiria um público muito maior se fosse **praticar** novas concepções de ensino no nível básico em vez de **tentar teoricamente transformar concepções** para um pequeno número de estudantes de Licenciatura. De fato, a formação ambiental (CARVALHO, 1993; MALDANER, 1997) ou a modelagem (ANDRÉ e PASSOS, 2008) ainda se mostra como um aliado mais importante do que o ensino de teorias para a constituição de perfis profissionais docentes e, deste modo, a multiplicação dessas novas concepções seria mais eficaz se fosse praticada no ensino básico. Assim, há um paradoxo na intenção do licenciando: ele quer influenciar mais pessoas a tornarem-se professor de Química na Educação Básica, mas ele mesmo prefere não estar lá, quer repassar teoricamente suas concepções “verdadeiras” de ensino a partir de cima, para os estudantes de licenciatura, em vez de praticá-las com os estudantes do nível básico, os quais seriam, anualmente, em número muito maior que uma turma de licenciandos. Observa-se no discurso do licenciando a categoria “**dicotomia discurso-ação**” já identificada anteriormente nos formadores, segundo a percepção dos próprios licenciandos.

Alegou o licenciando L1 que antes de realizar seu Estágio Supervisionado de regência passou por uma experiência como professor na Educação Básica, através de um estágio oferecido por um programa do governo do Estado em convênio com o Instituto Euvaldo Lodi. Afirmou que ficou menos de um mês e cancelou o estágio, por se sentir despreparado, pois

estava nos primeiros semestres do curso e julgou que os alunos não mereciam aquilo e desabafou “essas são coisas da educação” (L1).

Essa situação relatada pelo licenciando tem sido prática dos governos baianos a muitos anos, independentemente do “suposto” campo ideológico dos governantes de plantão, e também foi relatada por outros sujeitos desta pesquisa. Em matéria recente de um dos jornais mais importantes de Salvador, assinada por um professor de filosofia da Universidade do Recôncavo Baiano, pôde-se ler:

Ainda não nos indignamos o suficiente com os problemas da educação. [...] Restamos saber até que ponto governos e sociedade consideram essa questão prioritária. [...] A contratação de professores devidamente habilitados por concurso público, o pagamento do piso salarial e um plano de carreira que privilegie a qualificação do profissional de educação são medidas emergenciais que foram cinicamente deixadas de lado pelo governo. **Começamos mais um ano letivo sem professores nas escolas públicas, e a Secretaria de Educação do Estado se prepara, mais uma vez, para substituí-los por “estagiários” ou por qualquer outro regime ilegal de contratação.** Mas quem irá se indignar? (ANDRADE, R.H., p.A11, 2012, grifos meus)

Afirmou o licenciando L1 que agora, ao final do curso, estava mais qualificado, houve uma mudança considerável em sua atuação comparativamente à primeira experiência, que se sentiu preparado para o estágio, estava tranquilo e que a experiência foi extremamente positiva. Alegou que, inicialmente foi difícil se identificar com o professor que substituiu, pois ele era o próprio professor de Estágio Supervisionado, que também é professor da rede de ensino básico, mas que, com o tempo, com as discussões que faziam no ambiente escolar e que se referiam aos problemas enfrentados na sala de aula, a identificação começou a surgir. Disse que, ao final passou a enxergá-lo como um colega de profissão. Quanto à escola, afirmou que estava em um ambiente de que gostava, que se sentiu bastante à vontade, que a própria equipe gestora lhe proporcionou isso e que o fato de o professor de Estágio ser o próprio professor da turma da escola e de estar ali articulando com a instituição, contribuiu para a sua inserção naquele ambiente.

A licencianda L2 disse que a ideia de ser professora da Educação Básica lhe era bem agradável porque sempre gostou de ensinar. Alegou sentir prazer em ajudar o outro com seu trabalho e que quando percebe que o outro está aprendendo, que sua linguagem está acessível a ele, isso a deixa muito feliz. Contou que teve uma experiência docente assumindo sua própria turma no EM durante um período, em função de um problema que ocorrera com um seu professor.

Pelo relato da licencianda percebe-se que ela tem uma representação do professor como cuidador, que se associa ao estereótipo da função de mulher, ainda muito difundido, principalmente, nas cidades do interior do país, de onde provem a licencianda L2. De acordo com Gatti (1996), esse aspecto ainda carecia ser aprofundado nas pesquisas sobre o magistério, “pois cuidar não significa necessariamente ensinar, avaliar, alavancar. Pode significar apenas guardar ou, no limite, um ‘não deixar morrer’ simbólico.” (GATTI, 1996, p.86).

Alegou a licencianda L2 que, além dessa experiência momentânea no EM, não teve experiência de sala de aula até chegar ao Estágio de regência. Disse que sua primeira dificuldade no estágio foi se sentir muito pequena diante de uma turma de alunos maiores do que ela e que conversavam demais. Percebeu que não havia condições de dar atenção individual aos alunos, como havia aprendido que era importante. Admitiu: “Eu tinha quase 50 alunos que eu tinha que dar conta num estágio né, ali toda inexperiente. Então, eu me vi assim em apuros. Como eu vou colocar em prática isso que eu aprendi?” (L2). Relatou que muitas vezes procurou trabalhar em grupo e, dessa forma, conseguiu dar mais atenção a todos, ao invés de só dar àqueles que se sentam mais na frente e que, geralmente, participam mais. Disse que logo nos primeiros dias, procurava circular pela sala, ir para o fundo, para tentar buscar mais a participação daqueles alunos na aula. Porém, considerou que a experiência foi muito mais difícil do que havia imaginado quando estava na universidade, até por que o tempo era mais curto no primeiro horário, pois seus alunos chegavam depois de meia hora, e só lhe restava 20 minutos de aula. Alegou que aos poucos foi se familiarizando com a turma e eles também começaram se abrir para ela. Quando encerrava seu horário, eles se aproximavam para tirar dúvidas e, desta forma, ia conhecendo cada um, sabendo quais eram suas dificuldades individualmente, tentando saná-las e, a partir daí, não se importava mais com o tempo. Acredita que o fato de lhes ter dado liberdade de se sentirem mais íntimos facilitou seu trabalho. Provocada para comparar suas atitudes enquanto foi estudante do EM e a dos alunos que encontrou disse que isso foi um grande marco no seu estágio, uma vez que queria que os alunos agissem como ela havia agido e não conseguia entender por que eles não estudavam se, agora, eles têm mais facilidades e até ganham o livro didático? Reiterou:

Então, isso foi um empecilho no meu estágio, eu até coloquei isso no meu relatório de estágio, isso foi um grande empecilho porque eu estava querendo ver o aluno como se fosse eu, e isso estava impedindo, muitas vezes, de eu desenvolver um trabalho pedagógico mais apropriado pro aluno. (L2).

Disse a licencianda L2 que se identificou muito com o professor que substituiu até por que ele era o próprio professor de Estágio da universidade, tinha muita liberdade de conversar, mas por isso mesmo tinha certo receio e sentia uma grande responsabilidade em substituí-lo. Por ter observado suas aulas e conhecer o seu trabalho sentia que tinha que ser competente o suficiente para assumir aquela turma. Afirmou que se sentiu à vontade na escola, foi muito bem acolhida pelos funcionários, coordenadores, pela direção, pelos outros professores. Relatou que todos os chamavam de professores, não os viam como estagiários e, dessa forma, foi se sentindo cada vez mais realmente inserida na profissão. Quanto a estar preparada para o Estágio, disse que teoricamente estava, pois as disciplinas de Educação do curso propiciaram o desenvolvimento desse lado profissional muito bem: a desenvoltura, os gestos, a forma didática de apresentar. Observa-se no discurso da licencianda o **“estímulo do campo pedagógico”**. Alegou que em relação aos conteúdos também se sentia preparada, uma vez que o que se aprende no curso é muito mais avançado do que aquilo que se ensina no Ensino Médio. O **“desvio bacharelizante da formação”** também está presente em seu discurso. Alegou que sempre ia para os livros, olhava como cada livro do Ensino Médio aborda cada assunto e qual era a melhor forma que ela poderia abordar na sala de aula e disse querer sempre sentir necessidade de preparar as suas aulas, e não se acomodar pensando que sabe tudo. Afirmou que a experiência foi muito positiva.

Disse o licenciando L3 que desde quando ingressou a primeira vez na licenciatura da UNEB já trabalhava em escolas e cursos pré-vestibulares ensinando Física. Reiterou que a ideia de ser professor sempre lhe fora agradável em virtude da profissão dos pais. Instado a comparar a experiência docente anterior com a experiência do Estágio Supervisionado nesse seu final de curso, afirmou que sempre gostou muito do que fazia e que, inclusive, manteve com sua família no subúrbio próximo ao seu bairro, durante quatro anos, um curso para preparar o pessoal da comunidade para fazer vestibular. No entanto, alegou que o seu estágio foi a primeira experiência de ensino na rede pública, e que a situação ali foi diferente porque se sabia observado e que essa situação lhe tirou a naturalidade. Como os alunos e os professores da escola e da universidade lhe enxergavam como estagiário, teve que se reconstruir para também se enxergar com esse olhar de estagiário. Alegou que quando os estagiários apresentam as prévias das aulas que serão ministradas no colégio para os colegas e professores do estágio, as críticas acontecem normalmente e que ele, que já tinha experiência docente, deixou de se sentir professor e perdeu um pouco aquele poder, mas com o tempo a situação foi melhorando e, então, novamente passou a se sentir professor.

Considera-se que o sentimento expresso pelo licenciando diante de sua nova posição como estagiário é explicado se se assume que as identidades são múltiplas e que o investimento em determinadas posições de sujeito depende do contexto em que se situa. De fato, conforme Woodward (2009), “As identidades não são unificadas. Pode haver contradições no seu interior que têm que ser negociadas [...] Pode haver discrepâncias entre o nível coletivo e o individual” (p.14-15). O licenciando L3 teve mesmo que negociar interiormente essa nova identidade, em virtude de que havia um novo coletivo ao seu redor, que só o reconhecia como estagiário. Ainda em seu discurso, o licenciando levanta a questão do poder que sentia enquanto era professor e a sua perda no momento em que passou a ser enxergado como estagiário. De acordo com a teoria crítica, a escola e o professor, um de seus agentes, reproduzem a estrutura da sociedade capitalista, marcada por hierarquias, relações assimétricas de poder que se expressam em todos os níveis, até mesmo “nos inúmeros atos cotidianos nas escolas e salas de aula que são expressões sutis e complexas de relações de poder.” (MOREIRA e SILVA, T.T., 2008, p.30). Dessa forma, os sentimentos de perda de poder do ex-professor e, naquelas circunstâncias, licenciando-estagiário, atestam que o currículo enquanto prática do docente em uma instituição, “corporifica os nexos entre saber, poder e identidade.” (SILVA, T.T., 2006, p.10).

Alegou o licenciando L3 que a realidade encontrada na sala de aula em que fez o estágio é de desestimular qualquer um, principalmente, aqueles que nunca tiveram experiências anteriores gratificantes para comparar. Considerou a situação dramática e a experiência deprimente, de modo que, se fosse sua primeira vez desistiria, pois há outras opções como, por exemplo, se fazer um mestrado e ir ensinar em uma faculdade. Disse que o que sustenta o ensino nas escolas particulares é o fato de os alunos estarem preocupados com o vestibular, pois, no geral, os alunos não querem aprender e não se encantam com nenhuma matéria, mas como nessas instituições a direção exige, acompanha as provas da UNEB e da UFBA, o professor se esforça. Afirmou o licenciando que, se por um lado, esse é um tipo de ensino alienante, por outro é bom, porque preparar o aluno para o vestibular é uma guerra a ser vencida e, se o aluno aprende a matéria e faz uma boa prova de vestibular, o professor se sentirá um guerreiro vitorioso, o que é bom para o ego, valoriza a autoestima. A contradição no discurso do licenciando é comum, pois, segundo Gatti (1996), o vivido não é simples e nem linear.

Continuou o licenciando L3, que quando se chega ao estágio, por mais que se esclareça aos alunos que há uma política de cotas para os oriundos da escola pública no vestibular das

universidades públicas, a turma não se interessa, então a tarefa do estagiário é inglória, pois tem que tentar ensinar algo a uma turma de estudantes que não quer aprender. Uma vez que a perspectiva de ingressar na universidade não é suficiente para atraí-los, então se tenta usar novas tecnologias disponíveis para o ensino, contextualizar com aplicações, experimentos, temas de interesse social, que inclusive estão no livro didático fornecido pela escola, mas eles sequer levam o livro para a aula. Afirmou que se tenta reduzir o conteúdo ao mínimo, se trabalhar determinados temas e conceitos mais fundamentais e se praticar com muitos exercícios, mas que nada surte efeito e que, quando se fazem as avaliações, quase a totalidade não alcança a nota mínima. Admitiu que apesar de concordar com alguns teóricos que afirmam que ensinar para o vestibular é alienante, percebeu que quando ensinava nas escolas particulares ainda tinha essa arma e que na escola pública nem isso teve, pois os alunos não encontram sentido algum para estar na escola. Disse nunca ter visto tal situação, de modo que desanimou muito e quando acabou o estágio pensou: “Ah, terminou meu Deus! Graças a Deus, terminou!” (L3).

Gatti (1996) identificou em sua pesquisa que, assim como as expectativas em relação ao exercício da profissão docente são diferentes, também são diversos os motivos de frustração: baixos salários; ausência de condições adequadas para o exercício da profissão; problemas relativos à formação para a profissão; más relações de trabalho; múltiplas exigências extraclasse; exaustão pela demanda continuada das crianças e a indisciplina. Embora a pesquisa dessa autora tenha focado nas professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental, é de conhecimento geral que muitos dos motivos de frustração são idênticos para os demais professores da Educação Básica, entretanto, de acordo com o depoimento do licenciando L3 (e de outros licenciandos e egressos entrevistados), poder-se-ia acrescentar mais um àquele rol de motivos de frustração: o desinteresse, quase que generalizado do aluno do Ensino Médio das escolas públicas (e particulares), pelo conhecimento de qualquer matéria escolar.

O licenciando L3 alegou, ainda, que concorda que o professor tem que construir o conhecimento com os alunos, mas não concorda que toda a culpa é do professor, pois há momentos em que o professor faz o máximo que pode, mas como o aluno não quer aprender, nada adianta. Disse que os alunos lhe adoravam, lhe abraçavam no corredor, brincavam com ele, mas que não queriam aprender Química. Afirmou ter se perguntado como explicar no relatório de estágio que a perspectiva alienante de bom resultado no vestibular acaba sendo a única estratégia para instigar certo interesse nos alunos? Acredita que o problema não é que os alunos da escola pública sejam mal-educados, crê que o problema esteja relacionado com a

origem social dos alunos. Enfatizou, no entanto, que sua comparação não era com alunos de colégios de elite, mas com alunos das escolas de classe média baixa nas quais trabalhou, mas que pelo menos tinham o objetivo serem aprovados em um exame vestibular. Afirmou que não adianta saber tudo da teoria pedagógica de Vygotsky, se se chega à sala e o aluno não quer aprender aquilo, não tem interesse. Comparou a relação professor/ensino-aluno/aprendizagem com uma relação amorosa em que um está apaixonado e o outro não, portanto, aquele que não é correspondido desanima.

O licenciando L3 afirmou que se sentiu à vontade na escola, que os professores, e os diretores foram maravilhosos, os outros colegas também, que o clima era agradável e que a estrutura da escola era ótima: o controle, a limpeza e a organização. Questionado então como avaliaria a sua experiência de estágio, continuou com sua metáfora:

Pelo que eu vi, pelo menos na rede pública, aquela turma, eu não consegui seduzir, não consegui namorar com aquela turma em sala de aula, só fora dela [...] eles me respeitavam como ser humano, mas dentro da sala, como professor [...] eles não veem sentido naquilo, e eu sozinho pra desconstruir toda aquela realidade, é complicado. Se fosse pra me formar e ter como única possibilidade ensinar em escola pública, pela experiência que eu tive [...] iria fazer Direito, Medicina, qualquer outra coisa [...] O salário já é pouco professora, 20 horas-aula a 800 reais por mês, 7 turmas e ainda a turma não quer [...] Então, eu tenho que querer um melhor salário pra mim e poder realizar também a profissão com uma turma que queira aprender aquilo, que queira ser educado. Eu não posso fazer tudo sozinho, o aluno não quer e a culpa ainda é minha que não consegui seduzir ele [...]. Tem professores que não querem ensinar, mas não é o meu caso, eu sempre gostei de ensinar. (L3).

A licencianda L4 afirmou que já tinha experiência em sala de aula, uma vez que havia sido monitora de ensino em um colégio de uma cidade próxima à sua. Disse que ao longo do curso foi imaginando um dia estar dando aula no EM e, talvez, até em curso superior, e que essa ideia lhe era muito agradável, pois sempre gostou de lidar com pessoas e que considera a profissão muito gratificante. Instada a falar sobre essa experiência prévia antes de ingressar na universidade, ela afirmou que a princípio teve problemas com alguns alunos porque não tinha experiência em sala de aula e sim em banca (reforço escolar), para uma ou duas pessoas e, nessa outra realidade, teve que atender a vários alunos, com várias deficiências, com várias potencialidades, enfim, teve de lidar com a diversidade. Afirmou que trabalhava com Ciências, que levava cartazes e alguns aprendiam facilmente, entretanto, tinha que usar outras estratégias, metodologias e recursos para os demais e, assim, foi ganhando experiência, pois percebia quando algo ajudava a minimizar as deficiências.

Alegou a licencianda L4 que quando chegou ao Estágio Supervisionado, encontrou outra realidade, completamente diferente daquela anterior. Disse que os seus alunos do estágio eram mais inquietos e não tinham tanto respeito pelo professor quanto os outros alunos que tivera. Afirmou que não sabia que iria se deparar com uma realidade tão drástica, em que houve até violência verbal entre duas alunas dentro da sua sala de aula. Relatou que no momento pensou: “O que é que eu vou fazer agora?” (L4). Disse que na hora tomou uma atitude, mas que foi muito complicado. Entretanto, apesar das dificuldades, afirmou que a experiência do estágio, ao final, lhe trouxe vários aprendizados.

Admitiu a licencianda L4 que, apesar de ter sido bem recebida pela professora a qual substituiu no colégio, não se identificou muito com ela, pois divergiu do seu pessimismo diante da escola e dos estudantes e não gostou do fato de ela tentar desanimá-la logo na sua chegada. Disse acreditar que, por mais que seja difícil, se tem que fazer alguma coisa para reverter a situação, pois sem lutar não se muda nada. Quanto à escola, disse que se sentiu muito à vontade, que a diretora a recebeu muito bem, e os alunos também.

Ao ser questionada se estava preparada para o Estágio Supervisionado, alegou a licencianda L4 que preparada é uma palavra muito forte, pois preparada nunca se está, e sempre se tentará melhorar, mas que sua experiência anterior a ajudou. Essa resposta da licencianda remete ao pensamento de Gatti (1996) sobre os professores:

Esse profissional é um ser em movimento, construindo valores, estruturando crenças, tendo atitudes, agindo em razão de um tipo de eixo pessoal que o distingue de outros: sua identidade. Associadas à identidade estão as motivações, os interesses, as expectativas, as atitudes, todos elementos multideterminantes dos modos de ser de profissionais. A identidade não é somente *constructo* de origem idiossincrática, mas fruto das interações sociais complexas nas sociedades contemporâneas e expressão sociopsicológica que interage nas aprendizagens, nas formas cognitivas, nas ações dos seres humanos. Ela define um modo de ser no mundo, num dado momento, numa dada cultura, numa história. (GATTI, 1996, p.85-86).

Acredita a licencianda L4 que a experiência do estágio foi positiva, mas que, talvez, fosse interessante o curso ser um pouco mais longo para se ter mais tempo de estágio, até por que alguns licenciandos não têm nenhuma experiência anterior e só passam pela regência de sala nesse último estágio, entretanto, não considera necessário aumentar o estágio de observação. Disse que aprendeu muito sobre indisciplina no estágio, sobre as deficiências dos alunos, e que sempre se tem que pensar diversas formas de explicar a mesma coisa.

O licenciando L5 disse que não estava seguro de querer ser professor e que só conseguiu se enxergar como professor nos últimos três semestres do curso, mas que, no

momento, não consegue se imaginar em outro espaço que não seja a sala de aula, mesmo com a dificuldade de regência de classe que tem. Alegou que não quer viver exclusivamente do ensino, quer fazer pesquisa, trabalhar em laboratório, pois, “assim, viver e morrer ensinando eu acho que não é pra mim” (L5). Considera que o curso foi interessante, aprendeu que ensinar é mais do que transmitir, é mediar um conhecimento, é ajudar o aluno a adquirir um conhecimento e que isso é prazeroso. Disse que quando entrou na regência se perguntou: “Será que é isso mesmo que eu quero? Fazer mesmo carreira nisso? Aí vi que não quero!” (L5). Disse que essa é uma profissão trabalhosa e que as pessoas que ingressam nela tem mesmo que querer, para poder fazer o melhor que pode, pois, senão é melhor nem entrar.

Admitiu o licenciando L5 que gostava de dar banca (reforço escolar) porque tinha a atenção dos estudantes que eram poucos e estavam interessados e que a ideia de ser professor lhe era agradável, principalmente quando via que a pessoa estava aprendendo. Disse que diferentemente do reforço escolar, no colégio tinha a atenção de no máximo uns seis estudantes, o restante conversava, entrava e saía, ficava falando no celular. Pela sua regência no Estágio Supervisionado, percebeu que ainda lhe falta experiência, que ainda tem que aprender a dominar uma turma e mostrar autoridade, mas gostou de ensinar. Afirmou, pelo observado no colégio, que os alunos não compreendem por que estão ali, portanto não se interessam em prestar atenção, não sabem para que esse conhecimento vá lhes servir. Disse que se sentia desrespeitado, pois preparava a aula, procurava utilizar uma abordagem diferente, sair um pouquinho do tradicional, fazer um ensino mais significativo, mas os alunos não participavam, então ele voltava para o tradicional, a transmissão, porque se fosse esperar a participação dos alunos sua aula não andava. Afirmou que não conseguiu durante o estágio se sentir à vontade na escola e nem se identificou com o professor de Química que substituiu como se ele fosse um colega de profissão. Alegou que foi uma experiência interessante e importante, mas não prazerosa, pois não obteve o retorno que esperava. Acredita ele, que, talvez, quando se formar e for ensinar de novo, tenha uma postura diferente da que teve no estágio pelo fato de já ter tido essa experiência. Instado a fazer uma comparação dos estudantes de sua turma do estágio consigo mesmo quando estava no EM, disse que em sua época procurava se interessar e que não havia tanta indisciplina, que os alunos conversavam um pouquinho e quando o professor reclamava uma vez ficavam quietos e prestavam atenção. Ponderou o licenciando que talvez a diferença seja por que a experiência de estágio tenha sido em colégio público, enquanto ele estudou em colégio particular, mas disse não ter certeza se é isso.

Levado a refletir sobre a diferença entre o nível socioeconômico e cultural dele e dos alunos do colégio público, o licenciando conclui que esse fator influencia muito, pois os alunos querem sair dali e ir trabalhar. Disse que foi o que mais ouviu no colégio: “Ah professor, eu não pude fazer esse exercício porque eu tive que trabalhar etc. e tal” ou “comecei um emprego” (L5). Interferi alertando que ele não poderia generalizar a partir de uma única experiência e ele concordou que, de fato, era o que estava fazendo porque a experiência, além de ser a primeira, foi complicada. O licenciando disse que quando já estiver formado talvez seja diferente, pois o fato de ser observado e avaliado por um professor o deixou nervoso.

A dificuldade do licenciando em lidar com sua primeira experiência parece ter diversas origens: ele na verdade sempre pensou em ter outra profissão; ele se sentiu inseguro tanto diante da turma, quanto do professor orientador do estágio; ele se sentiu distante da realidade educacional e social que viveu durante sua experiência como aluno do Ensino Médio; ele demonstrou ser uma pessoa muito tímida. Dessa forma, provavelmente, se apresentou ao campo de estágio com um planejamento baseado no currículo formal, sem levar em conta o contexto real. Sacristán (1998) chama à atenção que a análise da cultura da escola dever ser o primeiro referencial a ser utilizado para tomar decisões e colocar em prática um currículo real, baseado no contexto socioeconômico e político-cultural externo. Faltou essa análise ao licenciando e, na realidade, o currículo que ele tentou vivenciar com seus alunos no estágio estava “reificado à margem da realidade” (SACRISTÁN, 1998, p.129), por isso, talvez, sua frustração diante da experiência.

Alegou a licencianda L6 que a ideia de estar na escola lhe era agradável, pois “eu sempre tive, assim, uma boa relação na minha escola com os meus professores, sempre admirei muito meus professores e o ambiente da escola, eu sempre gostei muito. Agora eu queria conhecer a realidade do colégio público.” (L6). Com relação à experiência do Estágio Supervisionado em escola pública disse:

Senti uma diferença muito grande [...] eu estudei em escola particular. Então, o aluno tinha regra de chegada [...] de saída. Certas atitudes assim que eu não tinha presenciado, sabe? [...] eu senti realmente esse susto, assim, dessa diversidade né, dessa diferença entre as escolas. [...] Primeiro dia eu fiquei muito nervosa, né. [...] teve uma aluna que sentou já de costas pra mim pra me testar, eu fui conversei com ela e tudo, teve aquele jeito, não de já chegar repreendendo e tal. [...] depois com o passar do curso, (ela) participava das aulas [...] o Estágio 4 me ajudou muito trabalhar na indisciplina na sala de aula, eu fui lidando, com mais experiência, fui conseguindo, vendo que [...] a questão é você conquistar a turma e a partir daí deixar claro quais são seus objetivos, né? [...] porque muitos estão ali e

não sabem pra quê [...] quando eles acabam caindo em si [...] vão ganhando vontade de estudar, vontade de aprender. (L6).

Afirmou a licencianda L6 que se sentiu bem à vontade com a coordenação do colégio, mas que teve pouco contato com o professor que substituiu. Disse que alguns professores ajudam e se colocam à vontade para trabalhar conjuntamente em algum projeto, mas que muitos são fechados, nem cumprimentam o estagiário, só lhe perguntam se não tem um colega estagiário para pegar a disciplina dele. O último fato apontado pela licencianda foi também observado por mim ao longo dos vários anos em que atuei como formadora supervisora do Estágio Supervisionado junto a algumas escolas públicas. Quase sempre os professores da escola pública enxergam o estagiário como um substituto para algumas de suas muitas turmas, propiciando um alívio em sua carga de trabalho e, dessa forma, não cumprem um papel importante que seria de coorientador e acompanhante do trabalho do estagiário na escola. Alegou a licencianda que não se sentia totalmente preparada para o estágio, que era o primeiro contato, estava cheia de ideias e teorias para por em prática, mas que o estágio é apenas o início de um processo de preparação. Disse que foi uma experiência muito boa: com a turma; com a realidade da escola; com as dificuldades que existem; com as coisas que ocorrem na sociedade como, por exemplo, uma greve de ônibus, e que interferem com o planejamento na escola. Alegou ter percebido que a resposta dos estudantes ao planejamento a fazia refletir sobre sua prática e ir mudando. Disse, ainda, que aprendeu muito nos encontros semanais com os professores do Estágio Supervisionado, momento em que os estudantes trocavam experiências e se animavam:

[...] foi um momento assim muito rico sabe, que acho que ainda pode [...] ser levado até pra nossa vida profissional. Se os professores se juntassem também, sabe, pra partilhar entre eles as experiências de vida, eu acho que assim como ajudou muito pra gente como estagiário, pode ajudar também no nosso serviço, né. (L6).

Percebe-se do discurso da licencianda L6 que, assim como o licenciando L5, ela também não conhecia aquela realidade, mas, ao contrário dele, foi para o estágio motivada intrinsecamente, para conhecê-la e, diante das mesmas dificuldades, conseguiu trabalhar sem traumas e extrair conhecimentos importantes para sua futura prática docente. A motivação intrínseca tem sido estudada por diversos autores (SANTOS; STOBÄUS; MOSQUERA, 2007; SANTOS; ANTUNES; BERNARDI, 2008) e, como se percebe, a licencianda desejava conhecer aquela realidade, planejou suas atividades levando em conta que era uma realidade

diversa da que tinha vivenciado enquanto estudante, portanto o seu ensinar foi influenciado por essa sua meta e, provavelmente, influenciou também na aprendizagem de seus alunos.

Percepções sobre o curso: currículo formal e ativo

Quando indagados a respeito da questão curricular os licenciandos, em sua maioria, tiveram dificuldade em explicitar o que era praticado daquilo que estava formalizado ou prescrito no projeto de curso. Tentou-se de diversas formas explicar as diferenças e a partir daí alguns acabaram dando respostas que ora remetem à ação e ora à prescrição, conforme se percebe pelos seus discursos.

Quanto ao currículo formal do curso disse o licenciando L1 que o considera adequado para formar docentes de Química da escola básica e que não acrescentaria nem retiraria nada, pois ele já oferece subsídios suficientes para formar o professor. Alegou, no entanto, que notou ao longo do curso constantes modificações da concepção das disciplinas (portanto, aqui mostrou a percepção do currículo em ação) e que com essa evolução e a qualificação dos professores voltados para a área de Educação, o curso tem muito a progredir. O licenciando disse que algumas disciplinas deveriam sofrer modificações na ementa para atender às novas necessidades, principalmente, as constantes orientações curriculares que saem para o ensino básico.

Quanto ao currículo ativo, disse o licenciando L1 que percebe essa dinamicidade do que é praticado e a necessidade da qualificação da formação dos licenciandos no que diz respeito às novas orientações, como, por exemplo, aspectos relacionados à interdisciplinaridade que, para ele, é pouco discutida no curso, aspectos de interface entre as disciplinas, suas diferenças e suas relações, e como se pode trabalhar essas relações. Afirmou que as demandas vão aparecendo tanto por solicitações de alunos, quanto dos próprios professores e que essas vão sendo incorporadas nas atividades, nas disciplinas, que começam a trabalhar o que se apresentou como necessidade. Por fim, o licenciando L1 disse reconhecer que o currículo em ação não corresponde ao que está no projeto, que ele é mais que aquilo e que é o resultado das interferências tanto dos professores quanto dos estudantes, ou seja, o que está no papel é sempre alterado, serve apenas como um parâmetro mínimo, ou um alicerce para o que é praticado no sentido de atender às necessidades dos estudantes.

Indagada sobre a adequação do currículo formal do curso para formar docentes de Química para escola básica, afirmou a licencianda L2 que as disciplinas de Educação

propiciam muito a desenvoltura, a expressão, a autoconfiança de se reger a sala de aula e que percebe que os professores são mais voltados para o Ensino Médio: “tudo o que se fala na sala de aula, todos os trabalhos desenvolvidos, são mais voltados para a atuação do professor no nível médio” (L2). Percebe-se desse trecho da entrevista da licencianda que ela, na verdade, está se referindo aos processos, ao currículo ativo, e não ao formal, e nota-se aí a categoria já identificada anteriormente nos questionários como **“estímulo do campo pedagógico”**.

Quanto às disciplinas de Química acredita a licencianda L2 que “prepara muito mais pra um, pra um mestrado, pra um posterior estudo, do que realmente pra o nível médio [...] elas não possibilitam, não estão assim, realmente, voltadas para o nível médio” (L2). Esse discurso remete à categoria também já identificada como **“desvio bacharelizante da formação”**. Alegou, no entanto, que não estava afirmando que considera inadequado esse procedimento dos professores da parte específica do currículo, pois julga interessante para quem quer prosseguir nos estudos, como ela. Acredita que se se aprende o mais aprofundado, fica mais fácil explicar o mais simples.

A licencianda L2 disse que há certos professores que nem fornecem a ementa da disciplina, apenas perguntam se os alunos já viram tais e tais conteúdos e, em caso afirmativo, passam direto para outros conteúdos. Continuou, alegando perceber que há certos professores que querem realmente levar a ementa ao pé da letra e aceleram para cumpri-la, enquanto há outros casos em que o professor é aberto o suficiente e fala que vai priorizar aqueles conteúdos que, pela sua experiência, considera mais importantes para a formação. Esse discurso captado na entrevista da licencianda remete a questionamentos que são importantes para os objetivos deste trabalho: a experiência à que se refere o formador seria como professor da Educação Básica ou da Educação Superior/Pesquisa? Consequentemente, esses conteúdos priorizados são importantes para qual formação? De fato, conforme afirma Fourez (1995),

As decisões no campo da política universitária que elaboram os programas são sempre um agregado de compromissos tentando responder ao que diferentes grupos, muitas vezes opostos por suas concepções e/ou interesses, consideram “bom” para aqueles que seguem a formação e/ou para a sociedade... e também – ainda que isto seja muitas vezes dissimulado – para os seus próprios interesses. (FOUREZ, 1995, p.26-27).

Se a licencianda estiver falando dos professores da área de conhecimento específico, provavelmente esses conteúdos e essa formação seriam para preparar para a carreira acadêmica e não para a carreira docente na escola básica, conforme as próprias palavras da licencianda no parágrafo anterior.

Quanto ao currículo formal do curso da UNEB, considera o licenciando L3 que está adequado para formar docentes de Química da escola básica, pois tem as diversas disciplinas de Química, de Educação, professores preparados, rigorosos, e que trabalham o que é importante para os alunos. Citou a importância da disciplina Oficina de Produção de Materiais Didáticos, as orientações no âmbito teórico e prático da disciplina Estágio Supervisionado IV, as disciplinas de Química. Disse que tudo no curso foi importante, de modo que não acrescentaria e nem retiraria nada, só sente que, talvez, se deveriam trazer de volta disciplinas como a Química Industrial Básica (uma disciplina do curso antigo) e Geoquímica para se poder trabalhar as aplicações de Química na sala de ensino médio.

Perguntado sobre a percepção de um currículo ativo distinto do formal que está no Projeto Pedagógico, disse o licenciando L3 que percebe que um é a teoria e o outro é o real. Afirmou que percebe certo descontentamento [por parte dos professores ligados a cada área] quando o estudante diz que vai se dedicar ao ensino ou à área específica e que isso pode comprometer um pouco o curso. Alegou que aqueles que estão mais ligados à área específica se recusam a entender os teóricos da Educação e ainda falta um diálogo maior no curso de licenciatura. Afirmou o licenciando L3 que há professores que dizem que esse curso é um bacharelado disfarçado de licenciatura, e que isso repercute na prática de algumas disciplinas específicas de Química. Pelas suas palavras, o licenciando confirma que há diferença entre o currículo formal (teórico, em sua percepção) e o ativo (real, para ele), o qual priorizaria a formação específica, portanto, tem-se presente no discurso do licenciando a percepção do **“desvio bacharelizante da formação”**. Crê o licenciando que falta aos professores circularem entre as disciplinas, ou seja, os de Educação também se valerem dos conteúdos químicos e os de Química também se valerem dos conhecimentos pedagógicos.

Quando se indagou à licencianda L4 se o currículo formal do curso da UNEB está adequado pra formar docentes de Química da escola básica, ela respondeu que o considera adequado, no entanto, disse que há algumas matérias que deixam a desejar no que diz respeito aos conteúdos, pois tem professor que não dá o conteúdo como deve ser dado e tem professor que falta muito às aulas.

Quanto à existência de um currículo praticado, em ação/ativo, e se ele é distinto do currículo formal, disse a licencianda L4 que nem sempre o praticado é coerente com o que está escrito. Concordou que há modificações devido a interações entre professores e alunos, que a própria forma como o professor encara a disciplina modifica o formal, e que essa modificação, às vezes é para melhor e outras para pior. Indagada se percebia que também os

alunos modificam o currículo a depender de sua maior identificação com certas disciplinas, concordou e acrescentou que também a afinidade com o professor faz modificar o currículo.

Quanto ao currículo formal da UNEB, acredita o licenciando L5 que no que diz respeito aos conhecimentos pedagógicos e de Química ele é adequado para preparar docentes de Química para a escola básica. Disse, no entanto, que considera que a parte da prática docente deve sofrer algumas modificações. Em sua percepção, a observação na escola deve começar no segundo semestre e não apenas no quarto, pois o ideal é que o licenciando vá logo assistir as aulas, ver como é a realidade, o comportamento, ver todo o aparelho escolar, cada um com sua função, para estar mais preparado quando chegar a hora de reger a classe. Disse que isso é importante até para o licenciando poder decidir se quer mesmo ser professor no futuro. Afirmou que os estudantes que fazem uma melhor regência são, geralmente, aqueles que já tiveram experiência anteriores.

O licenciando L5 teve muita dificuldade de entender o que seria um currículo ativo e, a princípio disse que não conseguiu observá-lo no curso, mas ao final de diversas explicações quando foi convencido de que ele próprio se posiciona diferentemente em relação às disciplinas que mais gosta ou desgosta, confirmou que percebia que esse currículo existe e é distinto do currículo formal do curso.

A licencianda L6 acredita que o currículo formal do curso é adequado porque além das disciplinas da área específica que contemplam o conteúdo de ensino da EB, ainda tem as disciplinas pedagógicas e de Ensino de Química e os estágios que são muito importantes para a formação. Alegou ter percebido a existência de um currículo praticado nas aulas que se diferencia do currículo formal contido nas ementas das disciplinas e se estendeu:

Na verdade, assim, o curso forma licenciado em Química na Educação Básica, mas têm professores que ainda não perceberam isso, entende? [...] Eles ainda acham que o curso aqui forma o profissional químico [...] e, às vezes, desprezam a própria licenciatura [...] e deixam claro isso nas disciplinas. Então, eu vejo uma certa divisão, às vezes principalmente, de professores de conhecimentos específicos, às vezes fazem comentários que eu realmente não gosto [...] porque ele tá trabalhando em um curso que é licenciatura em Química, ele tem que modificar a prática [...]. Outra coisa, é que eu acho assim meio complicada, a questão das estratégias que a gente vê nas matérias de educação [...] que pode ser aplicada, e na universidade dificilmente, só teve mais aulas expositivas [...] Têm professores que buscam modificar, mas outros não [...] Deveria ter uma comunhão aí entre os professores de Educação [...] e os professores de conhecimentos específicos em Química pra que esse currículo realmente seja colocado em prática. [...] Ter um objetivo geral [...] pra formação de professores [...] depois venha os específicos da disciplina. [...] Eu também acredito, assim, que algumas disciplinas elas não alcançam os objetivos [...] professores que são colocados pra

ministrar disciplinas de Educação Química [...] de conhecimentos específicos [...] isso deixa muito a desejar [...] principalmente as discussões de teorias [...] não têm muita bagagem, muito conhecimento [...] deixa [...] dúvidas, entende? Se colocasse também um de Educação Química, os dois, trabalhando juntos [...] poderia tá ajudando [...] seu conhecimento químico [...] juntos pra alcançar o objetivo da disciplina. (L6).

Nota-se nitidamente na primeira parte do discurso da licencianda L6 que sua percepção corresponde à categoria denominada “**desvio bacharelizante da formação**”. Em seguida, ela se refere ao fato de que os formadores não praticam em suas disciplinas aquilo que teoricamente se orienta que tem que ser feito (metodologia de ensino) e, portanto, a percepção da licencianda é de que o discurso é um e a prática é outra. A categoria que emergiu dessa percepção, já observada anteriormente nas respostas aos questionários, foi chamada de “**dicotomia discurso-ação dos formadores**”.

Estímulo à profissão docente e avaliação do curso

Quanto ao estímulo/motivação para tornar-se professor da Educação Básica disse o licenciando L1 que são, principalmente, as disciplinas de Educação e de Ensino de Química que alicerçam a inserção ao 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 do licenciando 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 tem a preocupação de transformá-lo em conteúdo para ser aplicado ou utilizado na Educação Básica e que, então, que fica a cargo do próprio estudante, a partir do que se discute e se aprende nas disciplinas de Educação e Ensino de Química, buscar articular todos esses conhecimentos para aplicar na escola. Percebe-se que o “**desvio bacharelizante da formação**” é nitidamente explicitado nessa percepção do licenciando L1. Quanto à avaliação do curso, disse o licenciando que percebe como um ponto negativo essa falta de articulação das disciplinas de Química com a preparação para a docência, mas que as disciplinas de Ensino de Química têm ajudado bastante, pois, a partir das discussões feitas, suprem essa necessidade de articulação. Quanto ao ponto positivo, disse que é a evolução pela qual o curso está passando e que, apesar de considerar que foi bem preparado profissionalmente como licenciado em Química, percebe essa constante evolução a cada ano ou, até mesmo, a cada disciplina.

Indagada se o curso a estimula a tornar-se professora da Educação Básica, alegou a licencianda L2 que percebe que as disciplinas de Educação e de Ensino de Química são muito mais voltadas, realmente, para formação docente para o nível básico, do que propriamente as de Química, pois os professores preparam o emocional, a desenvoltura, a segurança, tudo isso em conjunto com os conteúdos, porque nessas disciplinas, as atividades, os seminários que os licenciandos apresentam, trabalham todo esse lado relacionado aos sentimentos e atitudes e, também, a explicação dos conteúdos. Percebe-se nesse trecho a presença da categoria **“estímulo do campo pedagógico”**. Quanto aos professores de Química, afirmou a licencianda que às vezes eles deixam de lado o que é formal e passam a mostrar as aplicações daqueles conhecimentos. Continuou a licencianda dizendo que prefere quando eles fazem isso e priorizam aquilo que ela pode levar para sua vida prática, pois se cobra do professor da EB que ensine mostrando a aplicação de alguns conteúdos, os professores da universidade também deveriam sempre mostrar as aplicações, senão o licenciando não vai saber fazer isso nas escolas.

Percebe-se desse trecho do discurso da licencianda L2 que o que ela entende como currículo formal é o conhecimento químico *per se*. Também se pode depreender de seu discurso a categoria **“dicotomia discurso-ação dos formadores”**. De fato, encontra-se respaldo para entender que essa categoria está presente de modo generalizado nos cursos de formação de professores, pois, segundo Echeverría (2004), que se apoia em Sacristán (1998):

[...] o professor passa sem ruptura da experiência passiva como aluno para um comportamento ativo como professor sem ter sido dado a ele os significados educativos, sociais e epistemológicos do conhecimento que transmite e que faz seus alunos aprenderem. A ruptura com esse ensino descontextualizado torna-se extremamente conflituosa, pois o professor sente-se injustiçado pela forma como lhe é cobrado aquilo que não lhe foi oferecido. (ECHEVERRÍA, 2004, p.11).

A licencianda L2 apontou como aspectos positivos do curso o fato de que as disciplinas de Educação trabalham muito bem o lado emocional/afetivo do estudante **“estímulo do campo pedagógico”**. Outro aspecto positivo seria a preparação quanto ao conteúdo, porque considera o seu domínio de suma importância para o licenciando ganhar autoconfiança na hora que estiver em sala de aula. Como aspecto negativo do curso, ressaltou que algumas disciplinas não buscam explicitar as aplicações daquele conhecimento e que isso deveria ser melhorado.

Alegou o licenciando 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 disse que o que mais estimula o licenciando é a

própria prática docente quando se tem sorte de encontrar uma turma que esteja propícia à sensibilização. Não considera que haja problemas em se ter muitos conteúdos no curso, embora sinta essa falta de comunicação entre as disciplinas de Química e as de Educação. Quanto à avaliação do curso, o licenciando considera como aspectos positivos a qualidade do corpo docente e a matriz curricular, e como aspectos negativos a falta de comunicação entre alguns dos professores de Educação e da área de Exatas. Considera complicado que haja professores que não queiram nem ouvir falar o nome de alguns teóricos da Educação. Pensa que o curso vai melhorar quando se tiver uma especialização ou mestrado na área de Ensino de Química e se puder fazer pesquisas de Química e de Ensino conjuntamente, pois acha incoerente haver grupos de um tipo e grupos de outro, uma vez que ambas as áreas devem andar de mãos dadas no curso, deixando apenas para a pós-graduação a escolha da área pelo estudante.

Avaliando o currículo praticado, disse a licencianda L4 que os professores das disciplinas de Química vão muito além das ementas “dão mais shows” (L4). Reclamou das disciplinas de Educação, particularmente de Didática e de Psicologia da Educação que, a seu ver, ofereceram 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 a ementa, mas afirmou que eles não ultrapassam. Quanto aos aspectos positivos do curso, disse a licencianda que considera muito boa a forma como os professores dão o conteúdo e que eles estimulam muito os alunos, principalmente na iniciação científica. Disse que a pesquisa desenvolvida pelos professores (de Química) é “deslumbrante”, que as interações entre alunos e professores são muito positivas e fazem os alunos crescerem. No discurso da licencianda encontram-se elementos muito nítidos da categoria **“desvio bacharelizante da formação”**, uma vez que a qualidade do ensino e da pesquisa no campo específico de Química foram bem enfatizados por ela.

Ao ser interrogado se esse currículo em ação estimula o licenciando a tornar-se professor da EB afirmou o licenciando L5 que nenhuma disciplina de Química estimula, que nelas não se trabalha a transposição didática, entretanto, afirmou que as de Educação como, por exemplo, Didática, 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 que são o **“desvio bacharelizante da formação”** no início e, depois, o **“estímulo do campo pedagógico”**.

Resumindo, o licenciando apontou como aspectos negativos do curso a questão da prática docente ser tardia e o fato de que percebe sobreposição de conteúdos em algumas disciplinas. Como aspecto positivo, disse que a parte de Química específica fornece uma base muito boa, o que ele considera importante, pois acredita que o professor tem mesmo que saber mais do que aquilo que ele vai ensinar no nível médio. Também apontou a qualidade do curso no que diz respeito à sua organização e ao interesse do professor, afirma que nunca teve problemas com falta de aulas por qualquer motivo. Acrescentou que as relações entre as pessoas do curso, a parte afetiva, também é muito boa, e que quando se tem um ambiente saudável, a prática de ensino é melhor e se aprende mais. Afirmou que os professores ensinam bem, mantêm uma relação boa, são encontrados facilmente e tiram as dúvidas tranquilamente. Considera que o ponto mais positivo é esse, a parte afetiva, a relação professor-aluno que é muito mais estreita.

Indagada se os docentes do curso os estimulam a tornarem-se professores, disse a licencianda L6 que além de alguns professores não entenderem o objetivo do curso, ainda têm alguns que mantêm aquela postura observada nos cursos de Ciências Exatas de que o professor está lá para colocar o conteúdo e que o aprendizado depende apenas do esforço do aluno e, portanto, ainda não entenderam que o professor tem que mediar o processo E-A.

Nota-se no discurso da licencianda elementos que a fazem perceber que professores da área específica explicitam a assimetria entre professor-aluno, demarcando uma hierarquia de poder dada não apenas por essa assimetria, mas também pela certeza de que são transmissores de um conhecimento científico por eles considerado verdadeiro e que, portanto, o licenciando deve ser capaz de assimilar. Afirmou a licencianda que “às vezes fazem coisas assim, que não é o papel do professor, que podem influenciar no futuro [do licenciando], ele pode crescer o reflexo desse que tá ensinando e os problemas vão continuar, pessoas sem entenderem, né.” (L6).

Quanto aos professores da Faculdade de Educação, disse a licencianda L6 que com poucas exceções, se mostram sem vontade de ensinar no curso e isso influencia na disciplina, pois, por exemplo, no caso da disciplina Didática, não se ensinou fazer planos de aula. Quanto aos de Ensino de Química disse que estimularam muito sua carreira docente até por que se envolveu nos projetos deles e sabe o que estão fazendo (“**estímulo do campo pedagógico**”). Fazendo uma síntese, disse que enxerga como pontos positivos do curso os professores de EQ e a grande aproximação que professores e alunos, em geral, têm no Colegiado do curso, onde todos se ajudam mutuamente. Vários dos sujeitos da pesquisa (licenciandos, egressos e

formadores) ressaltaram esse fato observado na instituição. Como pontos negativos, apontou os professores oriundos da Faculdade de Educação e, também, a não integração entre professores de Química e EQ. Disse que isso não deveria ser assim, pois reflete até nos alunos que começam a fazer a divisão entre duas coisas que deveriam ser integradas.

A preocupação da licencianda L6 com a separação dos alunos em função da influência da separação dos professores nas áreas das disciplinas específicas e de Ensino nos remete à Woodward (2010), 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 simbolicamente 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 da licencianda a percepção da existência de uma oposição binária no curso, que separa professores e alunos de acordo com suas áreas de interesse. Concordando com a argumentação da autora de “que a relação entre os dois termos de uma oposição binária envolve um desequilíbrio necessário de poder entre eles.” (WOODWARD, 2010, p.50), tem-se que, de fato, no Brasil “ser químico” é “não ser professor da escola básica”, e isso faz toda a diferença diante da representação que esta 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 tem sonhos, nem fantasias, estão de passagem, gastando suas vidas sem perspectivas de mudança.

Perfil/identidade docente e perspectivas profissionais

Disse o licenciando L1 que percebeu que seu perfil profissional ou identidade docente foi evoluindo, principalmente, em função das concepções sobre o ensino e a aprendizagem que foram se transformando ao longo do curso (“**estímulo do campo pedagógico**”). Indagado sobre como se dá essa evolução das concepções sobre ensino e aprendizagem, disse que a contribuição das disciplinas de Educação e de Ensino de Química é fundamental, mas que também as disciplinas de Química contribuem, na medida em que também modificam as concepções de como a Ciência é construída. Alegou que é extremamente interessante observar a concepção de Ciência que o licenciando tem quando entra e quando sai do curso, a transformação que se passa em seu cognitivo. Reiterou a importância do conhecimento específico como subsídio para a constituição do profissional docente. Quanto às suas

perspectivas profissionais de curto e longo prazo, alegou o licenciando que era difícil falar, mas que pretende ingressar no mestrado na área de Ensino, Filosofia e História das Ciências da UFBA/UEFS. No longo prazo, disse que não gostaria de se desvincular da Educação Básica uma vez que considera que estar inserido nela é a melhor forma de perceber como ela anda, de atualizar qual é o panorama geral, mas que, com isso, não descarta a possibilidade de ingressar também no ensino superior. Disse que ocupar as duas funções paralelamente seria o ideal, até por que quer ser professor em um curso de Licenciatura em Química, e estar inserido também no Ensino Médio poderia contribuir bastante para a formação de outros professores. Afirmou que apesar de ainda não ter feito nenhum concurso, assim que se formar vai colocar currículos em escolas de ensino básico e buscar se qualificar também.

Instado a acrescentar algo mais que quisesse, disse que

[...] apesar das intempéries, do mau tempo em que a Educação Básica vive, né, acho que [...] as mudanças não acontecem de cima para baixo. Acho que somos nós [...] que estamos inseridos na Educação, nesse panorama, é que temos que nos articular, pra tentar, pra mobilizar [...] impor que essas mudanças sejam efetivas. Acho que a desvalorização moral com a qual [...] a nossa profissão passa, né, vive [...] é uma crise que nós estamos inseridos [...] e a valorização do profissional começa por aí, e não por incentivos do estado. Acho que a moralização começa pelo próprio profissional. Aí, quando ele se valorizar moralmente, do papel dele, ali, na educação [...] só assim ele vai poder influenciar os alunos [...] da importância do profissional, da importância da instituição escolar. E aí, são os alunos que vão conseguir transformar esse panorama. (L1).

Indagado se percebeu, durante o estágio, que os professores da Educação Básica estão buscando essa própria valorização, respondeu: “Não, muito pouco, muito pouco” (L1) e, provocado sobre quais seriam as razões para isso disse:

Acho que é uma cadeia que se foi construindo ao longo do tempo, né, que não foi um fator só, eu não saberia afirmar o por quê [...] dessa própria desvalorização moral dos professores [...] eles se sentem mais, assim [...] acomodados do que motivados a ... uma mudança [...] nós observamos [...] como se a profissão fosse uma segunda opção, ou [...] um bico, sabe, popularmente falando. E aí serve somente, pra complementar a renda, sem, sem [...] amor pela profissão. (L1).

Considera a licencianda L2 que o desenvolvimento de seu perfil profissional ou identidade docente se deu mais nas disciplinas de Educação (“**estímulo do campo pedagógico**”). Disse que à medida que o curso foi transcorrendo se perguntava: “Como um professor deve ser? Quais seriam as exigências?” (L2) e que, quando nas aulas se falava que o professor deve dar atenção ao aluno individualmente, ser afetuoso, cativar o aluno, pensava: “Poxa, eu me identifico com isso [...] não é uma coisa da minha profissão, é uma coisa minha

[...] já tenho isso desde pequena.” (L2). Então, acredita que o perfil profissional que se espera de um professor ela já tinha, somente o aprimorou nas disciplinas de Educação, uma vez que pensava: “Poxa, eu já sou assim, então eu nasci pra ser professora.” (L2).

Esse discurso da licencianda remete ao conceito essencialista das identidades (HALL, 2009; WOODWARD, 2009; SILVA, T.T., 2009; DUBAR, 2005), o qual ainda está arraigado no senso comum. Refletindo a respeito desse fato, entende-se que isso não ocorre por acaso, mas sim por que o componente subjetivo sempre estará presente no ser humano, e essa compreensão do *eu* – consciente e/ou inconsciente, exercida em um contexto social em que a linguagem e a cultura constroem significados – embora múltipla e, por vezes, contraditória, em determinados momentos se explicitará diante de cada um que admitirá, como a licencianda fez: “eu me identifico com isso [...] eu já sou assim” (L2). Diante das variadas formas identitárias possíveis, sempre se terá que lidar com o contraditório no plano pessoal ou individual, ou mesmo, nos planos social, cultural, profissional, mas haverá um momento em que o sujeito passará por confrontos diante das várias identidades e, nesse momento, a interpelação de uma dessas identidades (na compreensão de Woodward sobre o conceito de Althusser) o fará dizer a si mesmo: “Essa pessoa sou eu”, ou “eu me reconheço nessa profissão”.

Quanto às perspectivas profissionais imediatas e de longo prazo, disse a licencianda L2 que foi aprovada no concurso da SEC e já foi chamada e, assim, que conseguir seu diploma vai tomar posse e trabalhar no Ensino Médio, mas, como durante o curso foi abrindo mais sua cabeça, foi querendo conquistar mais objetivos, passou a almejar uma melhoria em sua formação. Afirmou que, se possível, quer também ensinar em uma universidade para melhorar sua qualidade de vida, uma vez que não consegue vislumbrar mudanças para as questões relacionadas com o ensino básico público, pois essas só podem ser resolvidas pelo governo. Alegou que, por enquanto, não pretende sair do Ensino Médio, até mesmo por que é uma forma de aprimorar na escola o que aprendeu na universidade. Mesmo sendo do interior fez concurso para Salvador e para o regime de 20 horas semanais, porque assim pode trabalhar e, ao mesmo tempo, ir melhorando sua formação. Quer fazer tanto o mestrado, quanto o doutorado e, na medida do possível, outros cursos, pois pretende ter um maior conhecimento em Biologia, Física, Eletricidade, que são áreas que considera importantes para desenvolver melhor os conteúdos de Química, disse querer circular em todas essas outras áreas.

Reiterou a licencianda L2 que se no futuro melhorasse o salário, e as condições de trabalho do professor do nível básico, preferiria ali se manter, até por que considera que nesse

nível os adolescentes, além de terem contato com os conhecimentos, necessitam de maior orientação para aperfeiçoar seu caráter. Disse que como gosta de ajudar as pessoas, e que seria realmente o lugar em que gostaria de trabalhar, entretanto, “enquanto essas condições não melhorarem, se eu tiver realmente a oportunidade de me ver num trabalho melhor, ganhando melhor, aí eu vou” (L2).

Indagada se teria algo mais a acrescentar, a licencianda L2 disse que, talvez, o curso pudesse preparar o estudante para lidar com alunos deficientes visuais e auditivos, pois fica imaginando o que fará, caso ocorra de ter um aluno nessas condições. Afirmou que realmente é grande a chance de se encontrar alunos com deficiências nas escolas públicas e disse ter a preocupação de que, mesmo havendo alguém que sirva de intermediário entre ela e, por exemplo, um deficiente visual, como será que esse intermediário vai interpretar o conhecimento químico e como vai trabalhar com o deficiente, uma vez que a linguagem sempre sofre distorções à medida que circula?

Quando indagado sobre o desenvolvimento de um perfil profissional ou uma identidade que seja característica da profissão docente, alegou o licenciando L3 que isso já era latente nele mesmo antes de ingressar a primeira vez no curso da UNEB. Novamente identifica-se no discurso do licenciando a questão do conceito essencialista da identidade docente, provavelmente por que foi interpelado a vida toda pela profissão dos pais. No entanto, disse que o curso intensificou cada vez mais esse perfil, principalmente através das disciplinas de Estágio, Instrumentalização para o Ensino de Química, Laboratório de Comunicação Pedagógica, Oficina de Leitura. Afirmou que foram esses componentes que contribuíram para o seu contato com Vygotsky, um contato maior com Piaget e diversos outros teóricos. Assim, sua vontade de ser professor foi se fortalecendo e despertou para a pesquisa em Ensino de Química (“**estímulo do campo pedagógico**”). Quanto às suas perspectivas futuras, pretende voltar a ensinar, se possível ingressar por concurso no IFET, ou ir ensinar na Escola da Polícia Militar que também é uma escola na qual o aluno respeita o professor e tem mais interesse em aprender, mas que para isso ainda tem que fazer a pós-graduação em Ensino de Química.

Disse a licencianda L4 que acredita que foi desenvolvendo um perfil profissional ou uma identidade característica da profissão de professor à medida que o curso foi transcorrendo, uma vez que foi assumindo sua responsabilidade, modificando suas ideias e concepções. Alegou que o crescimento dos estudantes no curso se dá mais pelas interações entre professores e alunos do que pelas próprias disciplinas de Ensino ou de Química e que essa relação humana, professor-aluno, é o mais importante para a formação dessa identidade

docente. Essa alegação da licencianda nos remete à teorização de Silva (2006) que, dentre outras relações, percebe o currículo como prática social nos ambientes escolares e que, tanto pode expressar visões e significados, como contribuir para a formação de identidades sociais convenientes a determinados propósitos. Alegou a licencianda que amadureceu bastante a partir da influência de um determinado professor, o qual talvez nem tenha ideia do quanto a marcou e contribuiu para o seu perfil profissional. Novamente percebe-se a influência da formação ambiental (CARVALHO, 1993; MALDANER, 1997) e/ou da modelagem (ANDRÉ e PASSOS, 2008) na constituição identitária dos estudantes de um curso superior. Quanto às suas perspectivas futuras, admitiu que se encontra um pouco confusa, pois inicialmente pensava que voltaria para o interior, se casaria, iria atuar como professora para interagir e transformar pessoas, mas como agora também pensa em fazer mestrado, está em um “impasse, entre a razão e a emoção” (L4). Disse estar conversando e ouvindo a opinião dos pais e do noivo, mas que considera que o estudo deve vir primeiro, e que dar continuidade agora é mais fácil do que passar algum tempo no interior e retornar depois. Admitiu que ficará muito feliz se for aprovada no mestrado e que se não o fizer agora pode se arrepender depois. Alega que depois que terminar o mestrado quer dar aula no ensino médio, e que no interior isso seria muito fácil para ela.

Acredita o licenciando L5 que a partir do 3º ou 4º semestre foi construindo, ao longo das disciplinas o seu perfil profissional/identidade característicos da profissão docente e que, portanto, é o curso que promove esse desenvolvimento. Disse que quando percebeu, no 5º ou no 6º semestre, que iria mesmo permanecer no curso, começou a imaginar-se em uma sala de aula, mas que levou um baque quando chegou ao Estágio de regência. Entretanto, disse que isso está resolvido, já se levantou e está tranquilo. Reconheceu a importância da regência, disse que a má experiência foi passageira e que Educação não é só isso. Quanto às perspectivas profissionais imediatas e de longo prazo, disse que está se formando na UNEB, está começando o bacharelado em Química na UFBA e pretende ensinar. Mas, também, pensa em fazer um mestrado, só que ainda está em dúvida se faz na área de Química ou na de Educação com enfoque em Ensino, Filosofia e História das Ciências, pois crê que é essa uma abordagem que pode ajudar a estimular os alunos, a motivá-los a prestar mais atenção. Contestado sobre o motivo de preferir fazer outra graduação na mesma área, em vez de tentar ingressar logo em um mestrado, alegou ter feito uma autoavaliação e concluído que não se sente bem preparado ainda. Afirmou, também, que quer fazer esse outro curso para se preparar para concursos, pois seu objetivo é ficar no máximo dois ou três anos ensinando. No

entanto, sabe que muita gente começa a ensinar, se apega à profissão e permanece, mas essa não é sua intenção. Disse que se for aprovado em um mestrado, ou na área de Físico-Química do estado sólido, ou no de Ensino, Filosofia e História das Ciências, trancará a matrícula no curso de bacharelado em Química.

Indagado se gostaria de acrescentar algo mais, disse que o que falta ao país é valorizar o professor, um profissional que ganha pouco pelo trabalho que faz. Embora reconheça que quem gosta de ensinar acaba fazendo o possível, mesmo com o salário baixo, considera isso muito errado, e que é por isso que as pessoas não querem mais ser professor. Disse que quando iniciou o Estágio na escola alguns professores lhe disseram: “saia logo dessa vida, não vá não” (L5). Alegou ainda que na sala dos professores o comentário é esse: “Saia o mais rápido possível, pois eu disse que ia ficar três anos e acabei ficando mais.” (L5). Pensa o licenciando que o professor deve ser mais valorizado, mas que também tem que trabalhar sério, pois há aqueles que utilizam o desestímulo provocado pela baixa remuneração para tentar justificar sua prática descomprometida com a qualidade do ensino. Crê que se se investir mais na Educação, aumentar o salário do professor, haverá uma melhora nessa situação, pois do jeito que está, professor concursado não querendo ensinar, professor inventando desculpas para não dar aula, aluno sem aula, a escola fica cada vez mais distante do que se espera dela.

Quanto à questão do desenvolvimento de seu perfil profissional ou da identidade docente, disse a licencianda L6 que a cada disciplina ia aprendendo um pouquinho mais e foi constituindo sua identidade, até decidir o que mais ela queria fazer. Alegou que como cursou todas as disciplinas regularmente, foi vendo tudo simultaneamente: os conhecimentos de Química, que também considera muito importantes para a prática do professor; os conhecimentos de Educação; as estratégias; os planejamentos; a realidade da escola e do estudante; e as matérias de Ensino de Química, que foram mostrando como ela poderia ensinar aquele conhecimento. A sua perspectiva imediata é passar no concurso para ensino médio da Educação Básica, pois está se formando para isso. Inscreveu-se para o regime de 20h para depois ter tempo de se capacitar em Ensino de Química, que é a área em que foi se vinculando no curso. Alegou que foi percebendo que para ser professora não basta só saber Química, tem que saber auxiliar no processo de aprendizagem e, para isso, considera que tem que estudar mais, conhecer mais sobre o estudante, conhecer mais as teorias, conhecer mais estratégias. Disse que pretende fazer mestrado na área de Educação na UFBA, pois quer se aprofundar mais nas teorias de aprendizagem, porém fazendo o vínculo com a Química.

Pretende, além de fazer mestrado e doutorado, ter experiência profissional, por isso tem muita vontade de dar aula, para perceber as dificuldades e, partir daí, fazer seu estudo para buscar soluções. Disse não querer fazer como algumas pessoas que têm uma ideia, e partem para o estudo sem conhecer a realidade e saber se aquilo realmente vai ser útil para a escola.

Calçando o atalho

A leitura e análise cuidadosa das entrevistas mostrou que havia quatro licenciandos que projetavam serem professores desde o Ensino Médio, mas fizeram vários vestibulares distintos antes de ingressar na Licenciatura em Química da UNEB. Outro decidiu pela licenciatura após o abandono de um curso de Engenharia pela metade, e o último alegou que, no momento, não se enxerga em outra profissão, embora só pretenda exercê-la por um período curto de tempo. Esse último licenciando oscilou entre a pretensão ou não de ser professor ao longo da entrevista, e essa sua dificuldade de se assumir professor está explícita em sua trajetória, pois desde o início fez tentativas de ingressar tanto em Licenciatura em Química quanto em Engenharia Química, e uma vez cursando a Licenciatura continuou tentando ingressar em Engenharia e, por fim, estava terminando sua licenciatura e ingressando no bacharelado em Química.

Ao longo do curso e, principalmente, após as diversas experiências vivenciadas nos estágios supervisionados, todos, sem exceção, os que eram motivados intrinsecamente ou não, qualificaram a situação do ensino nas escolas públicas como problemática. Apesar de explícita ou implicitamente terem tocado na questão das condições desfavoráveis para o exercício do trabalho docente como a baixa remuneração, a alta carga horária em sala, o alto número de estudantes nas salas de aula, a indisciplina, nada foi mais marcante para os licenciandos do que a absoluta falta de interesse dos estudantes da escola básica pelo estudo de modo geral, e não particularmente pela Química, o fato de eles estarem na escola sem saber para quê. Alguns dos licenciandos usaram qualificativos para a situação como, por exemplo, deprimente, dramática, drástica!

Diante dessa situação não é de se surpreender que os seis pretendam fazer capacitação em nível de mestrado, doutorado, ou mesmo outra graduação, com vistas a obter outro tipo de trabalho além da docência na escola básica. Dos seis, quatro manifestaram claramente que pretendem trabalhar no Ensino Superior, embora alguns deles, idealisticamente, ainda tenham afirmado que gostariam de se manter também na Educação Básica.

Quanto ao curso de Licenciatura da UNEB, há um paradoxo a ser compreendido, pois dos diversos discursos percebe-se que há uma falta de integração entre as disciplinas de Química e de Ensino de Química e, no entanto, há uma boa relação pessoal entre alunos-alunos, alunos-formadores, formadores-formadores independentemente do campo de conhecimento ao qual se dedicam ou tenham mais afinidade. Essa boa relação é apontada por três licenciandos como um dos pontos positivos do curso, enquanto a falta de integração das disciplinas é apontada por cinco licenciandos como um dos pontos negativos, sendo que dois licenciandos são comuns aos dois conjuntos. Esse paradoxo se mantém na medida em que as categorias **“estímulo do campo pedagógico”** e **“desvio bacharelizante da formação”** aparecem, às vezes, na fala de um mesmo licenciando demonstrando que, ao mesmo tempo em que reconhecem que são as disciplinas de Educação e de Ensino de Química que contribuem para a constituição de suas identidades docentes, consideram que uma formação aprofundada em Química é importante haja vista o interesse majoritário de darem prosseguimento em sua capacitação na área do conhecimento específico e não na área educacional.

O paradoxo talvez reflita a própria contradição do curso de Licenciatura da UNEB, um curso criado para formar professores de Química, mas cujo currículo ativo têm privilegiado, de acordo com muitos dos relatos dos licenciandos, a formação de profissionais da área específica, inclusive oferecendo no mesmo espaço físico e com parte dos mesmos formadores, um curso de Mestrado em Química Aplicada.

Diante da análise e da discussão das entrevistas dos licenciandos, parece pertinente que se acate parte das sugestões de Canen e Moreira (2001) sobre a elaboração de currículos, quais sejam, que se discutam 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. Nesse sentido, talvez se faça necessário trabalhar mais, no curso de Licenciatura em Química da UNEB, 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 EB ainda é representado socialmente como um simples repassador de conteúdos de aula e não como um profissional autônomo, criativo, reflexivo, construtor do conhecimento e de sua prática. Faz-se necessário discutir no curso que as identidades profissionais docentes se constituirão e se fortalecerão na medida em que os professores da EB batalharem pelo seu espaço/lugar específico na escola, lutarem para

garantir um tempo de trabalho sem o estudante dentro de sua carga horária laboral, lutarem pelo reconhecimento do seu trabalho como um trabalho intelectual similar a tantos outros.

3.3 O sentido do rumo

Igualmente ao que se fez com os licenciandos, foram aplicados questionários a 65 egressos em 2010 e entrevistados seis deles em 2011. A seguir são apresentados os principais dados que foram construídos, novamente da mesma forma como foi feito para os licenciandos.

3.3.1 As impressões indicadas

Considerando o total de 104 egressos formados entre 2001 e 2009, o percentual de respondentes foi de 62,5% dos egressos e imaginando que os 92 destinatários da mensagem encaminhada tenham, de fato, tido acesso a ela, o percentual de respondentes foi de 70,7%.

A análise dos questionários dos 65 egressos respondentes nos fornece um panorama quantitativo geral da trajetória profissional deles.

Dentre os 65 respondentes, nove egressos (13,8%) disseram que nunca atuaram como professores; 56 egressos (86,2%) afirmaram ter atuado/estar atuando como professores; dentre esses, um egresso (1,5%) só atuou como professor do ensino superior; 26 (40%) disseram ter atuado como professores nos níveis fundamental/médio/pré-vestibular, mas pararam de atuar; 29 egressos (44,6%) afirmaram permanecer ensinando na Educação Básica. Há 16 egressos (24,6%) que afirmaram estar atuando no Ensino Superior, mas percebe-se das respostas que a maioria tem vínculos precários, substituem professores enquanto estudantes de PG ou atuam em programas de EAD, entretanto alguns já são professores efetivos em universidades públicas /institutos federais e em universidades particulares.

Dezenove egressos (29,2%) afirmaram ter feito/ estar fazendo outros cursos de graduação que se distribuem por várias outras áreas do conhecimento: quatro em Farmácia; dois em Nutrição; um em Biologia; um em Odontologia; três em Medicina Veterinária; um em Medicina; dois em Psicologia; dois em Direito; um em Economia; um em Engenharia Elétrica; e um em Engenharia Química. Como se percebe a maioria deles (14) buscou uma segunda formação na área de Saúde.

Quanto à realização de cursos de especialização, dois egressos afirmam ter feito curso de especialização em Educação Ambiental; mais dois em Metodologia e Didática do Ensino Superior; um afirma ter feito especialização em Docência em Ensino Superior; outro em Psicopedagogia; um em Libras; outro em Formação de coordenadores, professores e tutores para Educação a Distância; mais um em Ciências e Tecnologia Alimentar; um em Farmácia; e um último em Perícia Criminal.

Dezoito egressos (27,7%) afirmaram que fizeram ou estão fazendo mestrado no Programa de Pós-Graduação em Química Aplicada da UNEB; 19 (29,2%) afirmaram que fizeram ou estão fazendo mestrado no Instituto de Química da UFBA, sendo que 11 deles na área de Química Analítica; um egresso (1,5%) afirmou que fez ou está fazendo o mestrado em Química Analítica, mas não indicou em qual instituição; dois (3,1%) egressos afirmaram que fizeram ou estão fazendo o mestrado, mas não indicaram o programa nem a área; outro egresso (1,5%) disse ter iniciado o mestrado em Química sem concluí-lo mas não indicou a subárea nem o programa; um egresso (1,5%) afirmou ter iniciado o mestrado em Regulação da Indústria de Energia em uma universidade particular baiana, também sem concluí-lo; dois egressos (3,1%) afirmaram estar fazendo o mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências (UFBA/UEFS) e um último egresso (1,5%) afirmou que fez ou está fazendo o mestrado em Biotecnologia da Fiocruz.

Três egressos (4,6%) indicaram ter concluído o doutorado em QA na UFBA; oito (12,3%) indicaram estar fazendo doutorado em Química Analítica na UFBA; um (1,5%) indicou estar fazendo o doutorado em Química na UFBA, mas não indicou a área; e outro (1,5%) alegou estar fazendo doutorado em Engenharia Química na UFBA.

Dois egressos (3,1%) alegaram ter feito pós-doutorado em Química Analítica, um na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e outro na Universidade Federal da Bahia.

Seis egressos (9,2%) alegaram atuar profissionalmente como Químicos, sendo que apenas um deles diz manter-se como professor, mas apenas para aulas particulares; dois egressos (3,1%) que também se formaram em Farmácia dizem atuar como tal, embora ambos continuem a ser professores, um no ensino médio e outro no ensino superior; três (4,6%) atuam como funcionários públicos, mas não especificaram a atividade; dois (3,1%) atuam como Peritos Criminais, sendo que um deles também atua como professor no ensino superior; um (1,5%) só atua como Técnico em operação; um (1,5%) só atua como Militar; e outra (1,5%) atua como Investigadora da Secretaria de Segurança Pública. Alguns dos egressos, ao

ingressarem no curso, já eram profissionais em outras áreas e permaneceram em sua profissão.

Essa análise dos dados nos indica que a maioria dos egressos buscou maior capacitação seja através de outros cursos universitários, extensão, especialização, mestrado, doutorado e até pós-doutorado. Dos 65 respondentes apenas quatro (6,2%) não mencionou ter feito outros cursos. Muitos deles fizeram mais de uma modalidade de curso buscando maior qualificação. Mas o que salta aos olhos dessa análise das respostas é o pequeno percentual de egressos que se qualifica em cursos relacionados com a atuação de professor da Educação Básica e o alto percentual de egressos que busca a carreira acadêmica com vistas a atuar, no futuro, como professor de Química no Ensino Superior ou mesmo como Químico em empresas/instituições públicas ou privadas. Outro dado marcante é o alto percentual daqueles egressos que já tendo atuado como professor da Educação Básica durante certo tempo, desistiu/abandonou a profissão para se dedicar a outra ou buscar maior capacitação em cursos de pós-graduação em Química.

Esses dados indicam que aproximadamente 45% dos egressos respondentes ainda permanecem como professores da Educação Básica e poderia se concluir que o currículo ativo do curso tenha favorecido a constituição/aprimoramento de identidades docentes. Por outro lado, não se pode ignorar que uma parte tão significativa quanto essa primeira (40%) desistiu de atuar na Educação Básica, após passar um período não muito longo como professor. Em ambos os casos, quase sempre a atividade de professor é/foi exercida paralelamente à realização de cursos de mestrado e doutorado em Química, e não em cursos de qualificação relacionados com a função de docente da Educação Básica. Esse fato pode indicar que a intenção majoritária dos egressos é de tornarem-se professores universitários ou químicos, ou pode indicar que há maior facilidade para que os egressos se especializem na área de Química. Vale considerar, por exemplo, que quase sempre os cursos de aperfeiçoamento docente são ministrados em instituições particulares e só existe um programa gratuito de pós-graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências na cidade. Por outro lado, mesmo que as identidades tenham sido constituídos/aprimorados no curso e consolidados na prática docente posterior, as condições desfavoráveis para o exercício da docência na Educação Básica podem estar empurrando os egressos para assumirem outras identidades profissionais.

3.3.2 As impressões ditas

Adotou-se aqui o mesmo procedimento já descrito para a análise e discussão das entrevistas dos licenciandos, ou seja, uma remontagem dos aspectos de interesse para os objetivos do trabalho em um texto-síntese das entrevistas de acordo com as questões orientadoras da entrevista e posterior identificação de categorias emergentes conforme a Análise Textual Discursiva.

A partida: ingresso no curso

A leitura das entrevistas dos seis egressos remete inicialmente ao ingresso no curso de Licenciatura em Química. Quatro deles (EG19, EG27, EG28, EG50) tinham consciência de que estavam ingressando em um curso de formação de professores, mas somente dois (EG19 e EG50) realmente queriam fazer licenciatura. O terceiro (E28) vinha de tentativas frustradas de ingresso em curso de Medicina e a quarta (EG27) havia iniciado o curso de Relações Públicas em uma faculdade particular, porém abandonou por falta de condições financeiras. A egressa EG45 e o egresso EG34 alegaram que só foram tomar conhecimento de que o curso era de licenciatura após a convocação pela universidade. Ambos também tinham feito vestibular para cursos de Medicina, sem lograr aprovação.

Através da Análise Textual Discursiva (ATD) emergiram duas categorias eletivas para o ingresso no curso que foram denominadas de: licenciatura por convicção e licenciatura por contingência.

Na categoria “**licenciatura por convicção**”, um dos egressos disse “no meu ensino médio tive uma identificação muito grande com a disciplina. Talvez eu tenha tido um bom professor. Passei um tempo sem estudar, decidi voltar e escolhi Química por vontade própria, eu fiz porque quis mesmo fazer.” (EG19). Prosseguiu, afirmando sua convicção de querer ingressar em um curso de licenciatura:

Eu tive uma perspectiva realmente de trabalhar numa escola, como é que eu devo dizer? Assim, que oferecesse bastante condições, ideais, tanto a nível de secretaria, direção, etc e tal, como até a nível dos próprios estudantes. Seriam estudantes motivados, interessados. (EG19).

O outro egresso que alegou ter ingressado consciente de que o curso era de licenciatura fez curso técnico de Química na antiga Escola Técnica Federal em Salvador e trabalhou

muitos anos no Polo Petroquímico de Camaçari exercendo variadas funções. Apesar de gostar muito de Química, foi se desiludindo com o trabalho na indústria uma vez que percebeu que aquela rotina apenas voltada para as questões do trabalho em si era maçante, que ele estava ali apenas pelo salário. Como convivia também com pessoas que trabalhavam com Educação, pensou que poderia desenvolver um trabalho que contribuísse mais com a sociedade. Uma de suas afirmações foi: “Então eu achei um curso que reunia educação com conhecimento químico que é o curso de licenciatura em Química. Eu já entrei no curso com o objetivo traçado.” (EG50).

Há características comuns a esses dois egressos que tinham convicção de que queriam fazer um curso superior para tornar-se professor da Educação Básica. Ambos ingressaram no curso após vários anos trabalhando, um no ramo bancário e outro no industrial, e não viam mais sentido em seu trabalho a não ser a manutenção material da existência. Tinham, portanto, faixa etária bem mais alta que a dos quatro egressos restantes, gostavam de Química e tinham uma visão do trabalho docente como promotor da melhoria da qualidade da EB.

Pode-se dizer que eles representam claramente aqueles que se dirigem aos cursos de licenciatura por **motivação intrínseca**. A motivação intrínseca tem sido estudada por vários autores (SANTOS; STOBÄUS; MOSQUERA, 2007; SANTOS; ANTUNES; BERNARDI, 2008; RABELO, 2010). No meu entender, ela está relacionada com as características individuais das pessoas e sua constituição enquanto sujeito, a qual depende da construção social de sua história de vida e aloja-se no âmbito subjetivo, pois mesmo havendo fatos concretos que determinem a eleição de um curso superior, nem todas as pessoas arriscam mudar de profissão após muitos anos de atividade, como é o caso desses dois egressos. Nesse sentido, acredita-se que os dois egressos que se enquadram na categoria “licenciatura por convicção” optaram pela Licenciatura em Química por gosto e para tentar conciliar aspectos econômicos, sociais e familiares. De fato, essa tentativa de conciliação foi encontrada por Rabelo (2010) em seu trabalho.

Na categoria eletiva “**licenciatura por contingência**”, a egressa que havia abandonado o curso de Relações Públicas, embora tivesse vontade de seguir carreira na diplomacia, disse: “primeiro eu botei meu sonho, depois que eu parei [...] eu racionalizei [...] não, vou fazer uma coisa que eu gosto e que eu vejo que realmente me identifico, mas desde o terceiro ano já tinha essa identidade pela Química, esse gosto.” (EG27). Disse ainda que mesmo sabendo que o curso era de licenciatura não se preocupou com isso, uma vez que sabia que seu gosto pela

área industrial poderia ser atendido pelo curso técnico na Escola Técnica Federal, uma vez que iria cursá-lo paralelamente à sua graduação.

Outra egressa identificada nessa categoria afirmou: “Eu sempre pensei em fazer medicina desde criança.” (EG45). Como já havia sido reprovada no primeiro vestibular, resolveu atender ao pedido da mãe para concorrer a qualquer outro curso, só para ter a sensação de ser aprovada no vestibular. Como iria se submeter novamente para Medicina na UFBA, resolveu fazer Química na UNEB, pois era uma matéria que lhe agradava. Afirmou que ingressou sem sequer saber que o curso era de licenciatura.

O terceiro egresso da categoria também queria fazer Medicina, mas disse que como não estudava o bastante, não conseguiu aprovar em duas tentativas. Foi fazer Biologia na UFBA e Química UNEB com o objetivo de “aprender a disciplina que era chave pra entrar no vestibular de medicina”, mas que “comecei a gostar do curso [...] não tinha ideia de me tornar professor, apesar de saber que o curso daqui da UNEB era de licenciatura. Mas com o passar do tempo na universidade, tanto na UFBA quanto na UNEB, acabei desistindo de me tornar médico.” (EG28).

O último egresso dessa categoria disse assim: “A UNEB foi casual [...] – sou do interior – meu objetivo era fazer Medicina, mas sem conhecimento da área. Gostava das disciplinas de Exatas, Biologia, Química e Matemática e achava que poderia me identificar com Medicina.” (EG34). Mas, além de prestar vestibular para Medicina na UFBA e na Escola Baiana de Medicina da Universidade Católica, resolveu prestar vestibular na UNEB. Afirmou que só havia Química que lhe agradava e, portanto, “acabei literalmente escolhendo o curso na fila de inscrição do vestibular. Dos cursos que tinha, eu vi, em tese, o que poderia ter mais afinidade.” (EG34). Não passou nas duas outras universidades para o curso de Medicina e passou na UNEB, mas como era bem jovem, só tinha 17 anos pensou: “bom, já que eu estou na universidade, eu faço aula em uma universidade e presto o vestibular de novo no final do ano.” (EG34). Relatou ainda que, mesmo tomando conhecimento depois do ingresso que o curso era de licenciatura e não de bacharelado,

[...] comecei a gostar do curso, comecei a me identificar com as pessoas, com os professores, com o ambiente, eu acho que a UNEB tem um caráter familiar [...] no final do ano prestei vestibular de novo, mas não pra deixar a UNEB, mais pra pensar numa formação complementar ao curso. Ainda eu gostava muito da parte biológica, fiz vestibular pra farmácia, fui aprovado. (EG34).

Como se percebe a eleição do curso por questões contingenciais prepondera entre os egressos do curso entrevistado. Lapo e Bueno (2003), em trabalho empírico analisaram

percursos de docentes e, em sua amostra, nenhum deles realmente queria ser professor. A docência “era a escolha possível no início da vida profissional. Tornar-se professor aparece, na maioria dos relatos, como a alternativa possível e exequível do sonhar-se médico(a), advogado(a), arquiteto(a), veterinário(a) etc.” (p.76). Neste estudo apenas dois, dos seis entrevistados, sonhavam em ser docentes ao ingressar em um curso que, teoricamente, deveria preparar professores para a atuação na Educação Básica.

Percepções sobre os currículos prescrito e ativo do curso

Quando indagados a respeito da questão curricular os egressos, em sua maioria, não conseguiram distinguir um currículo ativo/em ação de existência separada do currículo formal/prescrito. Talvez essa dificuldade seja o desconhecimento das teorias curriculares e da existência de variados conceitos de currículo. Enxerga-se aí uma falha das disciplinas pedagógicas do curso, pois só se pode compreender o currículo em prática (ativo/em ação) à luz de um referencial teórico curricular. No entanto, mesmo inconscientemente, alguns deles tocaram em aspectos do curso que estão associados à ação curricular praticada pelos formadores e não à prescrição curricular de seu projeto.

O egresso EG19, por exemplo, qualificou o currículo do curso como técnico; que preparava para a pesquisa; cujas aulas práticas se resumiam à aplicação da técnica pela técnica e não faziam muito sentido para ele (“**desvio bacharelizante da formação**”); e desabafou dizendo que as discussões pedagógicas ficavam muito no plano da idealidade e que não atenderam suas necessidades enquanto professor.

Em todas essas avaliações do egresso apreende-se o praticado e não o prescrito, e essa prática, de acordo com Sacristán (1998), reflete um contexto externo: o social, o político, o econômico e o cultural, pois o currículo representa esse contexto, é fruto das opções tomadas dentro dessa prática.

Na entrevista de EG50, queixas semelhantes sobre o currículo apareceram associadas ao “**desvio bacharelizante da formação**”. Disse ainda o egresso que, particularmente, teve problemas com a parte pedagógica do curso, pois percebia que certas disciplinas como, por exemplo, didática não atendiam nem mesmo ao que estava posto em suas ementas, quanto mais às expectativas que ele alimentava para a sua formação de professor. Alegou, inclusive, ter tido embates com a professora na ânsia de conhecer mais sobre o ensino de Química.

Essa ansiedade do egresso EG50 diante de uma disciplina que considerava fundamental para sua atuação futura e que não correspondia ao que esperava é reveladora das práticas levadas a efeito no curso. Wartha e Gramacho (2010) levantam esse problema quando discutem que os cursos de licenciatura não se definem apenas pelo que está explícito e determina conteúdos específicos (currículo formal/prescrito), mas, principalmente, pelos valores presentes e manifestos na prática cotidiana do curso de formação (visões de conhecimento, de educação e de prática pedagógica). Entende-se que o egresso sentiu falta de tudo isso.

O egresso EG34 considerou que a sua formação foi mais de bacharelado do que de licenciado (“**desvio bacharelizante da formação**”), pois havia muitos professores novos, que estavam chegando ao curso junto com sua primeira turma, tinham essa mesma formação, e se dedicavam. Os estudantes, por sua vez davam conta dos desafios, ajudados que eram pelo reduzido número de estudantes que a partir do terceiro semestre permaneceram frequentando nessa turma.

O relato do egresso EG34 remete à conclusão do trabalho de Dutra e Terrazan (2008). Os autores analisaram configurações curriculares de cursos de licenciatura e concluíram que os perfis profissionais constantes nos Projetos Pedagógicos contribuía 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. Acredita-se que essa limitação está justamente assentada nas práticas dos professores formadores, eles mesmos, conforme relata o egresso, bacharéis de formação, que trouxeram para seu exercício profissional em um curso de licenciatura, experiências vivenciadas em outros espaços, com sujeitos diferentes e as transplantaram tal e qual, uma vez que só assim conseguiam conferir sentido ao seu trabalho.

No relato de EG28 sobre o currículo do curso encontra-se uma contradição que talvez possa ser compreendida pela trajetória do egresso que um dia quis ser médico e acabou tornando-se professor de Química e dono de clínica de fisioterapia. Diante da reflexão do passado suscitada pela entrevista mostrou a dicotomia entre suas identidades de bacharel e de professor ao afirmar que o licenciando tem que aprender o que está determinado no currículo prescrito para as disciplinas de Química, mas 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 certa preparação pra poder atender à perspectiva do aluno que

está na sala de aula.” (EG28). Afirmou ainda que as mudanças do que estava na ementa para o que era praticado em sala de aula do conteúdo químico eram mudanças apenas pontuais, e que ele concordava que fosse assim (“**desvio bacharelizante da formação**”). Continuou dizendo 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.

O relato do egresso EG28 remete a um dado do trabalho de Kasseboehmer e Ferreira (2008) em que os autores perceberam que químicos (bacharéis) quando atuam em cursos de licenciatura buscam formar mais químicos e perdem de vista os objetivos e as necessidades específicas para formar professores. O egresso reconheceu que os conhecimentos de Química do currículo prescrito e praticado foram muito além do que é necessário para a sua prática docente, mas não teceu críticas quanto a isso, no entanto, criticou o currículo prescrito e principalmente o que foi praticado do conteúdo pedagógico, por não atender às necessidades profissionais do professor.

A egressa EG45 alegou que a impressão do currículo cursado era de um bacharelado com disciplinas de licenciatura. A visão da egressa sobre a matriz curricular mostrou o que Kasseboehmer e Ferreira (2008) já afirmavam sobre a distribuição de carga horária pelas dimensões formativas nos diferentes cursos analisados: variadas formas correspondem a concepções institucionais distintas de formação do professor. Nesse caso, segundo o depoimento da egressa, um curso em que se priorizam os conhecimentos específicos da área de Química (“**desvio bacharelizante da formação**”). Prosseguiu ela 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 nunca os professores se preocupavam em dizer como se deveria abordar um determinado conteúdo no ensino médio. Considerou que foi um bom curso, principalmente a parte de Química, pois as aulas práticas e teóricas eram bem conectadas, embora houvesse deficiências dos laboratórios e não se tivesse possibilidade de avançar tanto, de fazer determinados experimentos. 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. Relatou, no entanto, que uma das poucas matérias optativas que havia objetivava buscar experimentos que pudessem ser adaptados para apresentar em sala de aula, e foi útil para ela no estágio supervisionado.

As avaliações feitas pela egressa EG45 estão de acordo com o que foi apontado por Kasseboehmer e Ferreira (2008) de que é importante integrar conhecimentos pedagógicos e

conhecimentos de conteúdo químico, uma vez que a formação do professor não se limita ao conhecimento das teorias pedagógicas e químicas, mas, principalmente, ao modo como ambos os conhecimentos podem ser aproveitados para o exercício da profissão em sala de aula. Quanto à questão do currículo ativo considerou que pelo fato das turmas serem pequenas, o que estava prescrito para as disciplinas avançavam mais ou menos a partir das demandas dos estudantes, pois a interação entre eles e os professores era muito forte na UNEB, os professores conheciam cada aluno. De fato, acredita-se que a proximidade e a intensidade das trocas entre licenciando-licenciando e licenciando-formadores, não apenas nas salas de aula, mas também nas demais dependências de um único e pequeno prédio, favorecem o desenvolvimento de estudantes.

As considerações sobre o currículo feitas pela egressa EG27, no que diz respeito à parte específica de Química, demonstrou claramente que o perfil do egresso do curso é de bacharel. Disse ela que enquanto estava no curso o considerava bom. Depois ao ter contato com pessoas de outros cursos de Química percebeu que a subárea de Química Orgânica não propiciava conhecimento suficiente, uma vez que apenas a professora da última disciplina ministrava bem os conteúdos, mas como os estudantes chegavam a esta disciplina sem conhecimento básico suficiente não se podia acompanhar direito a disciplina e o resultado era a deficiência de conhecimento da subárea. Quanto às outras disciplinas de Química disse que eram compatíveis com o ensino em outras universidades.

Tem-se que considerar de que lugar fala a egressa EG27 quando diz que teve contatos com pessoas de outros cursos: a egressa fez mestrado na UFBA e está fazendo doutorado na mesma instituição, trabalhou como técnica em Química em diversas indústrias e sua tese está sendo desenvolvida em uma indústria do Polo Petroquímico. Sendo assim sua avaliação toma como parâmetro de comparação bacharéis/químicos industriais/engenheiros químicos, que são os profissionais que normalmente orbitam a sua rede de trabalho/estudo. Acredita-se que o Colegiado do Curso tem que estar atento a certas avaliações feitas pelos egressos, mas sempre é preciso esclarecer em que contexto se faz essas avaliações. Ao avaliar a parte pedagógica do currículo disse a egressa que havia poucos professores da área de Ensino de Química, o que fez com que várias disciplinas fossem ministradas pelos mesmos professores que, apesar de bons, mostravam sempre as mesmas visões, vivências e experiências. Disse também 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 a teoria vista, já que a realidade da sala de aula exige muita prática, é

totalmente diferente da teoria. Apontou que considera muito positivo o fato do curso ser concentrado num único prédio, o que proporciona a integração dos alunos e desses com os professores, os quais são acessíveis, favorecendo muito o desenvolvimento do aluno. Realmente, tem-se considerado que o ambiente do curso favorece a intensa troca de ideias entre os diversos estudantes e entre professores formadores e licenciandos. Com isso, as dúvidas são constantemente discutidas e esclarecidas e entende-se que essa troca é um aspecto bastante interessante para o desenvolvimento de todos.

Nos diversos relatos dos egressos pôde-se identificar apenas o “**desvio bacharelizante da formação**” como categoria emergente. Unidades de significado semelhantes já haviam sido encontradas em dados construídos anteriormente. Associa-se essa categoria aos chamados currículos de cursos de licenciatura do tipo “3+1”, modelo difícil de se substituir completamente, por mais que se tente, através de reformulações espontâneas ou induzidas por legislação do país e normatizações do MEC. Esse fato pode ser bem explicado quando se toma a perspectiva histórica apontada por Goodson (2007, 2008a, 2008b) de que a elaboração e a prática curricular é um processo pelo qual se inventa tradição e é resultante 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.

Mudanças nas concepções ensino-aprendizagem

O egresso EG19 explicitou que tinha uma concepção de ensino-aprendizagem do modelo tradicional de ensino em que professor explicava as coisas no quadro, dava nomes, fórmulas de compostos, mostrava reações químicas, fazia exercícios, que foi a que ele vivenciou, e mesmo assim diz ter conseguido aprender. Confessou, no entanto, que durante o curso essa sua concepção mudou. Afirmou que as disciplinas de educação foram fundamentais para isso (“**estímulo do campo pedagógico**”) e que é necessário motivar o aluno para ele aprender; que precisa começar no mundo dele e tentar trazê-lo para o mundo da Química, com sua linguagem particular; sair do senso comum e entrar para o mundo da Ciência. Disse que não gosta de utilizar artifícios (macetes), pois os alunos vão apenas decorar e não aprender os conceitos químicos que podem fazê-los tomarem decisões, compreenderem o mundo. Além do mais, disse não considerar correto diminuir o nível da disciplina e cair no senso comum só porque é esse o mundo em que o aluno vive. Afirmou que a educação trabalha outros aspectos, além de conhecimento para vestibular, trabalha

responsabilidade, trabalha senso crítico, e por isso, dentro das suas condições procura trabalhar um pouco de tudo isso.

O relato do egresso demonstra um amadurecimento sobre a Educação, de um modo geral, e não apenas sobre o processo ensino-aprendizagem, adquirido no curso de formação e potencializado, talvez, pela vivência pessoal e profissional anterior ao ingresso no curso. Suas considerações estão de acordo com Gatti (1996) de que o trabalho cotidiano dos professores se realiza no entrecchoque dinâmico das diversas condições sócio-político-educacionais “em suas salas de aula, com a bagagem que a sua formação básica ou continuada lhe propiciou, e com os saberes que sua experiência construiu.” (GATTI, 1996, p.85).

A egressa EG27 disse que mudou suas concepções sobre o processo ensino-aprendizagem, pois antes pensava que ser professor era ler um livro, fazer um resumo, passar o assunto e fazer umas questões, mas durante o curso apreendeu, através das disciplinas pedagógicas (“**estímulo do campo pedagógico**”), que ensinar é construir o conhecimento junto com o aluno e que essa tarefa é difícil. Afirmou ter sentido muito essa dificuldade no estágio supervisionado. Isso a fez enxergar o professor de outra forma, dar mais valor a ele. Alegou não encontrar muitos professores que façam isso, pois muitos se cansaram de tentar fazer e não ver resultado, no entanto, disse que ainda há pessoas que querem desenvolver a educação, formar profissionais mostrando a eles como deve proceder.

O final da alegação da egressa está coerente com a linha do pensamento de Gatti (1996) quando afirma que os professores

[...] são construtores de vias pelas quais as experiências traduzidas em conhecimentos estruturados e organizados circulam interpessoas e intergerações. [...] constroem essas vias dentro dos limites das possibilidades concretas que sua condição pessoal institucional determina [...] ensinam e educam para metas e com ações pervasadas pelo próprio significado que construíram em relação aos conhecimentos, à vida em sociedade, às pessoas. (GATTI, 1996, p.89).

Alegou a egressa EG45 que sua concepção sobre o processo ensino-aprendizagem mudou com o curso, pois quando fez o seu ensino médio, percebeu que havia uma preocupação maior em que se decorasse os conteúdos e não com o entendimento deles. Disse ela que, desta forma, os alunos não conseguiam perceber que o conhecimento de Química tinha aplicação na prática e, a partir do ingresso no curso, ela conseguiu ver a aplicação desse conhecimento, para tentar levar isso para o ensino médio também, pois acredita que um dos papéis do professor desse nível de ensino é fazer o aluno perceber que a Química está presente em tudo. Disse que no pouco tempo em que ensinou tentou agir assim e, por exemplo, pegava rótulos de medicamentos simples, hidróxido de alumínio, hidróxido de

magnésio, para os alunos verem que ali tinha produtos químicos do dia-a-dia, da vida deles mesmos.

O relato da egressa EG45 demonstra que houve uma pequena mudança em suas concepções de ensino-aprendizagem da Química, saindo do ensino por transmissão-retenção para um ensino do tipo transmissão-aplicação do conhecimento químico. Isso está longe das propostas mais contemporâneas da educação científica e tecnológica como, por exemplo, as abordagens CTS. A prática da egressa, enquanto foi professora, encaixa-se naquilo que Santos e Mortimer (2002) chamam de “modismo do assim chamado ensino no cotidiano” (p.8). Segundo a visão desses autores a alfabetização dos cidadãos em ciência e tecnologia pressupõe que o ensino vá mais além da nomeação científica dos produtos químicos de uso diário (no caso específico de ensino de Química tratado aqui), é preciso propiciar a discussão dos aspectos históricos, éticos, políticos e socioeconômicos relativos aos conhecimentos da área científica específica em que os professores trabalham. Nesse sentido, a fala da egressa demonstra que o curso não conseguiu transformar totalmente as suas concepções, mesmo que tenha proporcionado algumas visões teóricas contemporâneas importantes sobre o Ensino de Química.

O egresso EG28 não foi explícito, mas, indiretamente, mostrou que sua concepção de ensino-aprendizagem é a tradicional, de transmissão-recepção/assimilação de conhecimento, na medida em que quer que a educação de seus filhos seja acompanhada por sua mãe, professora aposentada das séries iniciais do ensino básico e, segundo ele uma boa professora, nos moldes antigos. Contraditoriamente, mostrou que em sua prática docente passa longe desse modelo, uma vez que disse saber, pela sua experiência, que seus alunos não têm a perspectiva de “aprender química” e, portanto, que aquilo que se falava no curso de se tentar ligar o conteúdo químico ao cotidiano do aluno é inócua para a vida deles. Afirmou que não segue conteúdo programático e acredita que para seus alunos é mais importante o que ele faz: procura levar reportagens, falar sobre outros assuntos, atender demandas pessoais dos alunos, orientando-os em tudo o que for preciso. Disse que, de vez em quando, dá umas pinceladas de química, mas nem sempre em suas avaliações entra conteúdo de Química. Alegou não saber se isso é um erro seu ou se é o reflexo das dificuldades de quem ao longo dos anos vem trabalhando com alunos que chegam ao Ensino Médio semialfabetizados. Disse que é muito diferente ensinar no Chico Mendes (nome fictício do colégio de subúrbio onde trabalha) ou no Ernesto Geisel (nome fictício de um colégio particular da elite soteropolitana), uma vez que os objetivos dos alunos nessas escolas são totalmente diferentes.

Supõe-se, então, do relato de EG28 que sua concepção de ensino-aprendizagem é de transmissão–assimilação de conteúdos cognitivos. O egresso em sua verbalização deixou claro que se trabalhasse em uma escola em que os alunos demonstrem interesse em aprender, como é o caso do Colégio Ernesto Geisel, ele teria mais estímulo para trabalhar o conteúdo de Química.

O relato desse egresso (EG28) também traz questões abordadas por Gatti (1996) que, acredita-se, permanecem atuais. Em seu trabalho, a autora encontrou uma tendência quase uniforme nos professores entrevistados de atribuir aos alunos e suas famílias, conseqüentemente, à origem social deles, o insucesso (ou sucesso) escolar. Diz a autora que há uma forte representação social que acaba dominando as opiniões e perpassando as atitudes e o próprio trabalho dos professores de nosso país. Exemplifica com a fala de um dos professores de sua amostra que disse que o sistema educacional está distante das necessidades dos alunos, da sociedade e da realidade da sala de aula. Ressalta a autora, que seu entrevistado não personalizou o que era o sistema educacional, e não trouxe as questões para os agentes diretos da educação (a ação docente) e para as formas de gestão das escolas (direção, coordenação, orientação pedagógica ou educacional). O pensamento manifestado pelo egresso EG28 é similar ao do professor citado por Gatti (1996) e, portanto, percebe-se que seu curso de formação não foi capaz de alterar suas antigas concepções. Observa-se que diante da realidade vivenciada, em função do segmento social atendido pela escola em que trabalha, o egresso pratica um ensino que contradiz sua própria concepção.

Alegou o egresso EG34 que só foi atentar para as questões do ensino da Química no final do curso quando fez as disciplinas da área de Educação/ Ensino de Química que foram ministradas pelos professores de Química (**“estímulo do campo pedagógico”**), pois, mesmo antes, nas disciplinas de cunho pedagógico, ministradas pelos professores da Faculdade de Educação, ele tinha outra visão. Afirmou ele que é muito diferente falar de questões didáticas, de estratégias no âmbito geral, mas que é totalmente diferente quando se consideram os pormenores e as particularidades da Química, por exemplo, se a aula é contextualizada, se é experimental, se é aula utilizando recursos eletrônicos. Apesar de que o egresso tenha dito que mudou sua visão ao final do curso, não esclareceu quais eram suas concepções anteriores e nem as concepções que adquiriu a partir de então, mas algo ficou claro em seu relato, ele só reconheceu como importantes as disciplinas de cunho pedagógico ministradas por professores formadores que, embora trabalhem com Ensino de Química, têm também formação na área específica de Química.

A questão das didáticas específicas a que o egresso EG34 remete é, de fato, uma preocupação dos estudantes das Ciências Naturais, uma vez que eles sempre serão confrontados com a necessidade de explicar ao aluno do ensino básico a importância daquele conhecimento para a sua vida cotidiana. Em pesquisa empírica, Massena e Monteiro (2011) encontraram que a categoria Contextualização/Interdisciplinaridade foi a mais explorada no Projeto Final de Curso (PFC), um requisito obrigatório para a obtenção do grau de Licenciado em Química da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Foram analisados 252 trabalhos, dos quais 45 enquadravam-se nessa categoria que discute o uso de temas do cotidiano para se relacionar com o ensino de Química. As demais categorias encontradas nas monografias foram: Ensino-Aprendizagem (Educação Básica). Ciência, Tecnologia, Sociedade e Meio Ambiente; Currículo; História da Química; Química no Ensino Superior; Livro Didático; Formação de Professores; Novas Tecnologias; Experimentação; Educação não Formal e Educação Inclusiva; Ensino-Aprendizagem (Educação Superior). Ainda segundo as autoras, há uma recorrência de certos professores formadores nas orientações desses trabalhos, eles “se mostram comprometidos com a formação de professores para a educação básica” (p.17), e deixam marcas de seus departamentos de origem (subárea específica do conhecimento Químico) nesses trabalhos, “confirmando a importância da ação dos sujeitos na construção do currículo.” (MASSENA; MONTEIRO, 2011, p.17).

O egresso EG50 disse que o currículo vivenciado, mesmo não sendo tão adequado à formação de um educador provocou mudanças em suas concepções sobre o ensino e a aprendizagem de Química na EB, principalmente por que vivenciou como representante dos discentes o período de transição entre o currículo original e o reformulado. Enfatizou que durante as discussões se faziam muitas reflexões não só sobre os conteúdos de Química, mas também de toda a parte de ensino e isso foi um aprendizado muito interessante para ele e que causou mudanças. Mesmo assim acredita que naquela época poderia ter havido mudanças mais profundas, a depender de como os formadores desenvolvessem as disciplinas, ou seja, a forma como esse currículo fosse praticado. Afirmou que poderia ter sido melhor se o professor desse um direcionamento melhor para as questões de ensino e de aprendizagem.

As considerações feitas pelo egresso EG50 no último parágrafo remetem para a questão da formação dos docentes universitários que tem sido abordada por diversos autores (MALDANER, 2008; SCHNETZLER, 2005). Nas universidades brasileiras há pouca preocupação com a formação didática de seus docentes em função de que se priorizam os títulos acadêmicos e a produção científica do concorrente a uma vaga para o ensino superior.

Esse fato faz com que a maioria dos professores que trabalha nos cursos de Licenciatura específicos da área de Ciências Naturais, seja de doutores com formação inicial em cursos de bacharelado, o que implica que eles não possuem nenhuma formação pedagógica, que não estejam acostumados a discutir variáveis do processo ensino-aprendizagem, tampouco as formas de desenvolver as atividades de ensino para mediar a aprendizagem. Instado a explicitar mais suas concepções ensino-aprendizagem anteriores e posteriores ao curso, disse o egresso que mudou aquela visão do professor transmissor e de aluno receptor passivo, para uma concepção de ensino como um trabalho que promova a aprendizagem. Alegou ter visto, em alguns momentos do curso, metodologias diferentes, abordagens diversas e que nesse aspecto o curso cumpriu seu papel.

Dos relatos dos egressos pode-se observar que, ao ingressar no curso, suas concepções sobre o processo ensino-aprendizagem (E-A) eram todas do tipo tradicional, em que o professor é visto como um transmissor de conhecimento e o estudante um receptor passivo desse conhecimento transmitido. Daí infere-se que no Ensino Médio todos passaram por um tipo de ensino semelhante a esse.

Ao longo do curso todos afirmaram ter mudado suas concepções. Os egressos EG19 e EG27 passaram a enxergar o processo E-A como construção conjunta do conhecimento; a egressa EG45 como aplicação do conhecimento; EG50 como trabalho que promova a aprendizagem; e o egresso EG28, como já discutiu-se anteriormente, apresentou concepções contraditórias. Em seu trabalho nas escolas de subúrbio pratica uma concepção de E-A ametódica, sem se preocupar muito com o ensino do conteúdo específico, procurando trabalhar de modo assistencialista, em função da precariedade social e cultural de seus alunos. Todavia deixa claro que se trabalhasse em uma escola com estudantes de outro nível e, mesmo se fosse ensinar seu filho, buscaria trabalhar de forma tradicional.

Atividades que contribuíram para a constituição das identidades docentes

O egresso EG19 afirmou que o que mais contribuiu para ele desenvolver/aperfeiçoar sua identidade de professor foram as atividades de apresentação de trabalhos durante o curso, pois lhe permitiu aos poucos ir ganhando confiança e se soltando, pois inicialmente se sentia nervoso diante da perspectiva de falar em público. Foi adquirindo postura, desenvoltura, aprendendo a falar bem, com clareza. Considera que isso o marcou muito e foi fundamental para ele.

A egressa EG27 disse que o que mais contribuiu para ela se constituir como docente foi um dos estágios cujo objetivo principal era a observação do aparelho escolar. Por ela ter sido a única aluna a frequentar a disciplina naquele semestre, o professor começou a levá-la para o CEFET, onde também trabalhava, e ela acabou não só observando como treinando a regência. Afirmou que esse contato com a instituição, a visão de seu funcionamento foi mais importante do que as teorias vistas nos outros estágios e considerou que o desafio de dar aula em uma instituição em que os alunos participam ativamente e questionam o professor, faz com ele reflita muito mais sobre o conhecimento a ser construído com os alunos e essa experiência foi decisiva para ela sentir-se professora, lhe mostrou a preocupação de como atuar. Disse que o estágio de regência final também contribuiu para a sua constituição identitária, mas que por ele ter sido feito em uma escola pública de nível médio do Estado, numa outra realidade, com alunos mais jovens, com baixo nível de interesse, ela teve muita dificuldade de prender a atenção deles, o que não era preciso na escola técnica. Alegou que foi preciso muita ajuda das professoras de estágio para criar estratégias para atrair os alunos e crê que a primeira experiência foi fundamental para que ela conseguisse dar conta dessa mais difícil.

Para EG45, as discussões promovidas pelos colegas, que já ensinavam e traziam problemas de sua prática docente para discussão nas aulas da universidade, foram as atividades que mais contribuíram para a sua constituição identitária de professora. A partir daí, já ao final do curso, ela foi ensinar em escola pública e aperfeiçoou sua prática na disciplina optativa de experimentos para o ensino médio e no estágio supervisionado.

Quanto à questão do desenvolvimento de uma identidade profissional docente, o egresso EG28 acredita que o curso foi eficiente, pois ele acabou desistindo de fazer Medicina e teve vontade de tornar-se professor. Entretanto, verbalizou que o curso não o preparou para a realidade da escola pública e que agora, conhecendo-a, se voltasse atrás não faria esse curso, não arriscaria ser professor, faria engenharia, por exemplo, e não recomendaria a seu filho um curso de licenciatura. Não considera que o curso tenha sido inadequado, simplesmente acredita que ele prepara um professor teórico, distante da realidade, distante do aluno.

O egresso EG34, que inicialmente não pensava em ser professor, mas veio a tornar-se professor universitário, remete a constituição de sua identidade docente aos professores do curso que teve como referências, ou seja, alguns modelos de profissionais cuja vivência tinha partilhado. Ressalta que essa modelagem não incluía discutir como ensinar Química, eram discussões para discutir o conhecimento químico em si. O egresso disse que a partir dessa modelização foi montando um perfil identitário, sabendo de suas limitações, mas sempre

evoluindo, porque, em sua opinião, dar aula é uma evolução, é um processo de transformação mútuo, porque o aluno transforma a realidade, e todos vão melhorando. Prosseguiu afirmando que quando mudam as pessoas muda tudo e mesmo que o conteúdo a ser ministrado seja igual, a aula nunca será a mesma. Disse que nesse processo dinâmico se buscam as qualidades de seu modelo e tenta-se também inserir suas qualidades, ainda que limitadas, dando sua contribuição pessoal. Acredita que a identidade do professor é mutante e dependente do contexto (tipo de turma, perfil do aluno e identificação ou não do professor), mas que há “um pacote básico, têm coisas que você não pode abrir mão e o resto é muito em função das circunstâncias.” (EG34). Crê que o professor vai se moldando aos poucos, que é um processo contínuo e que o dia em que se disser que não se muda mais é porque não tem mais sentido continuar fazendo aquilo.

O relato desse último egresso mostra que ele tem uma concepção sobre identidade análoga àquela que tem sido proposta por Hall, Woodward e Silva, T.T., já citados neste trabalho, mas pelo que se conclui de seu relato a gênese de sua identidade seria a modelagem nos formadores, ou aquilo que Maldaner (1997) denomina de formação ambiental. Entende-se que essa modelagem ainda é determinante de muitas identidades docentes e pode ajudar ou dificultar a transformação de práticas na sala de aula a depender do modelo e do modelado. Para o egresso EG34, foram os professores mais marcantes em seu curso que o constituíram como docente. Certamente ele trabalha nos mesmos moldes, variando muito pouco aquela prática (o “pacote básico”), seja ela adequada ou não. A questão da modelagem foi abordada também por André e Passos (2008) que assim se pronunciaram: “[...] é fundamental que se investigue as concepções e práticas do professor formador porque não só os conteúdos trabalhados, mas as formas de trabalhá-los e os valores a eles associados vão constituir uma espécie de modelo para o futuro docente.” (p.1).

As atividades propostas na disciplina Psicologia foram, para o egresso EG50, determinantes à constituição/aperfeiçoamento de sua identidade de professor, pois, segundo ele, a professora era uma pessoa muito politizada e crítica em relação à educação. Relatou também que foi surpreendido por uma professora de Físico-Química, que em vez de ficar ministrando aquela carga enorme de conteúdos da disciplina, os colocou em um colégio público para fazer experimentos e esse contato com a escola foi um aperfeiçoamento. Prosseguiu alegando que também a disciplina estágio supervisionado contribuiu bastante, pois, como ela era ministrada por vários professores simultaneamente, providenciava diversas opiniões, vários olhares sobre as suas práticas docentes enquanto estavam no estágio.

Também os contatos com as diversas instituições de ensino básico e os seus professores; os encontros de todos os estagiários e as professoras de Estágio Supervisionado, nos quais havia relatos e discussões de todas as experiências e problemas vivenciados na semana; e os referenciais trabalhados na disciplina contribuíram muito para sua identidade de professor, no entanto, afirmou que essa constituição identitária depende muito dos objetivos do estudante, e não apenas do currículo ser ou não o mais adequado, pois,

[...] eu digo que quando você entra, como foi o meu caso, já com um objetivo, a gente se posiciona dentro do curso sempre com olhar crítico. Então, pra mim, todos os professores contribuíram, eu sou um pouco, um pouco de cada professor que eu tive contato durante o curso de licenciatura, né. Então práticas, concepções de cada um, influenciaram ou de um lado positivo ou não, pra o que eu sou hoje. Mas eu destaco essas disciplinas. Mas o que eu digo, de uma maneira geral, é que todo curso termina influenciando no que você é, termina construindo a identidade de professor. (EG50).

O discurso do egresso EG50 acima demonstra que ele mergulhou na cultura de um grupo e que nesse espaço de interações sociais, mediatizadas pelos diversos conhecimentos que ali circularam – seu currículo ativo – ele foi se constituindo professor. A relação entre currículo e cultura é importante na medida em que ambos são entendidos como práticas de significação, e que é por meio delas que se constrói nossa posição de sujeito e nossa posição social, a identidade cultural e social de nosso grupo, e se procura constituir as posições e as identidades de outros indivíduos e de outros grupos (SILVA, T.T., 2006).

Mas qual seria a identidade docente construída pelo egresso nessa cultura em que ele estava imerso e na qual havia variadas identidades docentes e estudantis convivendo e se transformando continuamente? Quais seriam os discursos, as práticas e as posições naquelas interações sociais? Quando se observam todos os relatos, e não só o de EG50, percebe-se que havia no curso, e ainda continua havendo, identidades construídas por múltiplos discursos. Conforme se viu, Hall (2009) conceitua identidade como algo fraturado, costurado por práticas, posições e discursos, o mesmo que se percebeu dos relatos dos egressos. Todavia, se percebeu que cada egresso, enquanto sujeito, buscou apropriar-se de um determinado discurso, internalizou-o e o assumiu enquanto indivíduo, posicionando-se, ou seja, foi interpelado por aquele com o qual mais se identificou, e nele investiu naquele local histórico e institucional específico. Verifica-se que este comportamento dos egressos está de acordo com o entendimento de Woodward (2009) sobre o processo de interpelação e da assunção de identidades pelos indivíduos.

O egresso EG50 demonstrou sua motivação intrínseca, ao dizer que é preciso ingressar com vontade, com o objetivo de ser professor,

[...] isso causa um diferencial. Eu tenho colegas que eles não estão ensinando por que não querem ensinar de jeito nenhum. Eles querem trabalhar em pesquisas. [...] alguns que estão ensinando, até por uma questão salarial ou oportunidade de emprego, eu percebo o desânimo, e percebo não há uma dedicação pra prática né, ele faz por fazer, é como estar ali fazendo qualquer outro trabalho. (EG50).

A compreensão do egresso de que faz toda a diferença para a constituição das identidades docentes o ingressar volitivo em um curso, ratifica o meu próprio entender de que a motivação intrínseca está alojada no nível psíquico da pessoa, é uma questão subjetiva, consciente ou inconsciente, e que leva o sujeito a investir em determinadas identidades. Encontra-se respaldo para esse pensamento nas “identidades para si/biográfica/socialização dos indivíduos” de Dubar (2005) e nas chamadas “questões subjetivas/subjetividade” e “história particular” de Woodward (2009), anteriormente explicitadas nesse trabalho.

Como se depreende dos diversos relatos não há unidades semelhantes de significação no que diz respeito àquilo que no currículo ativo do curso tenha mais influenciado na constituição das identidades docentes. Assim, o egresso EG19 disse que foram as atividades que demandavam que ele fizesse apresentações que o auxiliaram nessa constituição; a egressa EG27 disse que foi o contato com uma instituição de ensino básico específica, a observação da prática do professor e sua primeira experiência de regência de classe; a egressa EG45 alegou que foram as discussões levadas a efeito nas aulas pelos seus colegas que já eram professores, juntamente com os formadores, que mais a ajudaram a constituir-se como professora; o egresso EG28 afirmou que o curso, como um todo, ajudou-o a se constituir como professor, mas criticou essa identidade constituída, pois diante da realidade da escola pública onde trabalha sente-se despreparado, portanto considera que se constituiu como um professor idealizado; o egresso EG 34 constitui-se professor por modelização de professores da parte específica de Química e nunca quis atuar na EB; e, por fim, o egresso EG50 alegou que foram as atividades das disciplinas Psicologia da Educação, Estágio Supervisionado e Físico-Química que o constituíram enquanto docente.

Alteração do interesse pela carreira docente promovido pelo curso

Quanto ao seu interesse pela profissão docente o egresso EG19 disse que só fez aumentar ao longo do curso, e que foi o curso como um todo que propiciou isso, pois ele

demanda um debruçar sobre os livros que realmente o faz ir adquirindo conhecimentos, e que aquilo que ao princípio parece desconectado, ao longo do curso vai começando a se juntar, aos poucos se consegue ir fazendo relações entre os diversos conteúdos e, ao final, se enxergam as relações muito mais facilmente. Como esse é um dos egressos que ingressou intrinsecamente motivado, não é de estranhar a sua avaliação quanto ao curso nesse aspecto.

A egressa EG27 alegou que seu interesse pela docência aumentou ao longo do curso, pois, inicialmente, não tinha o menor interesse pela docência, apenas pelo trabalho com Química na indústria e pensava que só iria para a sala de aula se não conseguisse ir para a indústria. Embora tenha afirmado manter ainda ligeira preferência pela indústria, disse ter sido cativada pela docência no estágio de regência, quando uma aluna lhe disse que passou a gostar de Química por causa dela e pretendia fazer o vestibular para Química. Afirmou que essa experiência a marcou muito e a fez refletir o quanto é bom esse retorno, essa experiência de estar lidando com a formação de pessoas, algo que jamais ela vai encontrar no trabalho na indústria.

Essa satisfação, demonstrada pela egressa EG27 diante da aluna que manifestou tamanha mudança de expectativa motivada pela sua atuação docente, foi encontrada na pesquisa de Gatti (1996) associada às professoras que se situavam em uma condição social melhor que as dos alunos. Percebeu-se nessas professoras uma idealização da profissão, com propostas de fazer a diferença na vida das crianças mediante a aprendizagem e, conseqüentemente, obter reconhecimento social. Parece ser o caso dessa egressa, que fez seu estágio em uma escola pública cujos estudantes são oriundos de um nível social muito baixo. Disse também a egressa, que durante todo o curso os professores, principalmente, da área pedagógica foram mostrando como era realmente o trabalho do professor e ela foi valorizando cada vez mais, no entanto, só conseguiu se enxergar como professora no momento em que foi para a sala de aula nos estágios. A partir daí percebeu que ela poderia ser professora, e mais ainda uma boa professora. Então, acredita que não foi nenhuma disciplina ou atividade ou professor específico que fez seu interesse aumentar, mas foi o conjunto das atividades do curso.

Disse a egressa EG45, que o seu interesse pelo ensino na EB aumentou durante o curso, uma vez que havia ingressado sem sequer saber que o curso era de licenciatura e, ao final, chegou a pensar em exercer a profissão até terminar o curso de Medicina. Reiterou que foram as inquietações levadas para as aulas pelos colegas que já ensinavam o que mais influenciou no aumento de seu interesse pelo ensino, aquelas relações interpessoais entre os formadores e

os licenciandos professores e as discussões em busca de soluções para os problemas da prática escolar.

Esse relato da egressa EG45 nos remete à importância da interação social na apropriação dos significados conceituais e práticos relacionados aos problemas didáticos e, também, da cultura de um grupo que partilha experiências similares. A egressa, que notadamente não queria ser professora, à medida que foi interagindo com seus pares licenciandos professores e professores formadores, e foi apresentada à experiência didática, foi sendo educada nessa cultura profissional, com seus desafios e possibilidades, e passou a se interessar pela docência.

O egresso EG28 não tinha, a princípio, intenção de ser professor, mas, a partir do primeiro semestre começou a gostar do curso, desistiu de fazer medicina e passou a vislumbrar a possibilidade de ser professor. Embora não tenha sido explícito quanto ao estímulo que o curso dava para que o estudante viesse a se tornar professor da EB, supõe-se que foi estimulado uma vez que afirmou que na época tinha a ilusão de que depois que formasse e fizesse o concurso para a SEC poderia continuar se capacitando e chegaria a ter um salário que pudesse manter sua família. Depois que se tornou professor percebeu que com seu salário isso não seria possível e se desestimulou.

Segundo Gatti (1996), tanto os motivos de frustração quanto as expectativas relativas ao exercício da profissão docente são de variadas ordens. No caso desse egresso, enquanto estudava criou uma boa expectativa em relação à carreira, mas logo que ingressou como professor no Estado se frustrou devido à percepção da impossibilidade de manter sua existência. Situações como a dele só fazem reforçar as más representações sociais da profissão. Ele, que inicialmente não queria ser professor, investiu emocionalmente na carreira e, diante da constatação da realidade salarial, teve que buscar alternativas para complementar sua remuneração como professor.

Alegou o egresso EG34 que seria difícil responder se seu interesse pelo ensino de Química na EB aumentou, diminuiu ou permaneceu igual durante o curso, pois nunca fez parte de seu imaginário ser professor da EB. Embora tenha afirmado que a experiência do estágio curricular foi muito boa, disse que nunca pensou em dar aula estudantes daquela faixa etária, não tinha identificação, nem mesmo com os alunos da escola técnica. Disse que chegou um momento em que pensou “Bom, eu quero dar aula na universidade, isso que me deixaria feliz, eu quero fazer isso, e se eu não puder fazer isso?” Então começou a fazer concursos. Em

alguns não foi aprovado, e em outros, embora tenha sido aprovado, não foi chamado. Mas essas experiências o ajudaram muito e ele pôde alcançar seu objetivo.

Pela sua explanação absolutamente sincera, percebe-se que esse egresso desde que ingressou no curso tinha um objetivo que não estava relacionado com a docência no ensino básico e, pragmaticamente, percorreu seu caminho usufruindo todas as possibilidades oferecidas pelos docentes que pesquisavam na área de Química, sem nunca questionar ou se incomodar com a titulação que alcançaria ao final do curso. Essa sua certeza de que conseguiria seu intento é justificada uma vez que “[...] em muitas áreas do conhecimento os processos seletivos relacionados à contratação docente em Instituições de Ensino Superior (IES) priorizam as linhas de pesquisa na área técnica.” (BENITE; BENITE; ECHEVERRIA, 2010, p.259).

O egresso EG50 alegou que seu interesse pelo magistério na EB aumentou tanto durante o curso, devido a todas as atividades e experiências que teve, que decidiu encaminhar-se acadêmica e profissionalmente para também vir a tornar-se formador de professor. Entretanto confessou, agora que já é professor no mesmo curso em que se formou na UNEB, que os alunos que ali ingressam com a intenção de tornar-se professor têm que perseverar em sua intenção até o final, porque várias coisas no meio do caminho vão dizer para eles abandonarem essa perspectiva: vão encontrar um programa de pós-graduação no departamento voltado para as áreas aplicadas de Química; vão encontrar professores que são bacharéis e se dedicam à pesquisa em áreas específicas da Química e que indiretamente terminam dizendo “olhe, se você for por aqui você vai se dar melhor.” Considera que os licenciandos têm que encontrar outras referências, professores que digam que ser professor também é uma possibilidade profissional, uma forma de trabalhar, professores que estão se atualizando na área de ensino e professores novos, para poder estimular e construir suas identidades.

Não é de estranhar que para os egressos EG19 e EG50 tenha ocorrido um aumento do interesse, uma vez que eles já ingressaram no curso intrinsecamente motivados. Mas estranha-se que as egressas EG27 e EG45 e o egresso EG28 tenham admitido, explícita ou implicitamente, que o curso promoveu o aumento do interesse pela carreira docente. Considera-se que esse dado é bastante interessante e ao mesmo tempo contraditório: todos alegaram que o currículo era muito mais semelhante ao de um bacharelado do que propriamente ao de uma licenciatura; que havia problemas com a parte de conteúdo e práticas pedagógicas; que, no geral, não havia problemas com a parte de conteúdo químico, mas, ao

mesmo tempo, alegaram um aumento de interesse pela carreira docente promovida pelo curso. A conclusão a que se chega é que eles ou se equivocaram na avaliação do currículo, ou se equivocaram na avaliação da alteração de seu interesse. Pelos seus perfis profissionais que são explicitados mais adiante, parece que EG27 e EG45 se equivocaram na avaliação de seu interesse. Já para EG28 é difícil analisar onde está o equívoco de avaliação, pois de todos, foi aquele que mais mostrou contradições ao longo da entrevista.

A contradição em depoimentos foi apontada por Gatti (1996) em sua pesquisa com professoras do ensino básico e, de acordo com a autora, isso “nos mostra que o vivido não pode ser tomado linearmente e simplificado em *slogans*” (GATTI, 1996, p.86). De fato, se as contradições se manifestam até mesmo nas múltiplas identidades que se assume, conforme já se viu nas teorizações sobre o conceito de identidade, por qual motivo não apareceriam em nossas verbalizações?

Percepções sobre a carência de professores de Química

Quanto à carência de professores de Química no país para o exercício na EB afirmou o egresso EG19 que o fator principal é a baixa remuneração, que obriga o docente a trabalhar 60 horas semanais e, ainda assim, não ter uma condição digna de vida. Isso afasta o docente da carreira ou o obriga a mantê-la apenas como “um bico”. Disse que a má remuneração impede o professor de viver apenas da Educação. Outro fator que também contribui de forma significativamente é a falta de condições de trabalho na escola pública, o que afasta os professores, e muitos abrem mão da estabilidade da carreira em função também desse aspecto.

Embora a egressa EG27 não considere o salário do professor humilhante como alguns dizem (vem de uma família de professoras: avó, mãe e tias), acredita que a questão salarial é fundamental para a carência desse profissional. Disse que há muitos jovens que preferem fazer Engenharia Química por causa do melhor status e da melhor remuneração. Por outro lado, acredita também que os professores de Química do EM não estimulam os jovens a gostar de Química, pois o ensino se resume a decorar as coisas e o estigma de que a matéria é ruim se propaga até para alunos do ensino fundamental que ainda não tiveram aula dessa matéria. Considera que para acabar com a deficiência de professores de Química é necessário melhorar os cursos de formação e quebrar o mito de que ser professor não é bom, pois é uma carreira gratificante. Pensa que a remuneração tem que melhorar para que, no futuro, esses licenciados possam tornar a disciplina mais atraente em sala de aula e também se quebre o

estigma de que a matéria é ruim. Disse que o que mais se vê hoje em dia nas escolas é professor se queixando. Afirmou que a experiência vivida como professora no estágio supervisionado foi marcante e a fez mudar muito. Assim como sua avó, foi cativada pela expectativa que observou dos alunos em relação a ela, mas que é preciso alguns estímulos para atrair pessoas para a carreira, é preciso valorização. Acredita que todo tipo de profissional deveria passar pela experiência em sala de aula pelo menos uma vez na vida.

Acredita a egressa EG45 que a carência de professores de Química se deve ao baixo interesse pelos cursos de licenciatura, e que apesar das vagas nesses cursos serem preenchidas, poucos conseguem concluir. Ainda tem a questão dos baixos salários que acabam por encaminhar esses egressos para outros cursos de graduação, para mestrados e doutorados. Afirmou que no semestre em que saiu da universidade, eram cinco os formandos e que apenas uma pessoa está trabalhando como docente. Disse que para alterar a carência, os professores teriam que começar a estimular mais os jovens no ensino médio a alcançarem um maior conhecimento de Química, mas que para isso o professor teria que perceber melhores salários, ter uma menor carga horária em sala de aula, ser estimulado a fazer cursos de pós-graduação na área de ensino. Enfatizou que considera baixo o salário dos professores em geral, até mesmo os do nível superior. Ao concluir, a egressa retomou um aspecto que considerava importante ressaltar: disse que não sabe como está o currículo atual, mas que quando era estudante sentia que os professores estimulavam muito mais a parte da iniciação científica na área de Química, o que direcionava muitos dos alunos para mestrados e doutorados e que se lembra de uma colega que era uma professora nata, pois ensinava todos os colegas, e que acabou indo trabalhar na Petrobrás.

O egresso EG28 afirmou que hoje quase ninguém quer continuar sendo apenas professor. Disse que ser professor é apenas um sonho e as pessoas buscam outro caminho porque percebem que “se continuar naquela perspectiva vai ter aquela vida medíocre até o fim dos tempos.” (EG28). Por outro lado, acha que há uma terrível contradição no sistema escolar público, pois, por duas vezes, antes de se firmar como empresário tentou ampliar sua carga horária no Estado de 20 para 40h semanais e seu pedido foi sempre indeferido. Chegou a pensar em se demitir do Estado, mas uma colega que tem muitos anos como professora o convenceu a não largar e ir fazendo o que der para fazer. Ressalta que nada do que sai publicado nos jornais ou revistas de circulação nacional sobre educação dá conta de retratar aquilo que ele vivencia na sala de aula, aquilo que ele vê na escola, nada chega sequer perto dessa realidade.

O relato do egresso EG28 aponta para um grave problema vivido por parte considerável dos docentes, qual seja a perda daquilo que é fundamental nessa profissão

[...] o envolvimento com o trabalho; a crença na importância do ensino para as futuras gerações; a percepção de reconhecimento e valorização da atividade docente por parte dos alunos, dos pais e da sociedade; a garantia de condições satisfatórias de trabalho e de salário condizente com o esforço; enfim, tudo o que se refere ao bem estar do professor. (LAPO e BUENO, 2003, p.66-67).

Para o egresso EG34, a carência de professores de Química pode resultar do número inadequado de formados para a demanda nacional. Outra possibilidade é que haja um número razoável de professores que não queiram exercer essa profissão em função dos baixos salários. Ele acredita que é o caso da Bahia, um lugar que oferece outras oportunidades de trabalho. Comparou com o estado do nordeste onde vive e atua como professor universitário, e diz que lá é diferente, pois a economia gira em função da cana de açúcar, está concentrada nas mãos de umas poucas famílias e, portanto, não havendo opções de variados postos de trabalho, todos os químicos formados, sejam licenciados ou bacharéis vão ensinar, a despeito dos baixos salários pagos aos professores da EB e das péssimas condições de trabalho nas escolas públicas. Relatou que na universidade onde trabalha, os cursos de licenciatura e de bacharelado em Química são completamente separados. O estudante opta no vestibular para um ou para outro, os colegiados são separados e os professores distintos. Disse também que ao se formarem, tanto os bacharéis quanto os professores, em sua maioria, pedem para ingressar na outra modalidade para obter mais um diploma. Afirmou que, embora seja licenciado, trabalha apenas no curso de bacharelado. Para caracterizar bem a situação do estado afirma que o seu salário de professor universitário é bem acima da média salarial local, o que não acontece em outros estados. O egresso acredita que não seja fácil convencer alguém a ser professor, mas que isso é uma decisão bem pessoal. Considera ainda que é prematuro um jovem decidir se quer ser professor ou bacharel antes do ingresso na universidade “Ainda mais decidir ser professor, que já tem aquele status de ser uma profissão que você vai ter que penar, vai ter que sofrer.” (EG34), que vai trabalhar com classes de 40-50 alunos, que muitas vezes tem que se deslocar para longe, e que vai ser mal remunerado. Em sua opinião deveria haver um curso/ciclo básico com disciplinas de Educação e de Química e que depois de dois anos ou dois anos e meio o estudante decidisse o que realmente ele quer. Pensa que para incentivar mais pessoas à carreira docente, de um modo geral, tem-se que tomar decisões em dois níveis: um interno à universidade, buscando a transformação de seus cursos, e outro externo, no âmbito dos municípios e estados para definir salários dignos a seus docentes.

Quanto à carência de professores de Química na EB, o egresso EG50 afirmou que fazer um curso pesado como o de Química e ir para a sala de aula ganhar o que um professor da escola pública ganha por 40h de trabalho é desanimador. Quando contestado de que essa é a mesma realidade dos professores das demais matérias da EB e que para nessas não se observa tanta carência, respondeu que para os professores dessas matérias não há muitas perspectivas de trabalho fora da escola com retorno financeiro maior e mais imediato como ocorre com os professores das Ciências Naturais e Matemática. Afirmou que esses últimos podem conseguir trabalho em indústrias/empresas ou mesmo obter bolsas de estudo para fazer pesquisas em universidades em virtude da identidade de seus cursos, ou seja, da característica das licenciaturas na área das Ciências Exatas, que ao propiciar uma carga de conhecimento análoga à carga do bacharelado, dá condição ao estudante para dirigir-se ao mercado de trabalho ou para a pós-graduação na área. Tomando como exemplo o curso que fez, disse que o conteúdo de Química não precisaria ser tão aprofundado e que se poderia trabalhar mais as questões pedagógicas. Ressaltou, no entanto, que não estava afirmando que o curso forma maus professores.

Acredita também que haja outro fator que é externo à universidade e diz respeito à cultura do país que não investe na alfabetização científica do cidadão. Para ele, a não valorização dessas Ciências faz com que o estudante enxergue nesses conhecimentos um obstáculo à sua vida escolar e não uma necessidade. Assim os estudantes não são estimulados a fazer cursos de licenciatura nessas áreas, principalmente em Física e Química. Disse que lá na EB é comum que professores verbalizem diante dos alunos que essas áreas são difíceis.

Essa alegação do egresso EG50 é concordante com o relato de Zanon; Oliveira; Queiroz (2009) de que na prática docente, especialmente dos professores de Ciências Exatas, há uma noção de senso comum de que os alunos só respeitam os professores das disciplinas consideradas difíceis. Talvez essa estratégia utilizada pelos docentes para tentar prender a atenção dos estudantes esteja surtindo um efeito contrário e ao invés do estudante se esforçar para aprender aquele conhecimento acaba se afastando dele.

Continuou o egresso EG50 dizendo que os professores, além criarem o mito da dificuldade no aprendizado das Ciências, ainda vivem dizendo aos alunos que ganham muito pouco. Como se sabe, a identificação de alguns alunos com esse tipo de professor pode influenciar negativamente a opção pela carreira docente das áreas científicas. Justificou sua afirmação dizendo que é por isso que todo mundo quer fazer Direito, um curso que no imaginário dos estudantes seria fácil de concluir e garantiria retorno financeiro. Nesse sentido,

disse o egresso que os próprios professores, ao se colocarem na posição de vítimas, reforçam essa imagem do professor das Ciências para o aluno, desestimulando-o e contribuindo para a manutenção dessa escassez de docentes.

Contestado sobre a possibilidade de que essa representação social do professor poderia ser externa à escola, vir da sociedade em geral, disse o egresso EG50 que se se perguntar a uma população menos instruída sobre a imagem do professor, ver-se-á que as pessoas têm aquela ideia tradicional de que o professor é o detentor do saber, não vão falar que ser professor é uma coisa ruim. Apesar de reconhecer que a questão salarial é fundamental, e afirmar que países que investiram na melhoria da educação remuneraram o professor tão bem quanto um engenheiro, para que ele seja reconhecido como um profissional importante, disse que a valorização do professor deve partir dele próprio e que ele não pode se colocar como vítima e tentar justificar que não faz seu trabalho com qualidade por que ganha pouco. Relatou que costuma ouvir de seus colegas que os estagiários se esforçam para dar aula apenas por que estão começando, mas que depois que perceberem que “estão dando murro em ponta de faca” (EG50) vão mudar. Alegou que costuma reclamar com seus colegas da EB de que é preciso compromisso, pois isso influencia os alunos e produz a imagem do professor. Disse que tenta mostrar aos colegas que valorizando o ensino e com investimento em capacitação é possível avançar. Mostra como exemplo sua própria trajetória, pois hoje ele também está ensinando na universidade. Acrescentou que diz aos colegas que se um dia sentir que está dando murro em ponta de faca ele deixa o ensino.

O egresso EG50 aponta que para alterar essa situação, a universidade, além de procurar ter um currículo adequado para formar professores, tem que fazer o seu papel e ir para a escola básica e atrair seus professores para participarem de projetos conjuntos. Dessa forma, poder-se-ia fazer um trabalho de qualidade, contextualizado. Disse que está participando, como professor universitário, de uma capacitação promovida pela SEC para professores da EB e que foi bem recebido apenas por que também tem vivência na EB. Alegou que os professores daquele nível tem resistência aos professores universitários e aos cursos de capacitação, tanto é que de 17 inscritos apenas três frequentam.

Aprofundando as reflexões sobre o sistema público de ensino, disse o egresso EG50 que apesar de faltar professores nas escolas, essa deficiência não é real, uma vez que há professores que não estão em sala de aula porque estão licenciados por doença ocupacional ou por outros motivos. Assim, não se criam novas vagas, mas ao mesmo tempo não se tem professor em sala. No caso da Bahia, para minimizar a falta desses docentes, se colocam nas

escolas professores contratados temporariamente pelo Regime Especial de Direito Administrativo (REDA) ou, mais grave ainda, estagiários em convênio com o Instituto Euvaldo Lodi (IEL). Disse considerar essa situação um absurdo porque muitas vezes o estagiário, que acabou de ingressar na universidade, acaba indo para a sala de aula atuar como se fosse professor. O egresso criticou as universidades, pois acredita que elas são coniventes com essa situação na medida em que encaminham os estagiários partindo do pressuposto de que eles serão acompanhados pela escola. Afirmou que ninguém – Estado, universidades e a própria escola – está se importando com a situação, e a mensagem que se passa com essa política é que um professor formado pode ser substituído por um recém-ingresso no curso superior e que, portanto, o curso de formação não tem a menor utilidade “já que o estudante é jogado na escola para fazer tudo a seu jeito” (EG50). Disse que a situação é pior ainda, pois se sabe que há uma porção de professores que já estão concursados e não são convocados, pois os temporários representam um menor custo da Educação para o Estado. Afirmou ele que diante de situação tão complexa não há como se avançar em qualidade.

O relato do egresso EG50 é muito contundente e representa aquilo que o Estado vem fazendo e que é totalmente contrário àquilo que acredita-se deveria ser feito para recuperar a valorização do profissional e conseqüentemente a valorização da Educação dos nossos jovens. De fato, essas ações do governo do estado para suprir a falta de professores estão seguindo na linha das soluções emergenciais propostas no Relatório da Comissão Especial CNE/CEB, formada para estudar a escassez de professores no EM brasileiro (MEC/CNE/CEB, s/d). Entendo que tais soluções são totalmente equivocadas. Por exemplo, dentre um rol de soluções consideradas inadequadas, uma delas é o “Aproveitamento emergencial de alunos de licenciaturas como docentes” (p.23), exatamente o que está sendo feito na Bahia, de acordo com o relato do egresso que é professor no sistema estadual de ensino tanto na EB como no ensino superior; outra é a “Contratação de profissionais liberais como docentes” (p.23) e, pior ainda, é a “Contratação de professores estrangeiros em disciplinas determinadas” (MEC/CNE/CEB, s/d, p.25).

Como se percebe nos relatos de todos os egressos, uma categoria emergiu claramente como determinante da carência de professores de Química: a questão da má remuneração dos professores da EB. Essa categoria será denominada de **“desvalorização socioeconômica do professor”**.

Esse problema, embora sabidamente reconhecido pela sociedade como um todo e pelas diversas instâncias político-administrativas do país, continua sendo um fator que acaba

colocando por terra todas as outras iniciativas e ações públicas. Como já mencionado no penúltimo parágrafo, o próprio Conselho Nacional de Educação criou, em sua Câmara de Educação Básica, uma comissão especial para estudar medidas que visassem superar o déficit docente no Ensino Médio. No relatório elaborado por essa comissão encontra-se o seguinte: “A pesquisa mostra que, no Brasil, o salário médio de um professor em início de carreira é dos menores: precisamente, **é o antepenúltimo da lista dos mais baixos entre os 38 países pesquisados.**” (MEC/CNE/CBE, s/d, p.9, grifos meus). Apesar dessa constatação, encontra-se logo a seguir no relatório que a questão do salário do professor não se resolve em curto prazo. Mais adiante já nas proposições encontra-se que:

É preciso que o governo não só entre com **pelo menos 10%** dos recursos do FUNDEB, mas que também **amplie gradualmente** o percentual destinado à Educação Básica **de 3,5% para 5% do PIB**, o que equivalerá a injetar no setor cerca de R\$ 20 bilhões a mais, nos próximos anos. E isso **equivalaria a apenas 5% dos recursos previstos** para o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), lançado recentemente. [...] Portanto, é fundamental estabelecer, no âmbito do FUNDEB, um piso salarial para o professor do Ensino Médio, **associado à avaliação de desempenho** e que possa vincular-se a uma estratégia de formação continuada e de dedicação em tempo integral. (MEC/CNE/CEB, s/d, p.20, grifos meus).

Considera-se que essas proposições de melhoria de investimento na Educação e na remuneração do professor são extremamente tímidas diante do grave quadro encontrado. Os próprios conselheiros reconhecem que o investimento para essas ações seria irrisório relativamente ao que se pretende investir no PAC. Considera-se ainda que é um desserviço à Educação tentar atrelar a melhoria da remuneração do professor a mecanismos de avaliação de desempenho. Acredita-se que se os professores trabalhassem em uma única escola, pudessem se capacitar utilizando parte de sua carga horária de serviço e fossem remunerados condignamente, rapidamente ter-se-ia mais qualidade na Educação e o governo não precisaria dispendir verbas em programas de avaliação de docentes e de alunos dos diversos níveis de ensino. Esses recursos poderiam retroalimentar essa qualidade se fossem canalizados para atividades fins da Educação.

Quanto às demais percepções dos egressos sobre a carência de professores de Química, cada um deles apontou diversos motivos, mas, no geral, nenhum deles foi recorrente em todos os relatos. Por exemplo, a falta de condições de trabalho apareceu em quatro relatos; o baixo interesse pelos cursos de licenciatura, de modo geral, foi relatado por dois egressos; o número reduzido de licenciados nos cursos de licenciatura de Química, de modo específico, foi relatado por dois egressos; dois egressos apontaram que consideram que os currículos dos

cursos de licenciatura são inadequados e precisam ser transformados; duas egressas apontaram que a prática dos professores de Química da EB não estimulam seus alunos para o aprendizado por se constituir em um ensino voltado para a memorização de nomes, fórmulas, reações, conceitos, etc.; uma egressa e um egresso enfatizaram que há um estigma ou uma representação que circula na EB de que Química é um conhecimento difícil e o seu aprendizado é de pouca utilidade na vida dos alunos; quatro egressos abordaram a questão da vitimização do professor, dois justificando essa representação em função dos baixos salários e péssimas condições de trabalho e dois criticando-a e associando as influências negativas que essa vitimização tem sobre os estudantes.

Na introdução deste trabalho levantaram-se muitas hipóteses iguais ou semelhantes a essas percepções que os egressos têm sobre os motivos para a carência de professores de Química. Os muitos dados oficiais e os trabalhos publicados já referenciados também apontam problemas semelhantes. As soluções dependem, em primeiro lugar, de mudanças conjunturais e estruturais no país e isso está fora do alcance dos professores, mas aquilo que está no entorno imediato dos docentes tem-se que buscar compreender e transformar e essa é proposta deste trabalho.

Trajatória profissional

O egresso EG19 deixou a longa carreira bancária e começou a trabalhar em escolas públicas, com contrato provisório, enquanto terminava o curso. Fez concurso para a Secretaria de Educação e, enquanto esperava para ser convocado, continuou com o contrato precário e trabalhava nos laboratórios do curso de Química recebendo uma bolsa de apoio técnico. Foi chamado para assumir efetivamente o cargo de professor no Estado em 2007 e fez, concomitantemente, o mestrado em Química Aplicada na UNEB. Ao concluir o mestrado, trabalhou como tutor online em curso de educação a distância, e como professor no programa Universidade para Todos (pré-vestibular social da UNEB). Continua trabalhando no turno noturno como professor, mas também trabalha em laboratório, exercendo a profissão de químico. Demonstrou decepção com sua experiência como professor, apesar de ter buscado o curso com a intenção de adotar essa carreira. Disse que a maioria dos estudantes chega ao ensino médio com falta de conhecimento de base e não demonstra o menor interesse em estudar. Também criticou a forma como a escola é administrada internamente e as políticas públicas do Estado voltadas para a educação. Acredita ser necessário “fazer com que a

sociedade caia em si e veja que a educação é a saída porque, isso eu digo com certeza, onde eu leciono as pessoas vão pra lá pra tudo menos estudar. Os estudantes não vislumbram que a educação é uma porta de saída pra uma condição melhor” (EG19). Alegou que mesmo diante de toda essa situação adversa não abre mão de trabalhar a Química fora do senso comum, apesar de sempre tentar levar esse conhecimento atrelado a situações de aplicação no cotidiano e buscando correlacionar com outras áreas do conhecimento científico.

A egressa EG27 não atua como professora, pois ao terminar o curso foi fazer mestrado e agora está no doutorado. Disse ter se apaixonado pela pesquisa e crê que esse é um trabalho importante e que dá retorno para a população. Apesar de afirmar que quer seguir carreira acadêmica e vir a ser professora universitária, segue fazendo o doutorado na UFBA com um projeto em parceria com uma empresa do Polo Petroquímico. Alegou que espera ainda que esse projeto a ajude a decidir realmente o quer, pois ainda não está bem segura, pois, pela sua experiência como técnica na indústria ficou com a impressão de que o trabalho era muito técnico, rotineiro, e apenas de aplicação.

Alegou a egressa EG45 que foi aprovada tanto no concurso da Polícia Técnica, como no da Secretaria de Educação logo depois de formada, mas que foi chamada para assumir na Polícia rapidamente e sequer se preocupou em continuar acompanhando a chamada para ser professora por que o salário na Polícia correspondia a quatro vezes o salário do professor. Continuou fazendo o curso de Medicina simultaneamente ao seu trabalho na Polícia, onde começou no laboratório de Química Forense. Depois passou para o de Toxicologia e, posteriormente, passou a trabalhar no setor de crimes contra a vida. Formou-se em Medicina no início de 2011 e passou a acumular juntamente com o trabalho na Polícia, o trabalho de médica no Programa Saúde da Família em uma cidade do interior.

O egresso EG28 disse que quando foi chamado para assumir na SEC optou por escolas do subúrbio – local onde quase nenhum dos colegas queriam assumir – pois nasceu e mora lá e, portanto essa escolha era conveniente para ele, e era bom para a comunidade, pois lá faltam professores de Química, Física, Matemática, Biologia. Alega que na época ficou muito feliz e trabalhava com gosto, levava cartazes, fazia experiências, levava os alunos para o pátio, conversava, mas aos poucos ele foi sendo desestimulado, pois as coisas que tentava fazer com os alunos nem sempre eram bem vistas pela diretora e ele não queria se indispor. Relata que quando percebeu que não dava para sobreviver só como professor, montou uma clínica de fisioterapia para sua esposa na própria casa que, embora seja de subúrbio, é uma casa grande e boa. Trabalha com toda a parte administrativa da clínica e, portanto, diz não utilizar nada do

conhecimento que tem de Química nesse seu trabalho, no entanto, afirma que essa decisão profissional melhorou sua vida “da água para o vinho” (EG28). Quanto às perspectivas profissionais imediatas e no longo prazo, disse que vai continuar investindo na empresa, pois ela está crescendo. Quanto à sua carreira docente disse que vai investir em capacitação só quando achar que isso possa ser importante para ensinar o próprio filho. Disse que infelizmente não está mais pensando no próximo, em modificar a realidade da comunidade, não está dando muita importância para sua profissão de professor, apenas no futuro vai investir, mas por questões pessoais. Crê que a situação educacional só vai mudar no longo prazo, então, ele vai decidir que rumo tomar para ajudar.

O egresso EG34 relatou que depois que se formou fez mestrado e doutorado em Química Analítica e também trabalhou como químico em uma empresa. Depois percebeu que sua vontade era trabalhar como professor universitário e fez alguns concursos até conseguir seu objetivo. Afirmou que sabe o que é trabalhar em uma empresa/indústria onde, no começo, se aprende muito, mas depois vira rotina. Além disso, é um ambiente muito competitivo, estressante. Não pensa em ir para a iniciativa privada, a não ser que seja por uma questão muito particular, não por dinheiro. Quer continuar sendo professor, apesar de confessar que há dias em que não tem vontade de dar aulas, mas como tem compromisso com os alunos ele vai. Acrescentou que mesmo quando sabe que os alunos não gostam de sua matéria, tenta convencê-los de que aprender o básico é um processo de cidadania. Disse estar satisfeito em relação à sua profissão, que ela é estimulante, dinâmica e que o obriga sempre a estar estudando, portanto se sente realizado.

Após a conclusão da licenciatura, o egresso EG50 foi convocado pela Secretaria de Educação para assumir a vaga obtida por meio de concurso público. Demitiu-se da indústria na qual trabalhava há muitos anos; fez especialização em Metodologia do Ensino Superior; e logo em seguida foi chamado por uma pessoa, que sabia de seu interesse na área de Ensino de Química, para se submeter a uma seleção para professor substituto na UFBA. Uma vez aprovado, foi ensinar uma disciplina relacionada com estágio supervisionado, acompanhando uma professora mais experiente. No semestre seguinte assumiu a disciplina sozinho. Alega que foi uma experiência de muita aprendizagem uma vez que a turma era constituída de bacharelados e licenciandos com objetivos bem distintos, os primeiros apenas almejando obter mais uma opção profissional. Quando o contrato da UFBA estava terminando, ele foi aprovado no mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências da UFBA/UEFS. Antes de concluir o mestrado fez concurso para professor de Ensino de Química na UNEB e foi

chamado em 2009, cumprindo seus planos de também vir a se tornar professor formador de professores. Pediu redução de seu regime de trabalho na EB de 40 para 20h semanais. Alegou que sua experiência na UNEB tem sido muito interessante e que representa a concretização de seus planos profissionais.

Pavimentando o rumo

Como se percebeu pelos relatos dos egressos, dos seis apenas três ainda mantêm pelo menos um vínculo de 20 h com o ensino de Química na Educação Básica. Uma das egressas só teve experiência como docente no estágio supervisionado curricular. A outra ensinou apenas cerca de um ano. Um dos egressos também nunca teve experiência como professor da EB e foi direto para o ensino superior. O egresso que a princípio queria usar o curso apenas como trampolim para o vestibular de Medicina, mudou sua opinião e resolveu idealisticamente abraçar a carreira docente, disse que a princípio, estava bem entusiasmado com sua profissão, mas que foi desestimulado diante das imposições do sistema educativo e da triste realidade socioeducativa dos estudantes do subúrbio. Tornou-se empresário e mantém o vínculo de 20 h, mas não quer se comprometer como antes com o ensino. Os dois restantes, que se enquadram na categoria dos que fizeram “licenciatura por convicção”. Um deles fez mestrado na área específica e trabalha como químico. Continua ensinando Química no turno noturno com compromisso, mas se confessa completamente decepcionado com o nível dos alunos e com o sistema educativo como um todo. O último fez especialização e mestrado na área Pedagógica/Ensino de Química e atua também na universidade. Embora continue trabalhando apenas 20 h na EB, ainda parece ter entusiasmo com esse trabalho, mas admitiu que cada vez mais está difícil manter esse vínculo.

Os dados construídos nesta pesquisa sobre os egressos do curso de Licenciatura em Química da Universidade do Estado da Bahia (questionários e entrevistas) apontam no mesmo sentido daqueles encontrados na região sul por Maldaner; Sandri; Nonenmacher (2008). Os autores fizeram um levantamento da trajetória dos licenciados em Química da Unijuí e constataram que boa parte deles fez pós-graduação e foi ensinar em universidades ou está atuando em setores distintos da Educação.

3.4 O sentido da via

O procedimento adotado na análise e discussão das entrevistas dos formadores foi distinto daquele utilizado para as entrevistas dos licenciandos e dos egressos. Não foi feito um texto-síntese das entrevistas remontando-se aspectos de interesse para os objetivos do trabalho de acordo com as questões orientadoras da entrevista para depois buscar categorias emergentes. Inicialmente buscou-se levantar os perfis profissionais dos formadores e suas percepções sobre a própria prática fazendo-se uma análise dos discursos dos formadores diretamente nas entrevistas. Depois se fez uma breve síntese desses dados. Em seguida, se buscou identificar nos discursos dos formadores as mesmas categorias emergentes já identificadas através da ATD nos discursos dos licenciandos e egressos. Uma vez encontradas, se procurou discutir e demonstrar que elas também convergem para a mesma direção apontada pelos demais sujeitos investigados, ou seja, a construção de múltiplas identidades profissionais pelo currículo ativo do curso.

Da mesma forma que no caso dos licenciandos e egressos, os formadores serão identificados através da letra P e um numeral, no intuito de preservar seu anonimato.

3.4.1 Perfil profissional do formador e percepções sobre sua própria prática

Uma vez que os discursos de vários licenciandos e egressos apontaram para percepções de certa inadequação do currículo ativo no que diz respeito à formação do profissional docente e referiram que esse fato poderia se relacionar ao perfil profissional dos próprios formadores e às suas práticas docentes, buscou-se analisar diretamente nas entrevistas dos formadores, a constituição de suas identidades. Entende-se que essa constituição pode influenciar objetiva ou subjetivamente suas práticas e a própria percepção sobre elas, na medida em que os sujeitos atuam e se percebem de acordo com as identidades às quais foram mais fortemente interpelados e se reconheceram (WOODWARD, 2009). Em seguida se faz uma breve síntese desses dados.

Análise: as partes que compõem a via

Alegou a professora P1 que fez o curso superior em Química Industrial por falta de outras opções na área de Ciências Exatas, sua área preferida, na universidade federal de seu

estado e tinha como expectativa trabalhar na indústria. No entanto, fez mestrado em Química Analítica na UFBA e começou logo a ensinar disciplinas dessa subárea tanto naquela universidade quanto no antigo curso de Formação de professores do CETEBA/UNEB. Na UNEB, sempre atuou na área administrativa, onde tem exercido diversos cargos, inclusive no alto escalão. Paralelamente às atividades administrativas e de docência sempre acumulou atividades em uma entidade de classe dos químicos e não se envolveu com projetos de pesquisa. Por algum tempo trabalhou conjuntamente com a professora P8, também na disciplina Estágio Supervisionado, mas, no momento está atuando apenas nas disciplinas da subárea de Química Analítica. A professora P1 alegou que sua preocupação ao preparar uma aula é desmistificar a dificuldade dessa disciplina, para que o estudante compreenda e absorva esse conhecimento. Sobre sua metodologia alegou que tenta associar os aspectos teóricos com a prática no sentido de facilitar a assimilação. Quanto à avaliação da aprendizagem, utiliza provas discursivas na parte teórica e relatórios na parte prática.

A professora P2 disse que sempre gostou de Matemática, mas optou pelo ensino médio profissionalizante em Química da Escola Técnica Federal, pois esse curso e essa escola eram, na época, o que havia de melhor qualidade na escola pública baiana. Fez o curso, gostou e foi fazer o Bacharelado em Química. Alegou que quando ingressou na graduação tinha em mente que atuaria como Química no Polo Petroquímico e, de fato, chegou a fazer dois estágios. Foi aluna de P1 no bacharelado da UFBA e sua monitora no antigo curso de Química do CETEBA, ainda quando ele funcionava nas instalações da UFBA, período em que percebeu que gostava de ser professora. Ao se formar foi contratada por tempo determinado no CETEBA e submeteu-se ao primeiro concurso quando o curso passou a ocupar sua sede definitiva já no *Campus* do Cabula, Salvador. A professora complementou, então, sua graduação com as disciplinas pedagógicas obtendo também o título de licenciada. Iniciou o mestrado em Química Analítica na UFBA, porém não o concluiu. Sempre se dedicou ao ensino de Química Analítica, não atuou como pesquisadora nessa área, mas tem exercido diversos cargos administrativos na Universidade. Tendo sido coordenadora de colegiado dos dois cursos, o antigo e o atual, se aproximou da área de Ensino de Química a partir das discussões da reformulação curricular do curso atual e concluiu, em 2008, o mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências da UFBA/UEFS. Também atuou conjuntamente com a professora P8 na disciplina Estágio Supervisionado e, desde então, tem ministrado diversas disciplinas da área de Ensino de Química.

Afirmou a professora P2 que ao ensinar qualquer disciplina considera que há um programa a ser cumprido e que, portanto, prepara suas aulas para que esse conteúdo seja útil para a formação profissional do estudante, mas também seja uma aula agradável. Acrescentou que, no caso de Estágio Supervisionado, tem uma preocupação adicional que é fazer os estudantes refletirem sobre a Educação, sobre a responsabilidade de ser professor, sobre o seu papel no contexto socioeconômico e cultural em que vive, e busca que eles também se sintam corresponsáveis por esse contexto e queiram participar de sua mudança. Quanto à metodologia que normalmente utiliza em suas aulas, disse que prioriza a participação do estudante na construção do conhecimento. Quanto às formas de avaliação mais comuns nas suas disciplinas, alegou priorizar e discutir com os licenciandos a autoavaliação e que já teve experiências muito gratificantes, porém também percebe que há estudantes que ainda não estão maduros para se autoavaliarem. Disse que sua concepção de avaliação foi sendo construída no transcorrer de sua carreira e que hoje percebe que a avaliação é parte do processo de ensinagem e que não tem a simples função de pontuação do estudante. Busca corrigir e devolver rapidamente os relatórios da aula prática aos estudantes apontando o que eles devem melhorar e retornarem de novo para ela. Afirmou que trabalha da mesma forma na avaliação dos planos de aula dos estagiários, pois a correção de um plano de aula pode servir como parâmetro para elaboração do próximo. Nesse processo, há tanto a reflexão da aprendizagem quanto do ensino, de modo indissociável, e a avaliação é utilizada para conhecer a realidade, identificar dificuldades e agir sobre elas.

O professor P3 afirmou que na adolescência foi influenciado por uma coleção científica em circulação chamada “Os cientistas” que trazia conhecimentos teóricos e práticos, bem como uma parte histórica sobre cientistas ligados à Química, Física e Biologia, além disso, como o seu pai trabalhava utilizando alguns produtos químicos, isso o fascinava. Fez o nível médio em Escola Agrícola Federal e quando ingressou no curso da UFBA, apesar da possibilidade de fazer bacharelado e licenciatura durante o percurso, não pensava na licenciatura, no entanto, disse que, por necessidade, logo em seguida começou a dar aulas de Química em uma escola particular de nível médio, ali permanecendo até hoje e que esse fato o fez decidir-se pela licenciatura. Iniciou o mestrado em Química Inorgânica, mas não o concluiu, preferindo fazer o mestrado em Educação na Faculdade de Educação da UFBA. Ingressou na UNEB e ensinou, durante muitos anos, Química Geral, não tendo desenvolvido projetos de pesquisa na área específica, pois se dedicava a atividades de cunho acadêmico e administrativo. Depois de algum tempo, também ingressou como professor na antiga Escola

Técnica Federal, hoje Instituto Federal de Educação. O professor mantém vínculo com os três tipos de instituições de ensino, e por ter habilidade técnica costuma construir aparelhos eletroeletrônicos e kits experimentais simplificados que utiliza em sua prática docente e, portanto, estimula os estudantes a construírem suas próprias ferramentas didáticas de baixo custo, para levar para as escolas de ensino médio.

Alegou o professor P3 que sua maior preocupação é o planejamento da aula, pois acredita que é ele que define quem é o formador, como será a disciplina e qual profissional se pretende formar. Disse que os docentes, mesmo atuando na área do conhecimento químico específico, devem possibilitar reflexões e articulações desse conhecimento com outras áreas e não considerá-lo importante em si mesmo, de modo isolado. Alegou que é preciso que o planejamento abarque várias possibilidades, pois a prática docente será o reflexo desse planejamento. No entanto, disse que o docente que forma professor nem sempre tem essa mentalidade de preparação e também não tem formação pedagógica, apesar de lidar com situações de aprendizagem, de estar diante de situações de ordem afetiva, psicossocial, diante do problema da avaliação, dentro de relações nas quais se ele não motivar, talvez, o aluno não consiga aprender. Sendo assim, considera inadequado o professor ser avaliado em seu ingresso, principalmente, por critérios definidos a partir do seu *status* de pesquisador, uma vez que, depois, vai atuar no ensino como formador de professores. Acredita que exista uma cultura arraigada no seio acadêmico, de que “quem sabe pesquisar sabe ensinar”, o que para ele nem sempre é verdadeiro, pois apesar de considerar que saber Química é uma condição necessária, nem sempre isso é uma garantia do saber ensinar. Alegou que utiliza metodologias diversificadas, mas que considera que os formadores, e ele se incluiu aí, nem sempre estudam as técnicas e estratégias para escolher melhor qual aplicar. Quanto à questão da avaliação, afirmou que saiu de uma avaliação eminentemente de prova, nos espaços da Química, e passou para uma avaliação processual, de caráter qualitativo, onde o aluno não tem uma nota final, ele é sempre um revisor daquela avaliação. O professor tem atuado, desde a reformulação curricular do curso, em diversas disciplinas de Ensino de Química e não mais atuou na disciplina de Química Geral. Ingressou em 2011 no Doutorado em Educação e Contemporaneidade da UNEB.

O professor P4 disse que começou a gostar de Química desde o antigo ginásio, por causa de uma feira de ciências em que participou e, a partir daí, resolveu estudar Química. Fez o curso de Química da Escola Técnica Federal e nem chegou a concluir o último ano que lhe daria o diploma de técnico, pois no final do terceiro ano prestou vestibular para Química na

USP e Engenharia Química em uma universidade particular, tendo sido aprovado nas duas. Como não tinha nenhuma preocupação de ordem profissional ainda, simplesmente tinha interesse pelo conhecimento químico, optou pelo caminho que julgou que poderia melhor lhe oferecer aquele conhecimento e foi para a USP onde fez o bacharelado. Depois fez mestrado em Química Analítica na PUC-RJ e doutorado na mesma área, novamente na USP. É pesquisador em Química Analítica com alta produtividade e desde que ingressou na UNEB procurou contornar a falta de estrutura física de laboratórios trabalhando em rede com pesquisadores da mesma área da UFBA. Sempre arregimentou estudantes para a iniciação científica na área e se empenhou durante anos, juntamente com outros docentes do curso, até conseguir implantar o Mestrado em Química Aplicada da UNEB. Exerceu funções administrativas e tem atuado na graduação e pós-graduação, majoritariamente nas disciplinas de Química Analítica, embora tenha assumido uma disciplina inicial do curso há alguns anos, com o objetivo de estimular os calouros para a diversidade das aplicações da Química e sua inter-relação com as outras áreas de conhecimento.

A maior preocupação do professor P4 ao preparar sua aula, é que os alunos compreendam aquele conteúdo e demonstrem interesse, se motivem, pois precisa do retorno dos estudantes. Disse que preparar aula lhe preocupa demais hoje em dia, o que antes não ocorria. Quanto à metodologia, afirmou ser absolutamente construtivista, gosta daquilo que chamou de “ação-reação”, ou “toma lá da cá”, pois lhe dá um *feedback* muito bom. Quanto à avaliação de aprendizado admite que é a parte mais difícil para ele. Faz avaliações não para obter respostas consideradas certas ou erradas, mas para saber até onde o estudante é capaz de chegar, quais vão ser as percepções dele para tentar resolver o que é proposto, mesmo que seja uma questão de cálculos. Afirmou que esse tipo de avaliação lhe dá uma resposta muito boa sobre como certos conceitos estão internalizados no cognitivo do estudante. Disse que, às vezes, aplica o mesmo teste no início da aula e no final da aula, para os estudantes se sentirem mais motivados, perceberem que aprenderam, sem preocupação com nota.

A professora P5 também fez curso profissionalizante em Química na Escola Técnica Federal e trabalhou na indústria por aproximadamente cinco anos antes de ingressar e cursar o bacharelado e a licenciatura em Química na UFBA. Alegou ter escolhido o curso de graduação em função da questão econômica, pois julgou que se continuasse na mesma área sua reinserção profissional, seja como química, ou como professora seria mais fácil. Por algum tempo ensinou no nível médio na própria Escola Técnica Federal e também por um pequeno intervalo de tempo na rede particular de ensino. Iniciou seu mestrado na área de

Química Analítica, mas não o concluiu, adquirindo apenas o título de especialista. Na UNEB, ensinou disciplinas de Química Analítica e também exerceu atividades administrativas. A professora não desenvolveu pesquisas em sua área de especialização. Há alguns anos a professora fez um curso superior de Psicologia, pois, desde jovem, também tinha paixão pela área de Psicologia e, após a sua formatura, tem assumido as disciplinas de Psicologia do curso, conjuntamente com professores da Faculdade de Educação e, ultimamente, Estágio Supervisionado, conjuntamente com outro professor.

Disse a professora P5, que ao preparar uma aula, suas preocupações são com o conhecimento específico, sua relação com a situação prática, e se a aula está em um nível de construção de conhecimento, que os alunos possam compreender, ou seja, a formatação envolve como fixar o assunto e como aplicá-lo, mesclando o ensino tradicional com atividades em que os alunos possam desenvolver um tema. Resumiu que quanto à metodologia utilizada depende em que disciplina está atuando, porque, por exemplo, quando está nas disciplinas de Psicologia ou de Educação, como Estágio Supervisionado, flexibiliza a forma de trabalhar o conhecimento e o modo de avaliar a aprendizagem. Alegou que algumas aulas são expositivas participativas, nas quais os alunos interagem a partir do que ela traz do conteúdo e do diálogo que se estabelece em relação àquele conhecimento e de como ele diz respeito à vida de cada um. Em outras situações, disse atuar apenas na condição de facilitadora, quando desafia um grupo de alunos a prepararem e apresentarem um tema, que é discutido por ela e os demais estudantes ao longo dessa exposição. Na área específica de Química disse utilizar o estudo dirigido; apresentar um filme para discussão e elaboração de resenhas correlacionando com algo que já foi trabalhado previamente; trabalhar com seminários cujos temas são propostos pelos próprios licenciandos e/ou sugeridos a eles. Afirmou que esses trabalhos se baseiam no construtivismo, mas que ainda mantém alguns aspectos da metodologia tradicional. No entanto, alegou que no curso de bacharelado em Farmácia, sua conduta é mais tradicional, pois há uma grande quantidade de conteúdos a serem trabalhados, e os alunos não retomarão esses assuntos em outros momentos do curso. Para aproveitar melhor o tempo, alegou que faz apresentações em *power point* e estimula a participação buscando sanar as dúvidas durante a exposição e, posteriormente, quando faz exercícios para checar a assimilação e a aprendizagem. Trabalha alguns poucos temas na forma de apresentação de seminários dos alunos. Quanto ao tipo de avaliações utilizadas disse que nas disciplinas de Química faz avaliações tradicionais individuais ou, às vezes, em duplas, seminários, participação, frequência e relatórios, nas aulas de laboratório. Nas

disciplinas de Psicologia, alegou fazer avaliação com consultas ou em duplas, além de seminários nos quais cada equipe fica responsável por um tema. A participação e a frequência são contabilizadas para a avaliação, portanto ela tem um caráter mais flexível. Em Estágio Supervisionado a avaliação é mais processual embora também envolva a parte “formal” como a entrega do relatório. Pontua-se a frequência, o desempenho nas aulas simuladas e na regência em sala.

A professora P6, como muitos dos docentes da UNEB, fez curso técnico no ensino médio, na Escola Técnica Federal. Afirmou que como sua mãe e tias eram professoras, sempre gostou de ensinar e, portanto, foi natural sua escolha por Licenciatura em Química, ou seja, inicialmente, ela tinha uma perspectiva de tornar-se professora da Educação Básica, mas depois que ingressou na UFBA percebeu que daria para cumprir quase que simultaneamente também o bacharelado. Durante a graduação apaixonou-se pela subárea de Química Orgânica e chegou a fazer um estágio no Polo Petroquímico de Camaçari. Formou-se na licenciatura e estendeu um pouco o prazo para concluir o bacharelado para poder aproveitar uma oportunidade de fazer iniciação científica na área de Química Analítica. Ao concluir seu bacharelado considerou que a pesquisa em Química Analítica estava mais consolidada na UFBA e resolveu fazer o mestrado nessa subárea. Ingressou na UNEB ainda quando estava no mestrado, porém na área de Química Orgânica e, depois, foi fazer doutorado em Síntese Orgânica em Pernambuco. Atuou em atividades administrativas, tem atuado no ensino de graduação e no Programa de Pós-Graduação em Química Aplicada e, ultimamente, começou a atuar conjuntamente com alguns professores em disciplinas de ensino.

A professora P6 alegou que utiliza em seu trabalho tanto o sociointeracionismo de Vygotsky, quanto aportes do construtivismo e o modo de trabalhar de Paulo Freire. Disse valorizar o cotidiano em suas práticas, mas que para ela o cotidiano não é necessariamente a casa, aquela química doméstica, pode ser a Revista Química Nova na Escola, a Ciência Hoje, a Superinteressante, notas e cadernos de ciências de jornais. Afirmou que já trabalhou muitas vezes demonstrações, experimentos em retroprojeter, que pegava no *Journal of Chemical Education*, que sempre foi inquieta e não se acomoda com o conteudismo. Quanto às formas de avaliação alegou a professora que acredita na avaliação continuada ou processual, pois é uma forma de os estudantes aprenderem mais, porém disse que tem encontrado resistência por parte dos alunos, pois eles estão acostumados a uma postura passiva e não querem fazer um estudo continuado, uma vez que geralmente fazem mais de um curso e essa metodologia de avaliação demanda dedicação e, portanto, ocupa mais tempo deles.

Disse a professora P7 que fez o curso técnico em Química na antiga Escola Técnica Federal e por influência de seus professores foi fazer bacharelado em Química na UFBA. Depois iniciou, ali mesmo, seu mestrado na área de Química Orgânica. Durante o curso trocou de área e terminou sua dissertação em Físico-Química, área na qual também realizou o seu doutorado. Como ingressou na UNEB na época em que ainda fazia o mestrado em Química Orgânica, sempre atuou nas disciplinas dessa subárea. A professora quando orientava estudantes de iniciação científica na área específica, buscava explorar aspectos educativos. Tem ultimamente atuado como orientadora de trabalhos produzidos pelos estudantes da disciplina Oficina de Produção. Em um primeiro momento chegou a atuar no programa de mestrado em Química Aplicada, mas desvinculou-se dele. Atua também como química nos laboratórios do Departamento de Polícia Técnica.

Alegou a professora P7 que as suas preocupações no momento de preparar uma aula é identificar o que o aluno traz de base para poder colocar o novo conhecimento que ela está trazendo, sendo assim, se estiver com uma aula preparada para falar sobre um determinado assunto e perceber que o aluno não tem um embasamento suficiente, para e volta atrás para recuperar o necessário para dar prosseguimento. Outra preocupação é saber o que é importante ele saber para seguir em frente. Alegou que quando ingressou como professora no antigo curso de formação de professores da UNEB não tinha muita consciência de qual era o profissional que estava formando. Disse também que mudou muito, pois no início de sua carreira achava que tinha cumprir todo conteúdo em seus mínimos detalhes, e quando participou da elaboração do projeto do curso atual começou a mudar. Quanto à metodologia disse gostar de apresentar, que é mais tradicional do que inovadora, não gosta de mexer muito naquilo que considera que está dando certo. Disse que gosta de incentivar a leitura, de mostrar livros e passar textos, não apenas de Química Orgânica. Costuma usar o quadro e também o data show, mas sempre provocando os alunos para que respondam às suas questões na apresentação. Quanto à avaliação, alegou a professora que utiliza relatórios, prova escrita e seminários. Afirma que, às vezes, faz provas com consulta, outras vezes faz provas objetivas, mas que prefere fazer provas em que eles tenham que se expressar por escrito.

A professora P8 sou eu própria. Afirmei na gravação que optei pelo curso de bacharelado em Química por ter me identificado com minha professora de Química, uma pessoa bastante jovem, que ainda era estudante de Química da USP enquanto ensinava na escola de nível médio em que eu estudei. Pelo entusiasmo da professora, pelo fato de gostar de suas aulas, acabei me apaixonando pela Química. Aleguei que durante todo o meu curso de

graduação sempre imaginei que, no futuro, iria trabalhar em uma indústria química, e que cheguei mesmo a fazer as disciplinas complementares necessárias para o título de bacharelado com atribuições tecnológicas. Conforme já relatei na introdução, fiz mestrado em Química Inorgânica na UFBA, ingressei na UNEB inicialmente ensinando Química Orgânica com um contrato provisório, e depois fiz concurso para ensinar disciplinas de Química Inorgânica. Ensinei também Química Geral, e a partir de 2001 comecei a atuar em Estágio Supervisionado.

Quanto aos meus objetivos ao preparar uma aula de um determinado conteúdo para ministrar no curso, aleguei que minha maior preocupação é que os alunos consigam compreender o que é esse conhecimento químico que vem sendo construído, ou seja, torná-lo mais significativo para os licenciandos. Disse que busco, então, provocar o aluno para que ele reflita sobre o conhecimento, para que aquilo se torne algo mais próximo do universo dele, e não seja encarado como importante em si, sem outras relações. Quanto à metodologia utilizada aleguei que nas aulas de Química costumo fazer exposições participadas para que os estudantes possam me dizer se estão conseguindo compreender aquilo, e os provooco para que eles possam ingressar comigo no mundo da Química. Admiti que quanto à avaliação ainda atuo diferentemente nas disciplinas de Química e de Estágio Supervisionado. Disse que, infelizmente, ainda como professora de Química tenho seguido muito o ritual do meu “eu” químico, ou seja, de bacharel, utilizando ainda provas escritas com frequência, embora eu considere nelas muito mais a compreensão das propriedades e teorias. Nesse sentido, afirmo considerar a elaboração de provas um momento muito difícil, pois não quero que o estudante demonstre que memorizou o conhecimento, mas que o compreendeu. Aleguei que mesmo assim, tenho tentado inovar nas provas solicitando, por exemplo, aos estudantes que expliquem sobre tópicos que eles próprios considerem importantes a respeito daquele conteúdo. Disse também, que antes de me afastar para o doutorado utilizava como estratégia de ensino o estímulo à leitura prévia do conteúdo e a apresentação, por parte dos estudantes, de resumos escritos para perceber, antes mesmo da exposição participada, quais eram suas compreensões prévias do conteúdo e discutir com eles. Por outro lado, afirmo que quanto ao processo de avaliação no componente Estágio Supervisionado trabalho apenas com avaliações qualitativas, não há provas, simplesmente busco acompanhar muito de perto a atuação dos estudantes me deslocando com eles para os colégios o tempo todo do estágio, assistindo às aulas que eles estão ministrando, comparecendo ao colégio juntamente com eles no período de observação, discutindo semanalmente, em um horário fixo, tudo o que eles observaram

e/ou praticaram, suas dúvidas, suas ansiedades e, também, o que os próprios formadores orientadores do estágio observaram a respeito do aparelho escolar como um todo: professores, estudantes, administração, infraestrutura física, material, e de pessoal. Aleguei que com essa avaliação absolutamente qualitativa, consigo perceber se o licenciando internalizou o seu papel, ou se está indeciso, inseguro, como ele se relaciona com os alunos, com todos na escola, qual a responsabilidade assumida por ele.

Síntese necessária: a via desembocando na avenida

Como se percebe da análise feita a partir das respostas aos questionamentos feitos nas entrevistas, dos oito formadores, seis iniciaram seu percurso químico a partir de escolas técnicas/profissionalizantes e os outros dois, ainda que não tenham iniciado esse percurso no nível médio, fizeram graduação em cursos que se destinavam a formar para o trabalho industrial (Química Industrial e Bacharelado em Química com Atribuições Tecnológicas). Observa-se que embora quatro tenham feito Licenciatura, apenas um deles fez exclusivamente essa modalidade de curso. Das três bacharéis restantes, duas voltaram depois para complementar a formação com a Licenciatura, em função de já estarem ensinando e a última, embora tenha se licenciado primeiro, alegou que protelou o bacharelado por conveniência para manter-se na iniciação científica e depois fazer o mestrado.

Os dados construídos sobre as identidades dos formadores apontam que realmente os oito entrevistados iniciaram seu percurso acadêmico-profissional em cursos voltados para a área específica de Química e não para a carreira docente desta matéria escolar. Embora alguns, depois, tenham sentido a necessidade de buscar a licenciatura e/ou qualificação na área de Educação e tenham se engajado em disciplinas de Ensino de Química, pode-se dizer que a princípio, nenhum ingressou intrinsecamente motivado pela carreira docente. A questão da motivação à carreira docente tem sido estudada por diversos autores (SANTOS; STOBÄUS; MOSQUERA, 2007; SANTOS; ANTUNES; BERNARDI, 2008; RABELO, 2010) e uma das constatações é que o professor “[...] ciente de suas qualidades, potencialidades e necessidades, se torna capaz de estabelecer metas e de traçar objetivos pessoais e profissionais, pelos quais determinará seu nível de motivação.” (SANTOS; ANTUNES; BERNARDI, 2008, p.46). Percebe-se que dentre os oito com o mesmo perfil profissional, diante da realidade vivida em um curso de formação de professores, alguns investiram também em seu perfil docente enquanto outros mantiveram o perfil técnico. Isso é

compreensível, pois, de acordo com Santos; Antunes; Bernardi (2008) “[...] existe uma infinidade de processos afetivos, comportamentais e cognitivos que estão associados na ativação do envolvimento da ação humana.” (p.47).

De fato, essa questão dos perfis técnicos dos formadores que atuam no curso foi enfatizada pelos próprios formadores e, também, por licenciandos e egressos nos dados empíricos construídos. Por exemplo, a professora P7 – que alegou ter tentado também fazer a licenciatura e não a concluiu por não perceber os objetivos das disciplinas pedagógicas – afirmou em um trecho de sua entrevista que o formato do currículo do curso da UNEB foi moldado pelos próprios formadores que tenderam a se apegar à sua formação de bacharéis. Outro professor, por sua vez, discorrendo sobre a carência de licenciandos, de modo geral, e sobre o perfil da maioria dos formadores que atuam nas licenciaturas em Química, afirmou que “[...] continuar-se-á formando apenas bacharéis para o Ensino Superior, até para trabalhar nos cursos de formação de professores, e não se conseguirá responder aos desafios da profissão professor.” (P3).

Kasseboehmer e Ferreira (2008) encontraram que há uma tendência de bacharéis buscarem formar químicos, mesmo que estejam trabalhando em cursos de licenciatura. Entende-se pelas manifestações dos formadores investigados que a mesma tendência observada pelos autores acima referidos se confirma.

3.4.2 Discursos dos formadores: identidades circulantes e o currículo ativo do curso

Passa-se a seguir a explicitar os discursos dos formadores que remetem às categorias já identificadas nos dados construídos junto aos estudantes dos diversos semestres, licenciandos em seu último semestre e egressos entrevistados. Essas categorias apontam para a constituição/aperfeiçoamento de identidades polarizadas entre dois tipos principais de profissionais – o químico/pesquisador em Química/professor do ensino superior e o professor da Educação Básica/pesquisador em Ensino de Química – promovidas pelo currículo ativo do curso investigado. As categorias **“desvio bacharelizante da formação”** e **“estímulo do campo pedagógico”** se identificam, respectivamente, com as primeiras e segundas identidades. Outras duas categorias que não se referem especificamente à constituição das identidades profissionais – mas que podem influenciar a construção de valores e determinar atitudes – foram também encontradas nos discursos desses sujeitos e foram denominadas

“dicotomia discurso-ação do formador” e “desvalorização socioeconômica do professor”.

Desvio bacharelizante da formação

Indagada sobre o cumprimento dos objetivos de formar um profissional com identidades características de professor, afirmou a professora P1 que não se podem deixar de lado as disciplinas de conteúdo específico que darão ao estudante todo o embasamento da área, do conteúdo que ele deve dominar (**“desvio bacharelizante da formação”**). Concorde-se com a professora que o domínio do conhecimento específico é importante para a formação de qualquer professor e isso está presente nos diversos documentos oficiais do curso, mas não se pode enfatizar apenas o conhecimento químico em um curso que se destina a formar professores, sem buscar a devida transposição didática desse conhecimento como alegaram vários dos licenciandos e egressos .

Quando indagado sobre as atividades que considerava como pontos fortes do curso, a princípio o professor P4 disse não enxergar nenhum, mas em outro trecho da entrevista voltou atrás e disse ter se lembrado de que um ponto forte seria o fato de que um grande número dos licenciandos faz iniciação científica na área específica (**“desvio bacharelizante da formação”**). A impressão que se tem desse discurso do professor é que o único aspecto importante do curso é o fato de muitos estudantes se dedicarem à iniciação científica da área específica.

Continuando, disse o professor P4 que o egresso do curso tem uma formação mais adequada para o ensino em cursos técnicos ou tecnológicos, do que para o ensino médio propedêutico, pois há um grupo de professores, do qual ele faz parte, que não entende nada de Pedagogia, se preocupa mais com o conteúdo de Química do que com a forma, porém garante que a qualidade do ensino do conteúdo químico no curso seja bastante razoável. Novamente questionado se isso, então, seria um ponto forte, afirmou que não, pois o curso se destina a formar professores.

Mais adiante o professor P4 disse que o oferecimento de um curso de bacharelado em Química no departamento seria perfeitamente viável e que, nesse caso, não precisaria mudar muito suas aulas, pois, ao longo do tempo, teve que melhorar muito seu “lado de ensino” (P4) para se adaptar ao curso e a todas as suas reformulações. Afirmou, também, que não mudaria nada em suas pesquisas uma vez que “eu sempre pensei naquilo que a gente faz, executa aqui,

sempre foi pensando em bacharelado” (P4). Admitiu, inclusive, que a história desse grupo foi formar para a pós-graduação e que muitos estudantes saíram da iniciação científica, dos laboratórios do curso e foram para o mestrado e o doutorado. Essa afirmação foi confirmada nas respostas aos questionários aplicados aos egressos.

Ao avaliar os diversos currículos pelos quais passou o curso afirmou a professora P6 que apesar de considerar a grade curricular bacharelizante, gosta dela e que considera que algumas disciplinas retiradas nas últimas reformulações eram importantes para os alunos, pois eram disciplinas de contextualização. Apesar de ressaltar que há muito conteúdo, disse não abrir mão deles, pois realmente são importantes e não se sabe qual é o caminho que os alunos vão tomar. Disse que se eles forem fazer um concurso como, por exemplo, para um Instituto Federal de Educação, esse conteúdo é importante. Quanto àquilo que considera o ponto forte do curso disse que é justamente esse conhecimento químico ministrado em maior carga horária que fornece um diferencial do curso da UNEB em relação às outras licenciaturas (“**desvio bacharelizante da formação**”). Dessa forma, continua a professora, esse aluno bacharelizado, com um conhecimento de Química todo completo, e ainda com a fundamentação pedagógica, está mais bem preparado e será bem avaliado. Se posicionando sobre a possibilidade de se criar um bacharelado no departamento afirmou a professora que isso seria fundamental para os estudantes, pois nem todos gostam das disciplinas pedagógicas e têm interesse em seguir a carreira docente e que, portanto, esses deveriam ser incentivados, uma vez que têm capacidade, precisam se inserir no mercado de trabalho, e apenas com a licenciatura não podem, por exemplo, fazer o concurso da Petrobras. Aqui caberiam várias questões: Será que a professora pensa que quem quer ser professor não tem capacidade? O que é esse conhecimento químico todo completo, esse diferencial do curso de licenciatura investigado a que se refere a professora P6? Parece que P6 tem a compreensão de que um curso de Licenciatura em Química tem *status* inferior ao de um bacharelado na mesma área e que o curso investigado só é diferenciado por se compor de um número grande de disciplinas de Química com conteúdos, cargas horárias e aprofundamentos conceituais semelhantes ao de um curso de bacharelado.

A professora P6 acredita que há condições na estrutura do Departamento para que se crie um bacharelado, até por que a proposta bacharelizante da licenciatura existente, segundo ela, realmente já conferiu um padrão de qualidade ao curso, mas que acredita que esse curso virá para atender os interesses dos professores, de fortalecimento do programa de pós-graduação, e não do alunado, pois, se assim fosse, se pensaria em criar o curso de Engenharia

Química que abre mais possibilidades de inserção profissional, e não o bacharelado em Química, como quer a maioria dos formadores ligados à pesquisa na área específica.

A professora P5 ao ser questionada se haveria um ponto forte no curso disse que não percebia um aspecto particular, pois acreditava que ele como um todo providenciava uma boa formação e que a parte específica se constituía na essência do curso (“**desvio bacharelizante da formação**”), sua coluna vertebral, embora percebesse destaques em blocos de outras disciplinas que foram incorporadas a partir da reformulação do seu currículo.

Se manifestando sobre os pontos fortes do curso a professora P7 ressaltou que o bom desempenho dos egressos verificado nos concursos públicos e seleções a mestrados e doutorados a faz crer que os estudantes estão sendo bem formados na parte de conteúdo de Química (“**desvio bacharelizante da formação**”). No entanto, acredita que antes da última reformulação curricular, o curso parecia mais com um bacharelado do que agora e, embora não tenha havido perda em termos de conteúdo químico, houve uma melhora na formação pedagógica. Crê a professora que, talvez, esse formato de curso reflita a formação dos próprios professores, pois a maioria não é licenciada e tendeu a se apegar à sua formação no momento de discutir o currículo, de modo que considera que o curso é pesado para formar o licenciado, é quase que um bacharelado, no entanto alegou que em sua opinião isso não é uma coisa ruim, pois muitos estudantes ingressam na pós-graduação da área específica. Esse último discurso da professora P7 demonstra sua percepção de que o currículo formal refletiria a identidade de base dos professores formadores. De fato, pode-se dizer que dos oito entrevistados apenas um deles fez exclusivamente um caminho de educador cursando Licenciatura em Química, Mestrado em Educação e, no momento, está fazendo doutorado, também em Educação. Concorde-se em parte com a professora, pois se acredita que é menos o currículo prescrito/formal e mais o currículo ativo – o que é praticado explícita e implicitamente – o responsável pelas identidades circulantes no curso. Conforme já se viu, Woodward (2009) teoriza sobre os processos de sujeitação e, de acordo com essa visão, entende-se que currículo ativo do curso, ao buscar promover aprendizagens voltadas para o conhecimento de Química em si, está sujeitando os licenciandos a atitudes, valores, visões da Ciência Química que os orientam para uma formação de base técnica consistente com um bacharelado e não uma licenciatura.

A própria professora P7 ao considerar a possibilidade de criação de um bacharelado no departamento, ratifica que talvez esse fato ajudasse a licenciatura a perder esse caráter bacharelizante que ela ainda tem, pois “A gente pode perder aquela ansiedade de querer

externar aquilo que somos e aquilo que estamos formando.” (P7). Disse ainda, que essa criação favoreceria o estudante, pois muitos acabam deixando o curso por ser licenciatura, e outros, embora não larguem o curso porque gostam dele, fazem outro paralelamente, ou mesmo, posteriormente porque têm medo de não conseguir sobreviver razoavelmente apenas como professor.

Nota-se nos discursos das professoras P5 e P7 que, apesar de considerarem a formação no conhecimento específico importante, reconhecem que o curso a partir das reformulações avançou na valorização de outros conhecimentos importantes para a formação do professor. No discurso de P7 encontram-se elementos de avaliação das práticas dela e dos colegas que são incoerentes com os objetivos da formação do licenciando, justamente por causa de seus perfis profissionais, ou seja, de suas histórias particulares. Realmente, a influência do componente subjetivo, das histórias particulares dos sujeitos, é abordada por Woodward (2009) no processo de constituições das identidades e, conseqüentemente, em suas práticas.

Respondendo à questão sobre se o licenciando que se envolve na iniciação científica na área específica sairia do curso com perfil de professor da escola básica, o professor P3 afirmou que é uma decisão política do curso não se sujeitar a formar apenas profissionais para atuar na Educação Básica (**“desvio bacharelizante da formação”**). Mais adiante respondendo à questão da importância das disciplinas do curso para formar o licenciando, o professor reafirmou que o curso deve também formar profissionais para ensino superior porque, além do ensino e da pesquisa em Química ter qualidade no curso, o licenciando dispõe também de uma boa formação pedagógica.

Em relação à sua percepção sobre o desejo dos estudantes de tornarem-se professores da escola básica, afirmou o professor P3 que nem todos querem, pois há aqueles que estão no curso para fazer pesquisa e, se puderem, não vão para a Educação Básica. No entanto, lembrou o professor P3 que mesmo alguns desses licenciandos podem vir a tornarem-se professores, nem que seja ainda enquanto estão fazendo mestrado ou doutorado. De fato, essa provisoriedade de atuação na escola básica foi observada nos dados dos questionários dos egressos, pois 40% dos respondentes afirmaram terem atuado como professores nos níveis fundamental/médio/pré-vestibular durante certo tempo, mas que haviam abandonado o ensino.

Externando sua opinião sobre a viabilidade do departamento também oferecer o bacharelado em Química, afirmou a professora P8 que é viável e, talvez, até necessário para que haja uma definição fundamental para o curso de Licenciatura, pois, em sua percepção, alguns professores trabalham com os licenciandos como se eles fossem alunos de iniciação

científica de um bacharelado (“**desvio bacharelizante da formação**”). Acredita, que se se criasse um curso de bacharelado, haveria uma divisão nítida: “Olha, a partir de agora, aqueles que querem trabalhar com iniciação científica na área de Química vão trabalhar com os alunos do bacharelado [...] estudantes que querem ser professores vão fazer iniciação científica na área de Ensino de Química. Então, talvez, a criação de um bacharelado facilitasse essa quebra de incoerência [...] que é ter alunos de licenciatura em Química se preparando para ser pesquisador na área de Química.” (P8).

Quanto à sua opinião para a eficiência do curso em formar profissionais para o magistério, alegou a professora P8 que tem dúvidas e essa foi a motivação que a levou ao doutorado. Disse ter muita preocupação quanto à necessidade de formação de mais professores para escola básica e também se preocupa com a capacidade dos professores que atuam no ensino básico em mobilizar os estudantes para o estudo de Química. Acredita que as universidades, em geral, estão falhando nesses propósitos e que, particularmente o curso da UNEB está formando pessoas mais para serem professores em cursos universitários ou escolas profissionalizantes, mais para fazerem concursos públicos e seguirem outras carreiras, do que propriamente formando professor para ensinar na escola básica ou, pelo menos, para atuar na área de Ensino de Química em cursos de licenciatura. Disse que, na verdade, os licenciandos não se entusiasmam em ir para a escola ensinar o conhecimento químico, apenas querem aplicar esse conhecimento seja nas academias/institutos de pesquisa/indústrias. De fato, conforme já observado na análise dos questionários dos estudantes percebe-se que apenas aproximadamente 11% dos licenciandos têm como meta profissional principal ser professor da Educação Básica.

Quanto à alta evasão do curso alegou a professora P8 que, talvez, os licenciandos ao ingressarem fiquem desmotivados diante da dificuldade encontrada, pois os formadores atuam de modo a tentar formar mais químicos e não mais professores de Química perdendo de vista os objetivos a que se propõe um curso de formação de professores. Em seu trabalho, Kasseboehmer e Ferreira (2008) já haviam apontado para este fato que foi levantado pela formadora.

Como se depreende dos diferentes discursos dos formadores, atores fundamentais desse grupo sociocultural, a percepção do “**desvio bacharelizante da formação**” é muito clara. Isso aponta para práticas que podem interpelar fortemente os licenciandos para que assumam identidades de pesquisadores/bacharéis/professores do ensino superior. No entanto, a assunção dessas identidades vai depender da “identidade biográfica ou identidade para si”

(DUBAR, 2005), ou da “subjetividade ou história particular” (WOODWARD, 2009), ou ainda, da “identidade real” (LOPES, A., s/d), ou seja, de algo que está alojado no psíquico e que juntamente com os fatores sociais determina a assunção de identidades contingencialmente ou volitivamente, a depender do contexto e do momento.

Estímulo do campo pedagógico

Explicitam-se, a seguir, os discursos dos formadores relacionados a essa categoria. Apesar de a categoria anterior ter emergido fortemente nos discursos dos licenciandos, egressos e docentes, essa categoria emergiu, se não tão fortemente, mas também com importância a ser considerada, pois a percepção de sua ocorrência indica que há outras identidades que circulam no currículo ativo do curso. Entende-se que a categoria “**estímulo do campo pedagógico**” representa o esforço que tem sido feito por diversos docentes que mesmo sendo, em sua maioria, químicos de formação têm avançado na compreensão de que se faz necessário adequar a formação do licenciando aos objetivos do curso, independentemente de haver causas endógenas ou exógenas que dificultam a dedicação de seus egressos ao ensino de Química na Educação Básica.

Ao se posicionar sobre o cumprimento dos objetivos do curso em formar professores para a escola básica, disse a professora P1 que os trabalhos que são feitos durante o curso, nas quatro disciplinas de estágio e nos componentes que trabalham análise, discussão e produção de textos sobre o ensino são atividades que procuram dar mais condições aos estudantes para atingirem o domínio de sua profissão. Concordou a professora que as disciplinas de prática como componente curricular são fundamentais, porque o aluno precisa internacionalizar que vai ser professor.

Quanto às atividades que vão levar o egresso a constituir/aperfeiçoar identidades de professor, alegou a professora P2 que se fosse analisar de forma simplista, diria que são as disciplinas que compõem o eixo de Prática como Componente Curricular ou as que compõem o componente de Estágio Curricular, mas que pensa que não sejam apenas essas, pois há alguns professores de áreas específicas da Química que se preocupam em buscar a integração de conhecimentos, de modo que não acredita que seja uma única atividade, e que o mais provável é que alguns componentes curriculares como um todo possam estar contribuindo.

Continuando disse a professora P2 que dentro das disciplinas que ministra percebe como importante para a formação do professor da escola básica, a disciplina Estágio Supervisionado

IV, pois é nela que se discute o que é Educação, qual a formação adequada para esse profissional, qual é a prática docente que se espera para o profissional que ali vai atuar, ou seja, provoca-se o licenciando para refletir sobre a responsabilidade de ser professor e sobre o seu papel no contexto socioeconômico e cultural em que se vive, buscando-se através dessa reflexão que os licenciandos se sintam corresponsáveis por esse contexto e queiram participar de sua mudança. Considera que as discussões e reflexões feitas auxiliam muito na formação desse professor.

A professora P5 ao destacar como um dos pontos fortes do curso a área de Psicologia, disse que nessas disciplinas os licenciandos começam a perceber o seu universo de trabalho e o motivo de precisarem estudar essa matéria para desempenhar seu papel. Destacou ainda, a sequência de disciplinas de Estágio e das Práticas como Componentes Curriculares que têm permitido ao aluno aproximar-se das escolas o mais cedo possível para conhecer a sua estrutura. Referindo-se especificamente sobre o Estágio Supervisionado IV, do qual já participou, disse que essa disciplina é o *locus* onde os estudantes realmente exercitam a sua vida como profissional, o que considera bem diferente de observar, de ler a respeito ou de imaginar, e que é nesse momento que os licenciandos arregimentam tudo o que aprenderam e se dirigem à prática, sob orientação dos formadores.

A professora P6 ao comentar sobre as atividades que mais contribuem para que o licenciando construa um perfil/identidade de professor da escola básica afirmou que uma delas, no âmbito acadêmico, seria a boa carga horária das disciplinas complementares pedagógicas.

Indagada sobre quais as atividades desenvolvidas no curso que mais contribuem para que o licenciando constitua/aperfeiçoe identidades de professor de Química da escola básica, afirmou a professora P7 que são as disciplinas de Educação/Ensino de Química; os estágios supervisionados; as disciplinas que funcionam como laboratórios de ensino, com a produção de textos, pois, nessas disciplinas, os licenciandos fazem e apresentam trabalhos e nesse processo os formadores podem ajudar tanto na questão conceitual quanto na questão didático-metodológica para que quando eles cheguem às escolas básicas não tenham dificuldades e saibam exatamente quais são seus objetivos para ensinar aquela matéria. Alegou a professora que são essas disciplinas que fazem a diferença entre o nosso curso e outros cursos de licenciatura que ela conhece. Disse que atualmente a maioria dessas disciplinas é ministrada conjuntamente por professores qualificados ou em qualificação nessas áreas – sendo que alguns desses também têm experiência no ensino médio – e por professores da área específica

que também se interessam por essas áreas. Dessa forma, considera a professora que se conseguiu encontrar a melhor forma de trabalhar, cada um contribuindo de um jeito, e as disciplinas se despersonalizaram, ao contrário do que era antes, quando havia apenas um professor conferindo a identidade da disciplina.

Quanto às atividades curriculares mais importantes para que o estudante constitua um perfil de professor, alegou a professora P8 que seriam os quatro estágios supervisionados, aliados aos demais componentes curriculares de Ensino de Química. Acredita que, talvez, esse componente dos estágios curriculares tenha sido um dos maiores avanços do curso, pois o estudante começa logo a ter uma visão da realidade escolar e não toma aquele impacto no último semestre, conforme ocorria antigamente, em que o licenciando tinha um único contato com a escola ao final curso. Assim, esses estágios, interligados ainda com o conhecimento de cunho filosófico e histórico das ciências, complementados pelas disciplinas de Ensino de Química, seriam fundamentais para a formação do licenciando. Ao discorrer sobre questões gerais do curso, a professora afirmou que há um movimento no sentido de reafirmar a identidade do curso como formador de professores, de modo a que o estudante que nele ingresse com a intenção de ser professor de Química da escola básica sinta que está, de fato, sendo preparado para essa profissão.

Dicotomia discurso-ação dos formadores

Essa categoria emergiu implicitamente nos discursos dos formadores, na medida em que praticamente todos, em alguns momentos de suas entrevistas, mostraram contradições entre seus pensamentos e práticas. As contradições mais comuns observadas nos discursos dos formadores foram: ressaltam a importância do conhecimento químico em si e ao mesmo tempo elogiam uma formação pedagógica forte no curso; admitem que são tradicionais em suas formas de ensino e de avaliação, mas alegam utilizar autores alinhados a teorias pedagógicas mais recentes; e trabalham de modo diferente nas disciplinas relacionadas ao conhecimento específico e ao ensino de Química. Por outro lado, a mesma categoria apareceu explicitamente em discursos dos egressos e licenciandos, como já foi mostrado anteriormente. Acredita-se que a existência dessa “**dicotomia discurso-ação dos formadores**” é um elemento a mais a caracterizar o curso e que influencia o currículo ativo e afeta a constituição das identidades de base dos sujeitos que passam por ele.

Desvalorização socioeconômica do professor

A categoria “**desvalorização socioeconômica do professor**” perpassou os discursos de todos os formadores de forma mais ou menos contundente e, obviamente, a percepção da existência dessa situação no país é transmitida aos licenciandos direta e/ou indiretamente nas atividades docentes de ensino, pesquisa e extensão. Por exemplo, a professora P1 atribui a carência de docentes de Química na Educação Básica à baixa remuneração do professor aliada às más condições de trabalho (“**desvalorização socioeconômica do professor**”).

A professora P2 disse que a maioria dos estudantes não deseja ser professor da Educação Básica, mas sim da Educação Superior, mas que o motivo não é a falta de gosto pelo ensino, mas o desgosto pelo que é oferecido para o profissional que abraça essa carreira (“**desvalorização socioeconômica do professor**”). Continuando, a formadora afirmou que os estudantes desejam fazer um trabalho de qualidade e querem ter qualidade de vida e, portanto, essa desvalorização é um empecilho para se dedicarem à escola básica. Acredita a professora que a modificação dessa situação é um processo longo e passa pela formação de mais e melhores professores para a Educação Básica, professores que acreditem na Educação, que se sintam valorizados, e passem essa valorização para seus estudantes, porém disse que isso depende de mudanças na política educacional em nível estadual e federal, pois o que está ocorrendo é que esses professores estão enxergando o ensino na escola básica como um subemprego, e embora acredite que menos pessoas queiram ser professor de Química em comparação com, por exemplo, Português ou Geografia, mesmo assim haveria mais professores capazes de inculcar o gosto pela Química em muitos estudantes que, também, poderiam vir a tornarem-se professores dessa matéria.

Ao falar sobre as questões relacionadas ao ensino de Química, à formação e carência desses profissionais, o professor P3 disse perceber que há vários aspectos envolvidos. Disse que em primeiro lugar percebe que a universidade fica em sua redoma, apenas forma e não reflete sobre essa formação. Acredita que a interiorização de cursos de licenciatura em áreas mais carentes de professores é necessária, mas que também não adianta, por falta de infraestrutura, apostar na educação a distância para aumentar o número de licenciandos, o que tem sido a estratégia oficial, e colocar um profissional sem qualidade para trabalhar. Outra estratégia que reputa como inadequada é se permitir que profissionais de outras áreas ensinem Química alegando que isso ocorre porque não se tem profissionais suficientes formados na área. Disse que se o salário dos professores da Educação Básica com título de doutor fosse

equivalente ao de um que ensina na universidade, talvez não houvesse esse problema (“**desvalorização socioeconômica do professor**”).

O fato de se permitir que professores de qualquer área (ou até mesmo estagiários) possam ser contratados para o ensino de Química na escola básica, como critica o professor P3, foi motivo da manifestação de outros sujeitos da investigação conforme já visto neste trabalho. Lamentavelmente, essas anomalias no ensino de Química são permitidas e até estimuladas justamente por instituições que teriam obrigação de cumprir a lei e garantir professores licenciados na área para o exercício do magistério na Educação Básica conforme já discutido anteriormente (ANDRADE, R.H., 2012; MEC/CNE/CEB, s/d).

Quanto ao fato de haver relação entre carência de professores de Química, baixa relação candidato-vaga, baixo preenchimento das vagas oferecidas e alta evasão nos cursos de Química, disse o professor P3 que nem tentaria analisar se um fato é causa ou consequência dos outros, pois em seu entender a questão é mais complexa e não pode ser abordada de forma linear. Entende que a valorização de qualquer professor independe especificamente de sua formação, pois é uma questão de mercado e de políticas públicas, e isso termina fazendo com que o jovem, diante das condições de trabalho, associadas à desvalorização profissional, só vá ser professor se ele não tiver outra opção (“**desvalorização socioeconômica do professor**”). Disse que todas essas questões esbarram nas políticas públicas e tomou como exemplo o curso da UNEB no qual ingressam anualmente 50 estudantes e formam-se, em média menos de uma dezena por semestre. Afirmou que formar mais e melhores profissionais, demandaria mais orçamento e questionou:

Se não tivesse exclusão aqui no curso de Química, se não tivesse evasão, se estivesse formando 50 alunos, qual seria o orçamento? Certamente não é esse que aí está. Eu posso formar 50, mas não vai ser com o mesmo custo, porque educação tem um custo e o estado precisa assumir isso. Aí sim ele terá, por via da universidade, a condição de ter 50 profissionais de licenciatura [por ano]. (P3).

Ao ser questionada sobre a eficiência do curso para formar profissionais para o ensino de Química na escola básica, nos pareceu, inicialmente, que a professora P5 teria entrado em contradição, pois em dois trechos próximos da entrevista afirmou que “aproximadamente metade dos alunos não quer ser licenciado, que o curso é uma segunda opção e eles tendem a voltar para sua opção original para ir ao mercado de trabalho” e, depois “a grande maioria deseja, sim, tornar-se professores, pois gostam do que fazem, embora sempre haja alguns que estão ali por ainda não saberem o que querem, ou aqueles que ainda não se engajaram em outro curso e acham que não vão ter uma oportunidade” (P5). Ao analisar com cuidado as

afirmações em seu contexto percebe-se que talvez ela tenha tentado dizer que um pouco mais da metade dos estudantes passam a considerar a possibilidade de tornarem-se professores, mesmo que tenham ingressado no curso por contingência e não volitivamente, pois começam a gostar dessa ideia. Pelas considerações feitas em ambos os trechos, a professora parece procurar encontrar uma justificativa para o número baixo de professores formados semestralmente no curso e arrola as justificativas sobejamente conhecidas por todos como, por exemplo, o baixo retorno financeiro, o baixo *status*, a violência generalizada nas escolas e a falta de respeito pelo professor que gera insegurança (“**desvalorização socioeconômica do professor**”). Continuando, afirmou que “o professor é aquela pessoa que gosta do que faz ou aquela pessoa que não se engajou em outro tipo de trabalho por uma situação ou outra.” (P5) e disse que se o licenciado for ensinar e, ao mesmo tempo, fizer um mestrado para crescer profissionalmente, a própria vivência da realidade escolar o estimulará a tentar buscar o ensino superior para obter um melhor retorno financeiro, ter mais prestígio, e poder atuar em pesquisas. Afirmou a professora P5 que a grande carência de professores de Química no país, é, portanto, uma questão de infraestrutura da nossa Educação como um todo, que se vive uma crise, e que não são apenas mudanças nos currículos que trarão avanços ao campo educacional. Acredita que a crise começa no ensino fundamental, portanto, as correções têm que vir das bases. Para ela o aluno precisa ficar na escola em tempo integral, praticar esportes, música, dança, artes, estar engajado em atividades de reforço e pesquisa na escola, pois senão ele vai para casa, não estuda por não ter infraestrutura em casa, não tem uma alimentação adequada, convive com as drogas e a violência. Disse também que está faltando educação voltada para valores e cidadania. Por outro lado, se os professores forem bem remunerados haverá uma seleção mais concorrida, e os profissionais apresentarão um maior nível de qualidade que se reverterá para o seu ambiente de trabalho que, por sua vez, permitirá o seu desenvolvimento e, naturalmente, aumentará o seu reconhecimento. Para a professora P5 há que se modificar também o sistema que está regendo os alunos, pois,

[...] nós estamos vivendo uma fase que basta que o aluno vá para escola que ele passa pela “lei do faz de conta”. Só se precisa de números de estudantes. A qualidade não importa. E isto contribui com a desqualificação do profissional. Os professores estão tendo medo dos alunos. O nível de violência nas escolas impossibilita uma aula produtiva. Então não é só pagar bem os professores que vai corrigir o problema. É um investimento maior na educação como um todo. Salas entupidas, com quantidades imensas de alunos para o professor dar conta. Quantidade imensa de provas e trabalhos para serem corrigidos em casa. [...] Há descaso com a educação. (P5).

Sobre a grande carência de professores de Química, disse a professora P6 que ela está mais relacionada com as políticas de Estado, a política nacional de ensino. Disse que leu recentemente um artigo sobre a necessidade de se começar despertar o interesse pelas ciências e pela tecnologia nos primeiros anos do ensino fundamental, para que o Brasil entre no mundo tecnológico como muitos países desenvolvidos. Acredita a professora que um aluno que comece cedo essa vivência nas Ciências, pode despertar para a Química, se interessar. Alegou que muitas vezes pergunta aos licenciandos oriundos da escola técnica qual o motivo daquela escolha, e que alguns dizem que foi por terem ganhado um o kit de Química quando eram crianças e, portanto, crê que essa motivação inicial pode despertar o interesse para o resto da vida e até definir o ingresso na profissão. De fato, a questão da motivação tem sido abordada por vários autores (ver, por exemplo, RABELO, 2010; SANTOS; ANTUNES; BERNARDI, 2008; SANTOS; STOBÄUS; MOSQUERA, 2007).

Reitera a professora P6 que a modificação dessa carência não depende das universidades, mas das políticas públicas, pois de nada adianta formar mais professores se o Estado vai pagar R\$800,00 por turno de trabalho em suas escolas. Disse que o licenciado não se sente motivado e opta por fazer mestrado, o que lhe abre a possibilidade de ingressar na carreira acadêmica, onde o salário é mais razoável, e ainda vai perceber uma bolsa de estudo mais ou menos equivalente ao que ganharia como professor. Disse que o professor de Química passa por um curso difícil e tem condições para competir por outros trabalhos e, geralmente, acaba indo para outras funções mais bem remuneradas, até mesmo no próprio Estado. Disse que não é apenas o salário dos professores que não os motiva a permanecer no ensino, são também as precárias condições de infraestrutura física e das condições de trabalho, pois o ensino na escola básica é escravizante, não só nas escolas públicas, mas também nas particulares, onde o professor ganha por hora-aula e é obrigado a ensinar “macetes” apenas para o aluno passar no vestibular (**“desvalorização socioeconômica do professor”**).

A professora P7 disse que em sua convivência com os estudantes percebe que a maioria não deseja tornar-se professor da escola básica, no entanto acredita que alguns gostam e acabam atuando, enquanto outros jamais o farão. Acredita ela que isso é reflexo da não valorização daquele professor pela sociedade, pois,

É quase um xingamento você dizer que é um professor. Quantas vezes me perguntaram, até pra liberar compra: “Qual é a sua profissão?”. Professora. Não liberava. Eu tinha que mostrar contracheque. É porque a sua profissão é professora! No entanto, às vezes eu tinha necessidade de dizer “não, mas além de

eu ser professora, eu sou policial”. Já aconteceu isso. Você não acha isso um absurdo? (P7).

Continuou dizendo a formadora P7 que antigamente, qualquer decisão que se tivesse que tomar em uma comunidade, se ouvia em primeiro lugar a opinião do professor, antes mesmo de ouvir a do médico, e que hoje em dia “O professor é um nada. Primeiro, é um pobre. Todo mundo olha ele como alguém que não tem posição para nada e que não é respeitado. Então se os meninos já sabem que é assim, qual é a motivação que eles têm pra chegar lá?” (“**desvalorização socioeconômica do professor**”). Afirmou a professora que se se fizesse um levantamento no curso, talvez se encontrasse que cinquenta por cento dos estudantes faz outro curso. De fato, os dados dessa investigação demonstraram que aproximadamente 30% dos egressos buscaram outros cursos de formação concomitante à licenciatura ou posteriormente à sua formação. No entanto, disse a professora P7 que já ouviu relatos de discentes que afirmam não largar o curso por que gostam muito dele. Afirmou também que, em conversas com os estudantes, já percebeu que o fato de não quererem ser professores não é por que almejam uma profissão que lhes permita enriquecer, mas simplesmente querem ter uma vida digna e sabem que como professor da Educação Básica não vão conseguir viver razoavelmente. Indagada sobre a grande carência de professores de Química no país, a professora P7 disse que há estudantes de escolas públicas que chegam a concluir o Ensino Básico sem, de fato, ter estudado Química e que tinha em sua sala, na disciplina de Química Orgânica do curso de Farmácia, alunos nessa situação, o que é algo absolutamente inacreditável. Sobre quais seriam as causas dessa carência, disse a professora que os cursos de Química funcionam como um funil bem estreito em que poucos são liberados para o mercado de trabalho e que esses poucos são atraídos para outros tipos de trabalho que remuneram melhor.

Também a professora P8 acredita que a pouca atração para as licenciaturas está relacionada com a falta de respeito da sociedade pelo profissional docente (“**desvalorização socioeconômica do professor**”). No entanto, disse a professora que, às vezes, esse desrespeito começa pela própria classe dos professores, pois há professores que vão para a sala de aula se diminuindo diante dos alunos, dizendo que ganham pouco e que essa atitude induz o desrespeito do aluno pela profissão. Acredita que a classe tem que lutar para ser mais valorizada e exigir respeito do governo do Estado.

3.5 Síntese e discussões: todos os caminhos convergem para a avenida

Conforme se pôde perceber, identificaram-se três categorias nos discursos dos diversos sujeitos da pesquisa que são afeitas a características internas ao curso e que podem afetar as constituições identitárias de base dos licenciandos do curso: o **“desvio bacharelizante da formação”**, **“o estímulo do campo pedagógico”** e a **“dicotomia discurso-ação dos formadores”**. Entende-se que o estudante será mais fortemente interpelado por identidades relacionadas às duas primeiras categorias a depender da negociação entre o seu componente psíquico [identidade para si de Dubar (2005), história particular de Woodward (2009) ou identidade real de Lopes, A. (s/d)] e as forças sociais atuantes no currículo ativo do curso. A terceira categoria talvez sirva para que o estudante ratifique a sua assunção, pois ao ser interpelado pelas diferentes formas identitárias circulantes no currículo ativo e reconhecer-se em uma delas, certamente já terá avaliado as contradições dos formadores e decidido quais são (ou não) aceitáveis para ele.

A última categoria identificada na percepção dos sujeitos investigados, a **“desvalorização socioeconômica do professor”**, é uma característica exógena ao currículo ativo do curso e se constitui como um componente forte capaz inclusive de fazer o licenciando renegar as identidades que mais fortemente o interpelaram se essas forem a de professor da Educação Básica/educador químico.

A emergência das duas primeiras categorias nos discursos dos diversos sujeitos da investigação parece validar a constituição/aperfeiçoamento das diversas identidades que circulam pelo currículo ativo do curso, polarizadas em dois tipos distintos: a do químico/pesquisador em Química/professor do Ensino Superior e o professor da Educação Básica/pesquisador em Ensino de Química. A percepção da categoria exógena também foi identificada nos diversos instrumentos construídos, mas foi particularmente enfatizada por formadores e egressos, sujeitos que vivenciam a realidade educacional brasileira há mais tempo, enquanto profissionais. De certa forma a **“desvalorização socioeconômica do professor”** acaba atingindo o currículo ativo do curso, na medida em que os formadores químicos tentando desviar os licenciandos da carreira do ensino básico e os educadores químicos tentando atraí-los para ela, explicitam as dificuldades encontradas na realidade das escolas, ainda que com diferentes propósitos. Daí infere-se que o ambiente interno ao curso (micro) e o ambiente externo ao curso (macro) se constituem em um único sistema de ação

sócio-histórico, econômico e político no qual os estudantes estão imersos, são interpelados e negociam suas identidades.

Observou-se dos dados construídos a partir dos questionários e entrevistas dos licenciandos que há uma percepção de que o currículo prescrito/formal do curso e, principalmente, o currículo ativo do conhecimento específico de Química vão além do que é necessário para a prática docente na Educação Básica e, ao contrário, a formação pedagógica, não atende às necessidades profissionais do professor. Entende-se que ambos os grupos de professores, os formadores químicos e os formadores pedagogos, na verdade, não contribuem para a constituição no licenciando de uma identidade de professor da Educação Básica, de modo que esta constituição identitária parece estar restrita ao trabalho de um pequeno grupo de formadores que são aqueles responsáveis pelas disciplinas de Ensino de Química.

Também os dados construídos nesta investigação sobre os egressos do curso (questionários e entrevistas) corroboram as conclusões de Kasseboehmer e Ferreira (2008) de que as identidades profissionais dos formadores influenciam a formação dos estudantes. De fato, esses perfis podem estar contribuindo para que o currículo ativo do curso priorize uma formação inicial voltada ao prosseguimento dos estudos do licenciando em nível de pós-graduação na área específica e a posterior busca da profissionalização no Ensino Superior ou em setores distintos da Educação. Maldaner, Sandri e Nonenmacher (2008), em seu trabalho, já haviam apontado para fato semelhante.

Percebeu-se que os estudantes que passam/passaram por esse curso estão sendo/foram sujeitados a um currículo ativo fortemente marcado pelas identidades profissionais técnicas dos formadores, identidades essas que os interpelaram e nas quais eles se reconheceram nos ambientes culturais em que estiveram imersos em diferentes etapas de suas vidas. Conforme Woodward (2009), ao longo de nossas vidas, somos interpelados por distintas identidades e em determinado momento nos reconheceremos em uma delas e a assumiremos. A percepção do **“desvio bacharelizante da formação”** esteve muito fortemente presente nos discursos ao longo de toda a investigação e perceberam-se discursos favoráveis e desfavoráveis das três categorias distintas de sujeitos com relação à sua ocorrência no currículo ativo.

Entendendo-se o currículo como produção cultural (LOPES, A.C., 1998, 1999; MOREIRA e SILVA, T.T., 2008; SACRISTÁN, 1998) admite-se que ali se estabelecem disputas de poder para definir sentidos e significados; para legitimar certos conhecimentos em detrimento de outros; para determinar práticas pedagógicas particulares; para construir distintas visões de mundo, de sociedade, de educação, de formação; para construir diferentes

identidades. No entanto, ressalta-se novamente que não se percebe essas disputas por significações como ilegítimas, pois fazem parte da produção cultural (SILVA, T.T. 2006) e o currículo ativo acaba sendo um híbrido resultante de negociações entre distintos discursos culturais, de modo que ora ganha um grupo, ora outro, portanto, resistência e dominação se alternam nas negociações (LOPES, A.C.; MACEDO, 2009). Tanto é assim, que todos os formadores admitem de uma forma ou de outra o **“desvio bacharelizante de formação”** e o **“estímulo do campo pedagógico”** em suas entrevistas. Dois dos formadores utilizaram explicitamente o termo “híbrido” para caracterizar o currículo do curso. Interessante notar que ambos são oriundos de escolas técnicas desde o ensino médio, só que um deles não considera interessante esse hibridismo e o outro sim e, realmente, pelas suas distintas trajetórias percebe-se que foram distintamente interpelados e se reconheceram em campos culturais diversos: o primeiro reforçou sua identidade de pesquisador em Química, enquanto o segundo a de educador em Química.

A percepção do **“estímulo do campo pedagógico”** perpassou parte dos dados construídos com os licenciandos (questionários e entrevistas) e com os egressos e apareceu mais fortemente nas entrevistas dos formadores. Como quase sempre essa percepção foi simultânea ao **“desvio bacharelizante da formação”** pode-se dizer que há uma consciência entre os sujeitos da investigação da existência dessas duas correntes opostas dentro do currículo ativo do curso e que eles próprios às vezes são contraditórios manifestando-se favoravelmente às práticas que estimulariam identidades distintas no currículo ativo.

Essa contradição, pelo menos no caso dos formadores, é algo que indica mudanças de pensamentos e atitudes. Pelo relato de alguns deles, antigamente nem ao menos se preocupavam se o curso se destinava a formar professores ou bacharéis. E se antes havia uma corrente minoritária de educadores químicos e uma maioria de pesquisadores da área específica, agora a hegemonia não é tão manifesta, e percebe-se uma polarização de identidades à qual os licenciandos estão sendo sujeitados. Percebe-se que o movimento dos educadores químicos do curso está se fortalecendo e que as disputas por significações e sentidos na formação estão um pouco mais equilibradas no ambiente sociocultural do curso, e que as identidades de professor da escola básica e de educador químico estão sendo mais valorizadas. Assim, os licenciandos estão sendo sujeitados a uma variedade maior de identidades circulantes e podem ter a chance de negociar em qual delas se reconhecem. Essa negociação na constituição de identidades docentes foi observada por Rosa e Corradi (2007),

que mostraram que a origem cultural de licenciandos implicará em uma diversidade de produção de significados, discursos e práticas nas licenciaturas.

Vale ressaltar, ainda, que se percebe já um amadurecimento nos discursos dos formadores no sentido de que, independentemente de suas identidades, eles estão se dando conta de que suas práticas têm sempre que ser repensadas e reconstruídas em função da dinamicidade do curso e da busca incessante de seu aperfeiçoamento. Também há que se dizer que está ocorrendo um movimento de formadores da área específica em direção a cursos de qualificação na área de Educação/Ensino de Química/Ciências, e ainda um movimento de migração de formadores já doutores na área de Química para o ensino de disciplinas/componentes curriculares de Ensino/Educação e, também, para o grupo de pesquisa recém-constituído nessa área.

Concorda-se com o que foi observado no trabalho de Lopes, A. (s/d), ou seja, que há relações entre as configurações do currículo da formação inicial ofertado e as configurações de “visões de si mesmo” do licenciando ao término de seu curso (currículo interpretado). A autora propôs que as identidades se constroem na articulação entre os sistemas de ação e as trajetórias individuais e que essas últimas são propositoras de identidades reais, enquanto os sistemas de ação (formação profissional inicial, contextos de trabalho posteriores) são propositores de identidades virtuais. Assim, ao final de seu curso o licenciando terá uma identidade profissional de base, que vai depender do que ele interpretou durante o curso e, depois, ele vai seguir construindo suas identidades nos sistemas de ação onde for trabalhar e viver, de acordo com esse sentido de identidade nuclear constituído na formação inicial.

Uma vez que o curso é de licenciatura entende-se que se deva buscar mecanismos internos para cumprir o objetivo de formar professores para a Educação Básica – a identidade profissional de base – para que os licenciandos tenham uma “visão de si mesmos” coerente e possam aderir mais ao exercício do magistério. Nesse sentido, devem-se buscar estratégias para diminuir o caráter bacharelizante do curso e aumentar o estímulo à docência e acredita-se que só se consegue isso se alterando atitudes e pensamentos dos formadores. Como se percebeu já há alguns formadores, mesmo da área de Química, que estão mais propícios a mudar suas práticas o que alteraria o currículo ativo, mas ainda há uma parte razoável de formadores que, ao contrário, estão insatisfeitos de estarem limitados ao ensino na licenciatura, ainda que esta seja bacharelizante, e vislumbram a criação de um bacharelado para sustentar a alta capacidade instalada do Programa de Pós-Graduação em Química Aplicada.

Considera-se que já se está em um movimento de mudanças no curso e que elas podem ser potencializadas por outras ações (transformação interna, no nível micro) para diminuir a evasão do curso e formar professores mais qualificados e em maior número para atuar na escola básica. No entanto, nada se pode fazer para se alterar a grave situação estrutural do país (transformação externa, no nível macro) representada pela categoria **“desvalorização socioeconômica do professor”** encontrada nos discursos dos diferentes sujeitos desta investigação. De fato, como levantado nos discursos da maioria dos formadores, a carência de docentes de Química da Educação Básica estaria mais relacionada com a falta de políticas públicas sérias para manter o professor na escola básica do que com a qualidade dos cursos de graduação, inclusive o da UNEB o qual, no geral, consideram um curso de qualidade aceitável, apesar de cada grupo distinto ter suas ressalvas a ele.

Discursos semelhantes aos dos professores investigados têm sido externados por diversos teóricos. Por exemplo, André (2009) critica o fato de o MEC tentar atrelar os (maus) resultados das avaliações nacionais dos estudantes na Educação Básica, exclusivamente à (má) formação inicial e continuada dos professores. Para a autora, não há um entendimento de que não adianta investir apenas na formação inicial e continuada do docente para se recuperar a qualidade da Educação, mas que é necessário também investir: na valorização do docente, garantindo condições de trabalho na escola, plano de carreira e salários dignos; na definição de políticas a curto e longo prazo; na existência dos demais atores escolares como os coordenadores, diretores e, particularmente, os alunos. Freitas (2007) também propõe que uma política global de valorização dos profissionais da Educação teria que passar, necessariamente, pela articulação da formação inicial e continuada e das condições de trabalho, salário e carreira. Para a autora isso só será possível se essa política for orientada por uma concepção sócio histórica do educador, concepção essa que tem feito parte das utopias e do ideário de todos os educadores que têm lutado pela educação pública nos últimos 30 anos.

Infelizmente há que se reconhecer que continuamos ainda no plano das utopias quanto à qualidade do ensino básico brasileiro, haja vista os contundentes relatos de licenciandos, egressos e formadores que mostram a frustrante situação dos professores da Educação Básica diante da impotência que sentem pela falta de reconhecimento da importância da escola e do seu trabalho pelos alunos e pela sociedade em geral, diante da descrença generalizada na Educação como promotora de mudança de qualidade de vida do cidadão.

SER PROFESSOR DE QUÍMICA: CONTINGÊNCIA E VOLIÇÃO

A metáfora do caminho perpassou intencionalmente todo este trabalho. Acredita-se, igualmente a Prigogine (2009), que o caminho de cada um, assim como o do Universo, seguiu por algumas bifurcações e não por outras. Talvez no caso do Universo as bifurcações tenham sido determinadas apenas por contingências energéticas e de disponibilidade de matéria, uma questão probabilística. No caso das bifurcações nas vidas das pessoas além do componente contingencial há que se considerarem nossas subjetividades que nos farão escolher alguns caminhos.

Saio do impessoal e volto para a primeira pessoa: no início da carreira como professora universitária o caminho se bifurcou à minha frente. Entre assumir uma identidade de pesquisadora em Química ou de educadora, optei pela última. Foi um ato volitivo, apesar de minha formação inicial e continuada não condizerem com essa nova identidade, eu havia sido fortemente interpelada por ela e a assumi por ter-me reconhecido como tal. Depois, por contingência me “transformei” em professora de Estágio Supervisionado, saí da redoma universitária conforme afirmou um colega, e fui vivenciar junto com os professores em formação a realidade do ensino de Química nas escolas públicas baianas. A partir daí surgiu a imprevisível novidade, novos caminhos foram se abrindo à minha frente para serem explorados. Os percalços encontrados passaram a fazer parte da minha vida e comecei a questionar o curso em que trabalho e a mim mesma. Estes questionamentos me levaram a buscar conhecer a realidade de outros cursos de formação de professores de Química. Descortinou-se um panorama crítico sobre os cursos de Licenciatura em Química e uma carência de professores dessa matéria escolar em nível nacional. No entanto, tomei consciência das minhas limitações e percebi que o máximo que poderia fazer era trabalhar para tentar mudar algo no meu entorno imediato, mas para isso, primeiro era necessário aprofundar o conhecimento sobre essa realidade e descobrir se minhas percepções correspondiam às dos demais sujeitos envolvidos nesse curso e se aquilo que se constituía em problemas para mim também era problema para os outros.

Intrinsecamente motivada por esses novos caminhos, volitivamente, tentei fazer doutorado na área de Ensino, Filosofia e História das Ciências e a probabilidade me impediu. Passado um tempo, uma mensagem em meu correio eletrônico (absoluta contingência) me trouxe ao doutorado em Educação que ora concluo.

Utilizei neste trabalho uma abordagem qualitativa que pode ser encarada como um misto de etnografia e estudo de caso naturalístico.

Os dados construídos apontaram que embora o curso atenda à legislação pertinente para a formação de professores para a Educação Básica, em seus documentos se encontram algumas contradições quanto aos objetivos do curso e o perfil do profissional a ser formado.

Contradição também foi identificada no perfil dos ingressantes, pois a maior parte deles busca o curso não por que queira ser professor, mas por gostar de Química, ou seja, eles ingressam extrinsecamente motivados à carreira docente. A contingência é que o determina, pois almejavam fazer outros cursos nos quais não conseguiram ingressar.

Uma vez ingressos no curso, esses licenciandos passam a vivenciar um currículo ativo também contraditório, em que uma parte dos formadores trabalha no sentido de formar profissionais para se dedicar à área específica de conhecimento (“desvio bacharelizante da formação”) e outra no sentido de formar o educador químico (“estímulo do campo pedagógico”).

Parte expressiva dos licenciandos se engaja em práticas e processos junto aos formadores (currículo ativo) que lhes permite vislumbrar outras possibilidades de atuação profissional no futuro, distintas do ensino na escola básica. Esses estudantes são fortemente interpelados a se constituírem profissionalmente como químico/pesquisador em Química/professor de Ensino Superior/Ensino Tecnológico.

Apenas aproximadamente 11% dos estudantes ingressam convictos de que querem ser professor da Educação Básica (intrinsecamente motivados). Esses são os que mais contundentemente se pronunciam sobre a contradição verificada no curso, mas mesmo assim, percebem que há um esforço de parte dos formadores para buscarem a coerência na formação e estimulá-los à carreira do ensino básico. Eles, e até outros que admitem não ter ingressado com a intenção de serem professores, são também interpelados às identidades de professor da escola básica/pesquisador em Ensino de Química e poderão assumi-la, às vezes, apenas por algum tempo, porém há a possibilidade de a adotarem para sempre.

Outra contradição observada, segundo os licenciandos, é que os próprios formadores, às vezes, atuam de modo incoerente com aquilo que verbalizam (“dicotomia discurso-ação do formador”).

Os dados construídos junto aos egressos demonstram que ao longo dos anos o percentual dos que permaneceram e dos que abandonaram o ensino de Química na escola básica é muito próximo (45% e 40%, respectivamente), mas quase sempre os que

permaneceram acumulam esse trabalho juntamente com outro trabalho/atividade que consideram sua ocupação principal. Há uma pequena parte de egressos que nunca exerceu o magistério na escola básica.

Compreende-se que as contradições fazem parte da vida das pessoas e como as instituições são feitas por pessoas, nada mais natural de que essas também sejam contraditórias. Constataram-se contradições nas identidades de licenciandos e egressos promovidas pelo currículo ativo, mas também se constatou que esses egressos e licenciandos, na maior parte dos casos, se relacionam muito bem entre si e com os formadores de um modo geral, independentemente de suas áreas de conhecimento preferidas. Da mesma forma se relacionam os formadores entre si. Constatou-se que esse fato é importante para a formação do estudante, pois ele aprende a trabalhar em equipe, a respeitar o outro e as suas diferentes opções, e desenvolve responsabilidade e autonomia de trabalho quando assim se faz necessário. Constatou-se, principalmente, que as práticas sociais levadas a efeito no curso promovem uma elevação na autoestima dos estudantes e, dessa forma, eles se esforçam durante o curso e, quando saem, estão bem preparados, seja para cursos de pós-graduação, seja para trabalhar nas escolas básicas, levando consigo valores e atitudes positivas em relação à educação, que de alguma forma serão socializadas.

Com base nos dados empíricos pode-se dizer que o trabalho pedagógico (ensino, extensão e pesquisa) desenvolvido pelos formadores junto aos licenciandos – o seu currículo ativo – é parcialmente coerente com os princípios e ideias que devem embasar a formação em um curso de Licenciatura em Química, ou seja, apenas parte dos formadores trabalha na perspectiva da constituição/aperfeiçoamento identitário de professor de Química no licenciando.

Os resultados apresentados demonstram, portanto, um 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.

De fato, a tendência de formadores químicos (bacharéis) que atuam em cursos de licenciatura de perderem de vista os objetivos e as necessidades específicas de formação de professores tem sido relatada por alguns autores. Isso aponta que continua havendo limitações para a formação de uma identidade profissional que diferencie o professor da Educação Básica de um bacharel atuante na área do conhecimento correspondente.

A investigação demonstrou assim que a prática curricular do curso analisado é ainda um tanto marcada pela tradição histórica dos cursos de licenciatura do modelo “3 + 1”. Os formadores, em particular, os professores que ministram as disciplinas de conteúdo químico, reproduzem a representação social de desvalorização da área educacional e essa cultura subjacente ao currículo ativo do curso contribui para uma profissionalização do professor como atividade de segunda categoria, o que certamente reforça a imagem social de desvalorização do magistério, um dos fatores que contribui para o pequeno interesse dos licenciandos em assumi-la.

Nesse sentido, vale ressaltar que a não atratividade da carreira docente foi enfaticamente relatada pelos sujeitos da investigação. As questões estruturais do país foram responsabilizadas por essa “desvalorização socioeconômica do professor” que influencia fortemente a não assunção das identidades docentes até mesmo daqueles que ingressam com convicção de tornarem-se professores da Educação Básica.

Compreende-se que se pode tentar mudar o curso, pois essa mudança é um ato volitivo de parte dos formadores do curso, mas, infelizmente, entende-se que a transformação das condições estruturais do país só ocorrerá quando houver uma séria reforma política em nosso país e os poderes instituídos, bem como a sociedade como um todo, resolverem valorizar de fato os professores, **com ações e não apenas com discurso**, ou seja, essa transformação ainda está no reino das possibilidades, pois depende de vontade política para se alterar a Educação brasileira.

Pode-se dizer que esta investigação serviu como mais um diagnóstico de uma situação prática que se quer alterar (ato volitivo) e que tem levado alguns dos formadores do curso a se dedicarem à construção de dissertações e teses, bem como a desenvolver pesquisas em Ensino de Química/Formação de Professores de Química que têm sido apresentadas em congressos e/ou submetidas à publicação. Nessa perspectiva, olhando este trabalho como uma parte dentro de um todo, do contexto geral do curso, percebe-se agora que ele poderia ser considerado como mais uma dentre outras etapas na espiral inicial de uma pesquisa-ação que se iniciou com o movimento de capacitação dos formadores na área de Ensino de Química/Educação. Esse movimento tem buscado a transformação da realidade do curso investigado, tem se fortalecido, e um passo importante foi dado com a criação de um grupo de pesquisa (GPEDUQUI) há pouco tempo. Percebe-se que há um grupo de sujeitos envolvidos com objetivos e metas comuns e interessados em problemas que emergem no contexto em que atuam, e esse grupo de formadores está procurando refletir criticamente sobre suas ações a

partir da postura investigativa, o que é um pressuposto da pesquisa-ação (PIMENTA, 2005; BENITE; BENITE; ECHEVERRIA, 2010).

As reflexões levantadas a partir dos dados empíricos construídos neste trabalho apontam para a necessidade de se dar continuidade às demais etapas desta pesquisa-ação, no sentido de que o currículo ativo do curso deixe de priorizar a formação de profissionais da Química para priorizar a formação de professores desta matéria para Educação Básica e ações sejam tomadas no sentido de integrar o trabalho desses formadores com o trabalho desenvolvido no ensino de Química nas escolas básicas baianas.

Considero que somente uma transformação profunda pode alterar a realidade do curso que está histórica e socialmente construída pelos seus atores principais, os formadores de professores. A maioria destes docentes é constituída por pesquisadores das subáreas de Química, que se capacitaram rapidamente e conseguiram com o trabalho de ensino e pesquisa imprimir suas marcas no currículo ativo. Estes formadores detêm o poder, pois conseguem recursos através de projetos de pesquisa que submetem aos órgãos de fomento; mantêm uma rede de relacionamento dentro de suas respectivas subáreas, tanto com pesquisadores nacionais e internacionais, como com empresas da área Química/Petroquímica; têm boa produção científica e arregimentam muitos dos licenciandos para a Iniciação Científica em suas pesquisas. Estes licenciandos acabam, naturalmente, se dirigindo aos cursos de mestrado e doutorado nas áreas específicas e não se dirigindo à carreira docente na Educação Básica, o que demonstra que o poder do referido grupo de formadores pode determinar caminhos profissionais considerados “mais importantes” ou privilegiados.

Devo esclarecer que não estou fazendo um juízo de valor, se esse fato é certo ou errado. Simplesmente defendo que currículo é relação social, prática de significação e, sendo assim, nele se constroem posições de sujeito, identidades culturais, sociais e profissionais de um grupo que procura marcar sua diferença em relação aos outros grupos. Acredito que o atual currículo é marcado por relações de poder que retratam a assimetria de diferentes grupos no processo de produção de sentido, mas que essas relações de poder não são ilegítimas, não deturpam esses sentidos, ou seja, simplesmente os significados são função de posições específicas de poder e promovem posições particulares de poder. Sendo assim, o currículo ativo do curso prioriza a definição de um tipo particular de egresso que é esperado pelo grupo hegemônico dentro dele e não o tipo de egresso que a Educação brasileira mais necessita. Esta situação do curso não ocorreu volitivamente, mas foi obra das circunstâncias, da contingência. O grupo com mais afinidade pelas questões gerais da Educação e preocupado com a formação

de professores e o Ensino de Química tardou em priorizar sua capacitação na área e permaneceu em atividades de organização acadêmico-administrativas do curso, o trabalho cotidiano e necessário para manter o curso funcionando a contento, enquanto os membros do outro grupo se capacitavam e se constituíam como pesquisadores, adquirindo a hegemonia de poder. Foram opções pessoais/profissionais de cada um dos formadores, mas essas opções acabaram determinando a preponderância do desvio bacharelizante na formação proporcionada pelo curso. Acredito que é preciso que esse curso de licenciatura busque recuperar sua identidade própria e isto só será possível se o currículo ativo (trabalho pedagógico de ensino, extensão e pesquisa) desenvolvido por formadores e licenciandos refletir ideias e princípios teóricos e metodológicos coerentes com o que propugnamos para uma formação comprometida com um ensino de qualidade na Educação Básica.

A partir da reflexão crítica levada a efeito neste trabalho, passo a levantar algumas possibilidades que, após serem profundamente discutidas no âmbito do Colegiado do curso, poderiam talvez, servir de base para transformações internas.

Uma possibilidade a ser discutida seria a retomada da luta em prol da criação do Departamento de Ciências Naturais, um projeto elaborado há alguns anos atrás pelos próprios professores que trabalham no curso de Licenciatura e no Mestrado em Química Aplicada, e que não foi aprovado no Conselho Superior da Universidade. Com a criação do referido departamento poder-se-ia tentar separar **no ingresso** aqueles que têm intenção de tornarem-se professores, daqueles que estão em um curso de licenciatura por contingência.

Nesse novo departamento poderiam funcionar o Mestrado em Química Aplicada, nos moldes como funciona atualmente, e mais dois cursos de graduação, um de licenciatura e um de bacharelado na área de Química, com Colegiados distintos, cada um oferecendo, a princípio, 30 vagas para o ingresso anual, via exame vestibular. No futuro poderiam ser criados novos cursos como os de licenciatura e/ou bacharelado em Física e poderia se aumentar o número de vagas para os cursos de licenciatura e bacharelado em Química.

Os dois cursos deveriam ser oferecidos em turnos diferentes e ter currículos prescritos **necessariamente** bem distintos no que diz respeito às disciplinas/componentes curriculares, cargas horárias, ementas e aos conteúdos programáticos, de modo a marcar a diferença entre um e outro, haja vista suas especificidades e distintos objetivos. Ambos os cursos poderiam ser integralizados em um mínimo de oito e no máximo em doze semestres.

Os professores que atuam na pesquisa das áreas específicas de Química poderiam, a partir dessa reestruturação, arregimentar estudantes para a iniciação científica no curso de

bacharelado, enquanto os estudantes da licenciatura participariam dos projetos dos professores de Química envolvidos com a pesquisa na área de Ensino/Educação Química. Os componentes curriculares de Ensino de/ Educação em Química poderiam ser reformulados à luz dos resultados das pesquisas atuais na área, bem como daquelas já realizadas e em andamento sobre o curso. A fim de se tentar promover um ensino do conhecimento químico das diversas subáreas sob uma perspectiva pedagógica, os formadores deveriam buscar mediar a significação dos conceitos científicos para que a aprendizagem dos licenciandos seja adequada à sua futura função de professor da Educação Básica. Nesse sentido poder-se-ia discutir a possibilidade dos professores da área específica de Química, e que se capacitaram e/ou se envolveram posteriormente pela área de Ensino/Educação Química, a assumirem além das disciplinas/componentes curriculares desta área, também as disciplinas introdutórias de conhecimento químico.

Outra possibilidade interessante, no meu entender, seria a contratação para o curso de Licenciatura de professores licenciados em Física e Matemática com mestrado e/ou doutorado em Educação ou em Ensino/Educação de suas áreas específicas, para assumirem as disciplinas correlatas do curso necessárias à formação do docente de Química. Para as disciplinas gerais da área pedagógica, continuaríamos solicitando os professores da Faculdade de Educação, de preferência aqueles que já tenham demonstrado capacidade de trabalhar de forma integrada conhecimentos pedagógicos e de Ensino de Química.

Por outro lado, seria fundamental se introduzir, já no segundo semestre do curso de Licenciatura, um Projeto de Elaboração de Monografia ou de Trabalho Final, para ser desenvolvido pelo licenciando ao longo do curso e, cuja redação se concluiria no oitavo semestre, culminando com sua apresentação pública. Esse trabalho substituiria o atual relatório de Estágio Supervisionado IV, elaborado apenas no último semestre do curso, com base na regência em sala de aula do Ensino Médio, durante uma unidade de ensino. A temática desse Trabalho Final/Monografia necessariamente deverá envolver questões relacionadas com a Educação/Ensino de Química que os próprios licenciandos identifiquem no primeiro estágio de observação do aparelho escolar, o qual se propõe que ocorra no segundo semestre do curso. Nesse estágio o licenciando deverá tomar contato com todas as instâncias da escola, vivenciando durante pelo menos duas horas por semana a realidade escolar, observando aulas de Química de diferentes professores e o funcionamento geral da escola. Essas duas horas deverão estar contempladas dentro do total da carga horária do estágio correspondente àquele semestre e deverão ser controladas pela escola campo de

estágio, mediante rubrica de professores/coordenadores da escola campo de estágio, previamente escolhidos pelo professor de estágio daquele semestre. Ao final desse segundo semestre o licenciando deverá apresentar a título de avaliação parcial do estágio um esboço do seu Projeto. Com essa avaliação feita ao final do primeiro estágio pelo respectivo professor, no terceiro semestre, o licenciando aperfeiçoará o Projeto de modo autônomo, apenas contando com uma hora semanal de orientação dada por um professor designado especificamente para essa função naquele semestre. A assiduidade à orientação e o desenvolvimento do projeto nesse semestre ímpar será passível de avaliação pelo professor designado para aquele fim e assegurarão ao licenciando o cômputo dessa carga horária como Atividades acadêmico-culturais (complementares). No quarto semestre ele deverá apresentar o Projeto já elaborado ao professor do estágio correspondente àquele semestre e começará seu trabalho. Novamente, a avaliação do andamento de seu Projeto se constituirá em um requisito parcial para sua aprovação naquele estágio. No quinto e sétimo semestres se repetirá o mesmo processo do terceiro até que o estudante chegue ao último estágio e apresente seu Trabalho Final concluído. Desta forma, o Trabalho Final perpassará praticamente todo o curso e constará das ementas de todos os Estágios Supervisionados, que serão oferecidos nos 2º, 4º, 6º e 8º semestres, permitindo que o licenciando vá aperfeiçoando seu trabalho, responsabilizando-se pela sua construção autonomamente, da mesma forma como deve ser o trabalho de todo professor, mas ao mesmo tempo, refletindo sobre as contribuições que os diversos professores do curso lhe oferecerão e que poderão lhe fazer enxergar as questões através de múltiplas visões.

Outro aspecto que deverá ser observado para que o curso se firme como *locus* privilegiado de formação de professores é a questão do fortalecimento do grupo de pesquisa (GPEDUQUI), com a apresentação de projetos de pesquisa e de extensão aos órgãos internos e externos de fomento, de modo a garantir a oferta de bolsas de Iniciação Científica/à Docência na área do Ensino de/Educação em Química. É fundamental que esses projetos busquem aproximar a universidade da escola da Educação Básica – por meio dos professores de Química que têm acolhido nossos licenciandos em suas salas de aula durante seus estágios – estabelecendo parcerias para, juntos, estudarmos, discutirmos aspectos teóricos e práticos do ensino e da aprendizagem dessa Ciência, trocarmos informações gerais sobre gestão da Educação; carreira docente e valorização do profissional da Educação; políticas públicas e orientações delas advindas, criticarmos as ações que consideramos que não contribuem para a melhoria dos sistemas educacionais, abraçarmos ações e nos mobilizarmos em torno daquelas

que acreditamos que possam fazer a diferença na educação pública, hoje tão distante das necessidades de formação das nossas crianças e jovens.

As possibilidades apontadas se prendem ao fato de que não se adianta alterar currículo prescrito se não se altera o currículo ativo, ou seja, se a prática dos formadores não estiver em consonância com atitudes orientadas para a valorização do ensino, da extensão e da pesquisa em Ensino/ Educação Química e para o reconhecimento da importância da carreira docente como promotora da melhoria da Educação brasileira.

Entendo que a discussão de algumas dessas possibilidades poderia deslanchar um processo de profunda modificação e um novo curso de Licenciatura em Química, distinto de todos os outros que já existiram na UNEB, poderia surgir: um curso no qual seus currículos prescrito e ativo sejam totalmente voltados para a constituição de identidades docentes. Acredito que o papel do GPEDUQUI será fundamental como nucleador dessas mudanças, inclusive para a discussão cuidadosa e elaboração desse novo curso de Licenciatura, seja nos moldes preconizados a partir dos resultados desta investigação, ou em outros moldes que possam surgir dessas discussões, afinal nada está dado, tudo está em permanente construção.

E justamente por que tudo, particularmente, o conhecimento está em permanente construção, este trabalho que foi iniciado a partir da constatação da carência de professores de Química e da precariedade de seu ensino nas escolas públicas de Educação Básica da Bahia, buscou contribuir para o aprofundamento do conhecimento da carência de professores de Química na EB ainda que a partir do olhar sobre um determinado curso. A carência, como se demonstrou pelas estatísticas do MEC, é geral no país e tem sido amplamente discutida nos meios educacionais e nas esferas governamentais e pode ter múltiplas causas. Especificamente nesse curso, os dados construídos apontaram para uma causa interna forte (o desvio bacharelizante da formação) que, aliada a uma causa externa mais forte ainda (a desvalorização socioeconômica do professor) leva a um pequeno número de egressos por ano, dos quais menos da metade se destina ao ensino na Educação Básica.

No entanto, o movimento interno dos formadores ligados à área de Ensino de Química tem conseguido alterações fundamentais não só no currículo prescrito, mas, principalmente, no currículo ativo do curso, que por meio de práticas docentes pautadas na significação do conhecimento químico através do enfoque pedagógico têm contribuído para a constituição das identidades docentes dos licenciandos e o seu estímulo para o magistério.

Percebe-se, de um modo geral, que tem havido um grande empenho dos educadores químicos do país para 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 os salários dos docentes sejam equiparados com o salário de outras carreiras de nível superior; demanda um plano de carreira específico e o estímulo à formação continuada; demanda a criação de condições de trabalho dignas, o que inclui a dedicação exclusiva a uma única escola, com horário determinado dentro da carga horária para planejamento, elaboração de atividades, bem como para correções de trabalhos e avaliações de aprendizagem; demanda menor carga horária em sala de aula e salas com menos alunos; demanda ambiente escolar seguro, organizado, e confortável, enfim, um local em que professores, funcionários e alunos sintam prazer de estar e possam desenvolver suas potencialidades.

Finalizando, acredito que a contribuição deste trabalho se prende ao fato de ter explicitado empiricamente as categorias “desvio bacharelizante da formação-estímulo do campo pedagógico” e “licenciatura por convicção/volição-licenciatura por contingência”, enquanto pares dialéticos, que demonstram as contradições observadas no curso investigado. Outra categoria que reforça as contradições no curso é a “dicotomia discurso-ação do formador”.

No meu entender, as contradições observadas seriam irrelevantes se não houvesse a “desvalorização socioeconômica do professor”, ou seja, as contradições poderiam existir, mas não seriam determinantes do baixo número de licenciados por ano no curso e do, ainda menor número destes que realmente vão ensinar e permanecer na Educação Básica. Espero com este trabalho poder estimular novas investigações em cursos de Licenciatura em Química para produzirmos novas compreensões sobre eles. Entendo que se muitas investigações forem sendo feitas sobre os cursos de licenciatura do país, principalmente aqueles que formam poucos profissionais para a EB, se estes estudos identificarem outros problemas/ contradições, mas, no entanto, corroborarem cada vez mais que apesar dos problemas internos, o principal gargalo para a carência de docentes é a desvalorização socioeconômica do professor, chegará um momento em que os poderes constituídos não mais poderão protelar decisões fundamentais, tais como, a real valorização socioeconômica do professor da Educação Básica brasileira.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, J.B.; CADORE, S.; VIEIRA, P.C.; ZUCCO, C.; PINTO, A.C. A formação do químico. **Química Nova**, Vol. 27, No.2, p.358-362, 2004.

ANDRADE, R. **A formação de professores nas dissertações e teses defendidas em programas de pós-graduação em Educação entre os anos 1999 e 2003**. Dissertação de mestrado. PUC/SP, 2006.

ANDRADE, R.H. Indignação ainda que tardia! **A Tarde**, Salvador, Caderno A11, 16 mar 2012.

ANDRÉ, M.; SIMÕES, R.H.S.; CARVALHO, J.M.; BRZEZINSKI, I. Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, p.301-309, Dezembro/1999.

ANDRÉ, M. A complexa relação entre pesquisas e políticas públicas no campo da formação de professores. **Educação**, Porto Alegre, v.32, n.3, p.270-276, set./dez.2009.

ANDRÉ, M.; PASSOS, L.F. Professor formador, mestre modelo? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 31., **Anais...** Caxambu, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/2poster/GT20-4415--Int.pdf>> Acesso em 1 mar. 2012.

APPLE, M. W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T.T. (orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. Trad. Maria Aparecida Baptista – 10 ed. – São Paulo: Cortez, Cap. 2, 2008, p.39- 57.

BAHIA, Secretaria da Educação, Dipes/Sudepe. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por carsisa@gmail.com em 18 de out. de 2010.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do russo de Paulo Bezerra. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov – 4. Ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAPTISTA, J.A.; SILVA, R.R.; GAUCHE, R.; MACHADO, P.F.L.; SANTOS, W.L.P.; MÓL, G.S. Formação de professores de Química na Universidade de Brasília: construção de uma proposta de inovação curricular. **Química Nova na Escola**, vol. 31, no. 2, p.140-149, maio, 2009.

BENITE, C.R.M.; BENITE, A.M.C.; ECHEVERRIA, A.R. A pesquisa na formação de formadores de professores: em foco, a Educação Química. **Química Nova na Escola**, vol. 32, no. 4, p.257-266, novembro 2010.

BRASIL. Lei 9394/96, de 20.12.1996. Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília: Gráfica do Senado, v. 134, n. 1248, p.; 27833-27841, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1/2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em 28 out. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2/2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP22002.pdf>>. Acesso em 28 out. 2010.

_____. Ministério da Educação /Inep. Estatísticas dos Professores no Brasil 2003. Disponível em: <http://www.sbfísica.org.br/arquivos/estatisticas_professores_INEP_2003.pdf>. Acesso em 02 set. 2010.

_____. Ministério da Educação /Inep. Informativo. Ano 3 N^o 79 - 9 mar 2005. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/informativo/informativo79.htm>>. Acesso em 04 jan. 2011.

_____. Ministério da Educação /Inep. Sinopse Estatística do Professor 2007. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/sinopse/sinopse.asp>>. Acesso em 22 mar. 2010.

_____. Ministério da Educação/ Inep. Sinopse do Censo da Educação Superior de 2008. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>> Acesso em 17 mar. 2010.

_____. Ministério da Educação/ Inep. Estudo exploratório sobre o professor brasileiro 2009. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>> Acesso 9 abr. 2011.

_____. Ministério da Educação /Inep. Resumo Técnico do Censo da Educação Superior de 2009, 2010. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/curso/2009/resumo_tecnico2009.pdf> Acesso em 9 out. 2011.

_____. Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação /CEB. Escassez de professores no Ensino Médio. s/d. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>> Acesso em 29 mai. 2010.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos** – Porto: Porto Editora, 1994.

CARVALHO, A.M.P.; PÉREZ, D.G. **Formação de professores de ciências** – São Paulo: Cortez, 1993.

CANEN, A.; MOREIRA, A.F.B. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In: CANEN, A.; MOREIRA, A.F.B. (orgs.). **Ênfases e omissões no currículo**. – Campinas, SP: Papirus, 2001.

CHAVES, S.N. Por uma nova epistemologia da formação docente. In: SCHNETZLER, R.; ARAGÃO, R. (Organizadoras). **Ensino de Ciências: fundamentos e abordagens** – Campinas: UNIMEP/CAPES, p.42-59, 2000.

CONED. 4º Congresso Nacional de Educação, 2002, Carta de São Paulo. In: GENTILI, P. e McCOWAN, T. (Org.). **Reinventar a escola pública – Política educacional para um novo Brasil** – Petrópolis: Vozes, p.207-225, 2003.

CUNHA, A.M.; TUNES, E.; SILVA, R.R. Evasão do curso de química da Universidade de Brasília: a interpretação do aluno evadido. **Química Nova**, Vol. 24, No. 1, p.262-280, 2001.

CUNHA, M.I. Os conhecimentos curriculares e do ensino. In: VEIGA, I.P.A. (org) **Lições de Didática** – Campinas, SP: Papirus, 2. Ed., p.57-74, 2007.

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

DEMO, P. **Pesquisa e informação qualitativa: aportes metodológicos** – Campinas, SP: Papirus, 2. Ed., 2004.

DUBAR, C. **La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles** – Paris: Armand Colin, 1995.

_____. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Trad. Andréa Stahel M. da Silva – 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: **Anais... XIV ENEQ**, UFPR, 21 a 24 de julho de 2008, Curitiba/PR. Disponível em: <<http://www.quimica.ufpr.br/eduquim/eneq2008/resumos/R0341-1.pdf>>. Acesso em 18 mar. 2009.

ECHEVERRIA, A.R. Mudanças curriculares e a formação de professores. In: ENCONTRO DE DEBATES SOBRE O ENSINO DE QUÍMICA. 24., **Saberes e fazeres do educador em Química: fenômeno de múltiplas áreas**, Universidade de Caxias do Sul, RS, 28 a 30 de outubro de 2004. Disponível em: <<http://www.projetos.unijui.edu.br/gipec/sit-estudo/documentos/XXXIV-EDEQ-QuimicaEnsinoMedio.pdf>>. Acesso em 16 set. 2011.

ECHEVERRIA, A.R.; ZANON, L.B. (orgs.). **Formação Superior em Química no Brasil: práticas e fundamentos curriculares** – Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

ECHEVERRIA, A.R.; BENITE, A.M.C.; SOARES, M.H.F.B. A pesquisa na formação inicial de Professores de Química - A experiência do Instituto de Química da Universidade Federal de Goiás. In: ECHEVERRIA, A.R.; ZANON, L.B. (orgs.). **Formação Superior em Química no Brasil: práticas e fundamentos curriculares** – Ijuí: Ed. Unijuí, p.25-46, 2010.

FERRAÇO, C.E. Currículos e conhecimentos em rede. In: ALVES, N.; GARCIA, R.L. (Orgs.) – **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

FERRAÇO, C.E. Possibilidades para entender o currículo escolar. **Revista Pedagógica Pátio**. Ano X, N°37- Currículo, Fev. a Abr. 2006. Disponível em: <http://revistapatio.com.br/numeros_anteriores_conteudo.aspx?id=451>. Acesso em: 29 set 2010.

_____. Apresentação. In: FERRAÇO, C.E. (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professor(as) e currículo** – 2.ed. São Paulo: Cortez, p.7-14, 2008.

_____. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In: FERRAÇO, C.E. (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professor (as) e currículo** – 2. ed. São Paulo: Cortez, p.15-42, 2008.

FREITAS, H.C.L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade – Revista de Ciência da Educação**, Campinas, vol. 28, n.100 – Especial, p.1203-1230, out. 2007.

FOUREZ, G. **A construção das Ciências: introdução à Filosofia e à Ética das Ciências**. Trad. Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1995.

GADOTTI, M. Prefácio – Concepção dialética da avaliação. In: DEMO, P. **Avaliação Qualitativa** – São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

GATTI, B. A. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Caderno de Pesquisas**, n. 98, p.85-90, ago. 1996.

GAUCHE, R. SILVA, R.R.; BAPTISTA, J.A.; SANTOS, W.L.P.; MÓL, G.S.; MACHADO, P.F.L. Formación de profesores de química: concepciones y propuestas. **Alambique Didáctica de las Ciencias Experimentales**, n.51, p.40-48, enero 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**, no. 27, fevereiro, p.26-29, 2008.

GESSER, V.; RANGHETTI, D.S. O currículo no ensino superior: princípios epistemológicos para um *design* contemporâneo. **Revista e-curriculum**. São Paulo, v.7 n.2 AGOSTO 2011. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em: 1 out. 2011.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social** – São Paulo: Atlas, s/d.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. Trad. Attílio Brunetta; Rev. Trad. Hamilton Francischetti; Apresentação Tomaz Tadeu da Silva – 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008a.

_____. **As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas**. Trad. Vera Joscelyne – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008b.

_____. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, V.12, n.35, maio/ago. 2007, p.241-252. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a05v1235.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2009.

HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T.T. (org.). Stuart Hall, Kathryn Woodward. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 9. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, p.103-133, 2009.

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**, V. 31, No. 3, 694-699, 2008. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/qn/v31n3/a38v31n3.pdf>>. Acesso em 25 jun. 2009.

LAURENTI, C.; BARROS, M. Identidade: questões conceituais e contextuais. **Revista de Psicologia Social e Institucional da Universidade Estadual de Londrina**, v.2, n.1, jun.2000, Disponível em: <<http://www2.uel.br/ccb/psicologia/revista>>. Acesso em 18 mar. 2009.

LAPO, F.R.; BUENO, B.O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, n.118, p.65-88, março/2003.

LAVILLE; C.; DIONNE; J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Reimpressão 2007. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settinieri – Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEME, L.F. Atratividade da docência para o ensino básico na visão de ingressantes de cursos superiores. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., **Anais...** Caxambu, 2010. Disponível em:
<<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/P%C3%B4steres%20em%20PDF/GT08-6978--Int.pdf>> Acesso em 5 abr. 2011.

LIBÂNIO, J.C. Didática e Epistemologia: para além do embate entre a didática e as didáticas específicas. In: VEIGA, I.P.A.; d'ÁVILA, C.M. (orgs.). **Profissão docente: Novos sentidos, novas perspectivas** – Campinas, SP: Papirus, p.59-88, 2008.

LOBO, M.E. **Um panorama da capacitação de professores em processos de formação continuada: o caso do curso de complementação em licenciatura da Bahia**. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2003. Disponível em:
<http://diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/conteudo/artigos_teses/quimica/panorama_form_cont_prof_dissert.pdf>. Acesso em 25 out 2010.

LÔBO, S. **A Licenciatura em Química da UFBA: Epistemologia, currículo e prática docente**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2004.

LOPES, A.C. A disciplina Química: Currículo, epistemologia e história. **Episteme**, v. 3, n.5, p.119-142, 1998. Disponível em

<http://www.ilea.ufrgs.br/episteme/portal/pdf/numero05/episteme05_artigo_lopes.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2010.

_____. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano** – Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

LOPES, A.C. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino médio e a submissão ao mundo produtivo. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 80, p.386-400, 2002.

_____. Discurso curricular na disciplina escolar Química. **Ciência e Educação**. v. 11, n. 2, p.263-278, 2005.

_____. A disciplina Química: Currículo, epistemologia e história. In: LOPES, A.C. **Currículo e epistemologia** – Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

LOPES, A.C.; MACEDO, E. Nota introdutória: Cultura e Currículo – implicações para o Currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.2, p.5-10, Jul./Dez. 2009.

LOPES, A. Mal-estar docente - os professores em busca de identidade. **Revista de Psicologia e de Ciências da Educação**, 3/4, 1992, p. 105-110. Disponível em: <<http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/13455>>. Acesso em: 09 dez. 2010.

LOPES, A.; PEREIRA, F.; SOUSA, C.; CAROLINO, A.M.; TORMENTA, R. Currículos de formación inicial, identidades profesionales de base y trayectoria profesional. **Revista Española de Pedagogía**, 236, 2007a, p.139-156. Disponível em: <<http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/6673>>. Acesso em: 07 dez. 2010.

LOPES, A.; PEREIRA, F.; CAROLINO, A.M. A formação inicial de professores do 1º CEB nas últimas três décadas do século XX: transformações curriculares, conceptualização educacional e profissionalização docente, **Revista Portuguesa de Educação**, 20(1), 2007b, p.191-219. Disponível em: <<http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/5493>>. Acesso em: 07 dez. 2010.

LOPES, A. La construcción de identidades docentes como constructo de estructura y dinámica sistémicas: argumentación y virtualidades teóricas y prácticas. **Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, 11, 3, 2007c, p.1-25. Disponível em: <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev113COL1port.pdf>>. Acesso em 9 mar. 2010.

LOPES, A.; PEREIRA, F. Culturas escolares, perspectivas curriculares e identidades profissionais dos professores portugueses. In: LOPES, A.C.; LOPES, A.; LEITE, C.; MACEDO, E.; TURA, M.L. **Políticas Educativas e Dinâmicas Curriculares no Brasil e em Portugal**. Rio de Janeiro: Editora DP et Alli, 2008, p.95-113. Disponível em: <<http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/25429>>. Acesso em: 07 dez. 2010.

LOPES, A. Vale la pena formar profesores. Currículos de formación inicial e identidades profesionales de base. (s/d). Disponível em: <<http://repositorio.up.pt/aberto/handle/10216/9097?mode=simple>>. Acesso em 7 ago. 2009

LOUZANO, P.; ROCHA, V.; MORICONI, G.M.; OLIVEIRA, R.P. Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo,

v. 21, n. 47, p.543-568, set./dez. 2010. Disponível em:
<<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1608/1608.pdf>>. Acesso em 11 abr. 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas** – São Paulo: EPU, 1986, 10ª reimpressão, 2007.

MACEDO, R.S. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação** – Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

MASSENA; E.P.; MONTEIRO, A.M.F.C. Marcas do currículo na formação do licenciando: uma análise a partir dos temas de Trabalhos Finais de Curso da Licenciatura em Química da UFRJ. **Química Nova na Escola**, Vol. 33, No. 1, Fevereiro, p.10-18, 2011.

MALDANER, O.A. **A formação continuada de professores: ensino-pesquisa na escola – professores de química produzem seu programa de ensino e se constituem pesquisadores de sua prática**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1997.

_____. Concepções Epistemológicas no Ensino de Ciências. In: SCHNETZLER, R.P.; ARAGÃO, R.M.R. (Orgs.). **Ensino de Ciências: fundamentos e abordagens**. Vieira Gráfica e Editora Ltda. p.60-81, UNIMEP/CAPEL, 2000a.

_____. **A formação inicial e continuada de professores de Química professor/pesquisador**, Ijuí: Ed. Unijuí, 2000b.

MALDANER, O.A.; ZANON, L.; AUTH, M. A pesquisa sobre educação em ciências e formação de professores. In: GRECA, I.; SANTOS, F. (Org). **A pesquisa em ciências no Brasil e suas metodologias** – Ijuí: Unijuí, Cap.2, p.49-88, 2006.

MALDANER, O.A. A pós-graduação e a formação do educador químico: tendências e perspectivas. In: ROSA, M.I.P.; ROSSI, A.V. (Orgs.). **Educação Química no Brasil: memórias, políticas e tendências**. Campinas: Átomo, p.269-288, 2008.

MALDANER, O.A.; SANDRI, V.; NONENMACHER, S.E. Licenciatura de Química articulada com a formação do professor de Ciências Naturais do Ensino Básico. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA, 14., **Anais...** UFPR, 21 a 24 de julho de 2008, Curitiba, PR. Disponível em:
<<http://www.quimica.ufpr.br/eduquim/eneq2008/resumos/R0458-2.pdf>>. (Acesso em 25 jun. 2009).

MARQUES, C.; PEREIRA, J.E.D. Fóruns das licenciaturas em universidades brasileiras: construindo alternativas para a formação inicial de professores. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 78, p.171-183, Abril/2002.

MARTINS, J.; BICUDO, M.A.V. **A pesquisa Qualitativa em Psicologia: Fundamentos e Recursos Básicos**. Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativos, São Paulo: Editora Moraes, EDUC, 1989.

MARTINS, L.A.C.P. Herbert Spencer e o neolamarckismo: um estudo de caso. In: MARTINS, L.A.C.P.; SILVA, C.C.; FERREIRA, J.M. H. **Filosofia e história da ciência no Cone Sul** – 3^o Encontro. Campinas: AFHIC, p.281-289, 2004.

MORADILLO, E.F. **A dimensão prática na licenciatura em química da UFBA: possibilidades para além da formação empírico-analítica**. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências). Universidade Federal da Bahia e Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador, BA, 2010.

MORADILLO, E.F.; SILVA, J.L.P.B.; OKI, M.C.M. História e epistemologia na construção do conhecimento químico. In: ENCONTRO LATINO AMERICANO DE ENSINO DE QUÍMICA, 2., **Livro de Resumos e Programação**. Porto Alegre: PUC-RS, p.80, 2000.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação*, v.9, n.2, p.191-211, 2003.

MORAES, R.; GALIAZZI, M.C. Análise Textual Discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. *Ciência & Educação*, v. 12, n. 1, p.117-128, 2006.

MORAES, R.; GALIAZZI, M.C. **Análise Textual Discursiva** – Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

MOREIRA, A. F. B. Prefácio. In: LOPES, A. R. C. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

MOREIRA, A. F.B.; SILVA, T.T. Sociologia e teoria crítica do currículo. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T.T. (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. Trad. Maria Aparecida Baptista. 10 ed. – São Paulo: Cortez, Cap. 1, p.7-37, 2008.

OKI, M.C.M. **História e Filosofia: possibilitando modificações em concepções epistemológicas e conceitos científicos**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

OLIVEIRA, A.C.G.; ROSA, M.I.P. Currículo e formação profissional: cenas do cotidiano de um Instituto de Pesquisa. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA, 14., **Anais...** Curitiba, UFPR, 21 a 24 de julho de 2008. Disponível em: <<http://www.quimica.ufpr.br/eduquim/eneq2008/resumos/R0585-1.pdf>>. Acesso em 18 mar. 2009.

OLIVEIRA, A.L.F. Novas propostas de currículos de graduação em química. Modalidades: licenciatura e bacharelado com Atribuições Tecnológicas da Universidade Federal do Piauí. In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE QUÍMICA, 30., Workshop, **Anais...** Águas de Lindóia, 2007. Disponível em: <<http://www.s bq.org.br/30ra/Workshop%20UFPIaui.pdf>>. Acesso em 3 mar. 2009.

PEREIRA, J.E.D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, p.109-125, Dezembro/99.

PERRENOUD, P. A Avaliação dos Estabelecimentos Escolares: um Novo Avatar da Ilusão Cientificista? [199-?]. Disponível em:

<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_30_p193-204_c.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2006.

PIMENTA, S.G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p.521-539, set./dez. 2005.

PRIGOGINE, I. **Ciência, razão e paixão**. Organização Edgard de Assis Carvalho e Maria da Conceição de Almeida. – 2. ed. rev. e ampl. – São Paulo: Editora Livraria da Física, 2009.

QUEIROZ, D.M. Mulheres no Ensino Superior no Brasil. In: 23^a REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2000, Caxambu, MG. **Anais...** Disponível em:
<<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0301t.pdf>>. Acesso em: 4 jan. 2011.

RABELO, A.O. “Eu gosto de ser professor e gosto de crianças” – A escolha profissional dos homens pela docência na escola primária. **Revista Lusófona de Educação**. No. 15, p.163-173, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n15/n15a12.pdf>>. Acesso em 17 out. 2011.

RAMOS, M. G.; GALIAZZI, M.C.; MORAES, R. A formação de professores de Química na PUCRS e na FURG. In: ECHEVERRIA, A.R.; ZANON, L.B. (orgs.). **Formação Superior em Química no Brasil: práticas e fundamentos curriculares** – Ijuí: Ed. Unijuí, p.47-66, 2010.

ROSA, M.I.P. **Investigação e ensino: articulações e possibilidades na formação de professores de Ciências** – Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

ROSA, M. I. P.; CORRADI, D. Cultura(s) e processos de identificação em currículo de formação docente: uma experiência no estágio das licenciaturas. **Horizontes**, 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.

ROSEMBERG, F. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. **Estudos Feministas**. Ano 9 – 2^o semestre 2001, p.515-540. Disponível em
<<http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8638.pdf>>. Acesso em: 4 jan. 2011.

SÁ, C.S.S.; SANTOS, W.L.P. A identidade de um curso de formação de professores de Química. In: VII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 7., **Anais...** Florianópolis: ABRAPEC, 2009.

SACRISTÁN, J.G. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise da prática? In: SACRISTÁN, J.G.; PÉREZ GOMEZ, A.I. **Compreender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. – Porto Alegre: Artmed, p.119-148, 1998.

SALLES, F. A formação continuada em serviço. **Revista Iberoamericana de Educación**, 2004. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/806Casadei.pdf>>. Acesso em 29 mar. 2009.

SALVADOR. Edital N^o 01/2010. Secretaria de Planejamento, Tecnologia e Gestão. Prefeitura Municipal do Salvador, 2010. Disponível em:
<http://www.cesgranrio.org.br/eventos/concursos/seplag0110/pdf/seplag0110_ edital.pdf>. Acesso em 27 nov. 2010.

SAMPAIO, C.E.M.; Sousa, C.P.; SANTOS, J.R.S.; PEREIRA, J.V.; PINTO, J.M.R.; OLIVEIRA, L.N.A.; MELLO, M.C.; NÉSPOLI, V. Estatísticas dos professores no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Volume 83, números 203/204//205, p.85-120, jan/dez 2002.

SANTOS, W.L.P.; GAUCHE, R.; SILVA, R.R. Currículo de licenciatura em Química da Universidade de Brasília: uma proposta em implantação. **Química Nova**. Vol. 20, N.6., p.675-682, 1997. Disponível em:
<http://quimicanova.sbq.org.br/qn/qnol/1997/vol20n6/v20_n6_17.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2009.

SANTOS, W.L.P.; MORTIMER, E. Uma análise de pressupostos teóricos da abordagem C-T-S (Ciência-Tecnologia-Sociedade) no contexto da educação brasileira. **ENSAIO-Pesquisa em Educação em Ciências**. Volume 2, No. 2, Dez. 2002.

SANTOS, W.L.P.; GAUCHE, R.; MÓL, G.S.; SILVA, R.R.; BAPTISTA, J.A. Formação de professores: uma proposta de pesquisa a partir da reflexão sobre a prática docente. **ENSAIO - Pesquisa em Educação em Ciência**, v.08, n^o1, jul 2006. Disponível em:
<http://www.fae.ufmg.br/ensaio/v8_n1/formacao_professores.pdf>. Acesso em 19 abr. 2009.

SANTOS, B.S.; STOBÄUS, C.D.; MOSQUERA, J.J.M. Processos motivacionais em contextos educativos. **Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. especial, p.297-306, out. 2007. Disponível em:
<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/3565/2783>>. Acesso em 17 out. 2011.

SANTOS, B.S.; ANTUNES, D.D.; BERNARDI, J. O docente e sua subjetividade nos processos motivacionais. **Educação**. Porto Alegre, v.31, n.1, p.46-53, jan./abr. 2008. Disponível em:
<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/2757/2104>>. Acesso em 17 out. 2011.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade – Revista de Ciência da Educação**, Campinas, vol. 28, n.100 – Especial, p.1231-1255, out. 2007.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007a.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, 40, p.143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 07 jun. 2009.

SCHEIBE, L. Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p.43-62, jan./abr., 2007.

SCHNETZLER, R.P. O professor de ciências: problemas e tendências de sua formação. In: SCHNETZLER, R.P; ARAGÃO, R.M.R. **Ensino de Ciências: fundamentos e abordagens**. Campinas: CAPES/UNIMEP, p.12-41, 2000.

SCHNETZLER, R.P. A pesquisa em ensino de química no Brasil: conquistas e perspectivas. **Química Nova**, Vol. 25, Supl.1, 14-24, 2002.

SILVA, C.S.B. Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia no Brasil: um tema vulnerável às investidas ideológicas. In: Brzezinski, I. **Profissão professor: identidade e profissionalização docente** – Brasília: Plano Editora, 2002.

_____. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. 2 ed. rev. e ampl. – Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, J.L.P.B.; MORADILLO, E.F.; PENHA, A.F.; PIMENTEL, H.O.; CUNHA, M.B.M.; OKI, M.C.M.; BOTELHO, M.L.; BEJARANO, N.R.R.; LÔBO, S.F. A dimensão prática da formação na Licenciatura em Química da Universidade Federal da Bahia. In: ECHEVERRIA, A.R.; ZANON, L.B. (orgs.). **Formação Superior em Química no Brasil: práticas e fundamentos curriculares**. Ijuí: Ed. Unijuí, p.93-118, 2010.

SILVA, T.T. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. 1. ed., 3. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T.T. (org.). Stuart Hall, Kathryn Woodward. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 9. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, p.73-102, 2009.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2009a.

SOUZA, R.S. A produção intelectual brasileira sobre currículo a partir dos anos 80. **Em Aberto**. Brasília, ano 12. n.58, p.117-128 abr./jun. 1993.

TARDIF, M; LESSARD, C. **O Trabalho docente : elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**, trad. João Batista Kreuch. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

UNEB. **Projeto para Criação do Curso de Licenciatura em Química**. Salvador, BA, 1995.

_____. **Projeto de reconhecimento de curso**, Salvador, BA, 2003.

_____. **Projeto de reformulação do curso de Licenciatura em Química**. Salvador, BA, 2004.

_____. **Proposta de Adaptação Curricular para Discentes ingressos em 2002 e 2003 no Curso de Química**, Salvador, BA, 2004a.

UNEB. **Projeto do curso de Licenciatura em Química para fins de Renovação do Reconhecimento**, BA, 2009.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química – Plataforma Freire**, Salvador, Ba, 2010. Disponível em:
<http://www.uneb.br/plataformafreire/files/2010/03/pp_quimicq.pdf>. Acesso em 18 nov. 2010.

VARJÃO, T. A. **A licenciatura em Química da UNEB: aspectos do currículo que facilitam ou dificultam o percurso discente**. Dissertação (Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências). Universidade Federal da Bahia e Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador, BA, 2008.

VEIGA, I.P.A.; D'ÁVILA, C. Apresentação. In: VEIGA, I.P.A.; D'ÁVILA, C. (Orgs.) **Profissão Docente: novos sentidos, novas perspectivas** – Campinas, SP: Papyrus, p.7-10, 2008.

VEIGA, I.P.A. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, I.P.A.; D'ÁVILA, C. (Orgs.) **Profissão Docente: novos sentidos, novas perspectivas** – Campinas, SP: Papyrus, p.13-21, 2008.

VEIGA-NETO, A. Currículo e exclusão social. In: CANEN, A. ;MOREIRA, A.F.B. (Orgs). **Ênfases e omissões no currículo** – Campinas, SP: Papyrus, p.229-240, 2001.

VILLAS BOAS, B.M.F. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação** – Campinas, SP: Papyrus, 2008.

WARTHA, E. J.; GRAMACHO, R.S. Abordagem problematizadora na formação inicial de professores de Química no Sul da Bahia. In: ECHEVERRIA, A.R.; ZANON, L.B. (orgs.). **Formação Superior em Química no Brasil: práticas e fundamentos curriculares** – Ijuí: Ed. Unijuí, p.119-144, 2010.

WENZEL, J.S.; ZANON, L.B.; MALDANER, O.A. A constituição do professor pesquisador pela apropriação dos instrumentos culturais do fazer pesquisa. In: ECHEVERRIA, A.R.; ZANON, L.B. (orgs.). **Formação Superior em Química no Brasil: práticas e fundamentos curriculares** – Ijuí: Ed. Unijuí, , p.67-91, 2010.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T.T. (org.). Stuart Hall, Kathryn Woodward. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 9. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, p.7-72, 2009.

ZANON, D.A.V.; OLIVEIRA, J.R.S.; QUEIROZ, S.L. O “saber” e o “saber fazer” necessários à atividade docente no Ensino Superior: visões de alunos de pós-graduação em Química. **Ensaio, Pesquisa em Educação em Ciências**, V. 11, No.1, p.1-20, junho 2009. Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/ensaio/article/view/168/239>>. Acesso em 18 out. 2011.

ZARAGAZA, J.M.E. La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. **Revista de Educación**. 340. Mayo-agosto, p.19-39, 2006.

ZUCCO, C. A Graduação em Química: um novo químico para uma nova era. **Química Nova**, vol.28, Suplemento, S11-S13, 2005.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO A ESTUDANTES DO CURSO

Caro Estudante,

As informações que busco no questionário abaixo são de fundamental importância para o trabalho de tese que desenvolvo no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília. Eu ficaria muito agradecida caso você se disponibilizasse a preenchê-lo. **Procure não se identificar ao respondê-lo.**

Leia atentamente o questionário e responda da maneira mais objetiva e sincera possível. Em caso de dúvida, procure esclarecimento com a pessoa que for aplicá-lo. Caso queira se estender em qualquer uma das respostas, utilize o espaço disponível ao final, não se esquecendo de numerá-las corretamente.

Os dados aqui recolhidos serão utilizados **única e exclusivamente** para fins de pesquisa e a identificação eventual ou indireta dos participantes será mantida em sigilo.

Muito obrigada.

Profa. Carmen Sá (UNEB/DCET-I/ Colegiado de Licenciatura em Química, matrícula 740023689)

DADOS GERAIS SOBRE VOCÊ:

1. Gênero:
2. Idade:
3. Estado Civil:
4. Cidade/Estado de nascimento:
5. Trabalha: **Não** (); **Sim** (); **Período integral** () ou **Período** parcial (): __ horas.
6. Bairro em que reside:
7. Profissão:
8. Número de semestres cursados, efetivamente, até o momento: _____ semestres.

DADOS SOBRE SUA ESCOLARIDADE:

9. Assinale com um **X** o tipo de estabelecimento onde cursou o ensino fundamental regular.
 - () só em escola pública.
 - () só em escola particular.
 - () metade em escola pública e metade em escola particular.
 - () maior parte em escola pública.
 - () maior parte em escola particular.
10. Assinale com um **X** se cursou supletivo/EJA. **Não** (); **Sim** ().
11. Dê o ano de conclusão do ensino fundamental:
12. Assinale com um **X** o tipo de estabelecimento onde cursou o ensino médio regular.
 - () só em escola pública.
 - () só em escola particular.
 - () metade em escola pública e metade em escola particular.
 - () maior parte em escola pública.
 - () maior parte em escola particular.
13. Assinale com um **X** se cursou supletivo/EJA. **Não** (); **Sim** ().
14. Se você fez curso técnico no ensino médio, especifique a seguir o tipo de curso e a instituição:

15. Dê o ano de conclusão do ensino médio:
16. Dê o ano de ingresso no curso de Licenciatura em Química da UNEB:
17. Quantas vezes você se submeteu ao concurso vestibular para este curso?
- () uma única vez.
- () mais vezes. Quantas? _____ vezes.
18. Se você se submeteu a vestibulares para outros cursos, relacione em seguida o curso pretendido, a instituição e o ano em que foi realizado:
19. Assinale com um X a razão ou as razões que o levaram a fazer o vestibular da UNEB.
- () Pelo fato de ser uma instituição pública.
- () Por ficar perto de minha casa.
- () Porque o vestibular é menos concorrido que o da Federal.
- () Outras. Especifique:
20. Assinale com um X a razão ou as razões que o levaram a optar pelo curso de Licenciatura em Química da UNEB.
- () Queria ser professor.
- () Gostava de Química.
- () Queria ser professor de Química.
- () Queria ser profissional da Química e não tinha outra opção de curso na UNEB.
- () Fui incentivado(a) por professores pois eu me saía bem em Química no ensino básico.
- () Achei que o curso poderia ajudar a me preparar para o vestibular em outro curso mais concorrido.
- () Outras. Especifique:
21. Quando fez o vestibular para a UNEB, você sabia que o curso se destina a formar professores de Química para atuar na escola básica (ensino fundamental e médio)?
- Não (); Sim ().
22. Se você não sabia, quanto tempo demorou para descobrir? Como descobriu? E por que decidiu continuar, uma vez que não era o curso esperado?
23. Os professores da UNEB têm motivado você a ser professor? Não (); Sim (); Parcialmente (). Justifique sua resposta, por favor:
24. Quanto à(s) disciplina(s) de conteúdo específico da Química que já cursou, você acredita que ela(s) se desenvolve(m) conferindo bagagem teórica e metodológica adequadas para subsidiar a sua futura atividade como professor?
- Não (); Sim (); Parcialmente (). Justifique sua resposta, por favor:
25. Assinale com X a(s) disciplina(s) de Ensino de Química que você já cursou.
- () Panorama das Ciências.
- () Evolução das Ciências e pressupostos filosóficos para o Ensino de Química.
- () Oficina de Leitura.
- () Instrumentalização para o Ensino de Química.
- () Conteúdos de Química para o Ensino Médio.
- () Oficina de Produção para o Ensino de Química.
26. Se já cursou alguma disciplina de Ensino de Química, você diria que ela(s) contribuiu(íram) para mudar sua maneira de pensar o ensino e a aprendizagem dessa Ciência na escola básica?
- Não (); Sim (); Parcialmente (). Justifique sua resposta, por favor:
27. Assinale com X a(s) disciplina(s) da Pedagogia que você já cursou:
- () Psicologia da Educação
- () Estágio Supervisionado I
- () Didática
- () Estágio Supervisionado II

- Tópicos Especiais em Psicologia
 Estágio Supervisionado III
 Laboratório de Comunicação e Interação Pedagógica
 Estágio Supervisionado IV.
- 28.** Se já cursou alguma disciplina de conteúdo específico da Pedagogia, você diria que ela(s) contribuiu(íram) para mudar a sua ideia (concepção/imagem/representação) do que é “ser professor”?
Não (); **Sim** (); **Parcialmente** (). Justifique sua resposta, por favor:
- 29.** Desde que você ingressou no curso houve alguma mudança no seu interesse pelo magistério que tenha sido influenciada por alguma disciplina ou por algum professor?
Não (); **Sim** (); **Parcialmente** (). Justifique sua resposta, por favor.
- 30.** Você acha que um curso de Licenciatura em Química deve ser diferente de um curso de Bacharelado? **Não** (); **Sim** (). Justifique sua resposta e, em caso afirmativo, aponte quais deveriam ser as diferenças: Você pretende exercer a profissão de professor de Química no ensino básico?
 Sim, como minha principal profissão.
 Sim, como uma profissão complementar a outra que já tenho ou que pretendo ter.
 Sim, só até conseguir fazer uma pós-graduação e poder ensinar no ensino superior ou obter outro emprego.
 Não, só se não conseguir outro emprego/oportunidade.
 Não, apenas busco obter um diploma superior para alcançar postos e salários mais altos no emprego que tenho ou conseguir outro melhor.
 Outra:
- 31.** Se você respondeu que pretende exercer a profissão de professor em algum momento de sua vida, em qual(is) tipo de escola(s) você optaria por ensinar? Justifique ao final sua(s) opção(ões), por favor.
 Pública. Particular.
 Escolas mantidas por organizações não governamentais (sociedade civil, religiosas, de entidades de classe etc.).
- 32.** Em sua opinião, quem faz um curso de Licenciatura em Química teria outras possibilidades profissionais futuras que **não seja o ensino de Química na escola básica?**
Não (); **Sim**(). Se você respondeu sim, quais seriam as opções?
- 33.** Qual a sua previsão para o ano de conclusão do curso: _____.
- 34.** Dê sua opinião sobre o curso (críticas/elogios/sugestões):

APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA APLICADA A LICENCIANDOS CONCLUINTE DO CURSO

1. Quando estava terminando o ensino médio você já se imaginava em uma determinada universidade e em um curso específico?
2. Fale um pouco de como você veio a ingressar no curso de Licenciatura em Química da UNEB. Como foi o processo desde que terminou o EM e ingressou na UNEB?
3. Ao fazer o vestibular você tinha consciência de que o objetivo do curso é habilitar para o exercício da docência na Educação Básica?
4. À medida que foi realizando o curso você se imaginava, no futuro, como professor(a) em uma escola do ensino básico?
5. Você, antes de realizar o Estágio Supervisionado de regência de sala de aula, teve alguma experiência como professor(a) na Educação Básica?
6. Durante o estágio de regência você sentiu-se à vontade na escola e identificou-se com o professor de Química que substituiu, como se ele fosse um colega de profissão?
7. Sabemos que todo curso tem um currículo formal ou prescrito, o qual contempla uma série de disciplinas ou componentes curriculares, com suas ementas, objetivos e conteúdos que, supostamente, devam preparar o estudante para a sua futura profissão. Você acredita que o currículo formal do curso da UNEB está adequado para formar docentes de Química da Escola Básica?
8. Alguns teóricos da Educação afirmam que o currículo formal ou prescrito é modificado pelos professores e estudantes em sua ação cotidiana de ensinar e aprender. Esse currículo modificado recebe diversas denominações: currículo em ação, ativo, oculto, praticado... Ou seja, o que está no projeto pedagógico não corresponde ao verificado nas salas de aula, nas atividades acadêmicas, pois, cada docente atua em suas disciplinas de acordo com aquilo que julga ser importante e cada estudante interage diferentemente com as diversas disciplinas, atividades e professores(as). Você percebeu isso no curso da UNEB?
9. Gostaria que você avaliasse se o currículo ativo do curso - o que é praticado de fato nas aulas e atividades - estimula o estudante a tornar-se professor(a) da Educação básica. Procure avaliar de modo geral pelas respectivas subáreas de conhecimento: Química, Educação e Ensino de Química.
10. Resumindo o que você disse, então, o que podemos destacar como aspectos positivos do curso e como aspectos negativos?
11. Você acredita que à medida que o curso foi transcorrendo você foi desenvolvendo um perfil profissional ou identidade característicos da profissão docente?
12. Agora, que está acabando o curso, quais são suas perspectivas profissionais imediatas e no longo prazo?
13. Você teria algo mais a acrescentar que considera relevante?

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO APLICADO A EGRESSOS DO CURSO

Nome completo:

1. Você atua/atuou profissionalmente como professor(a)?
Não () **Sim** ()

2. Se você respondeu **afirmativamente** à questão anterior, por favor forneça as seguintes informações:
Nível de ensino (fundamental, médio, curso pré-vestibular, técnico, superior etc.):
Tipo de escolas (pública, particular, confessional etc.):
Ano(s) de atuação em cada nível de ensino e tipo de escolas:
Disciplinas ministradas em cada nível e tipo de escolas:

3. Se você respondeu **negativamente** à questão 2 e esteve/está exercendo outra atividade profissional, por favor, informe o tipo de trabalho que exerce/exerceu e os respectivos anos de atuação.

4. Você considera que o curso de UNEB lhe preparou de forma adequada para ser **professor(a) da Educação Básica**?
Não () **Sim** () **Parcialmente** (). **Justifique sua resposta, por favor:**

5. Você faz/fez algum outro curso além do curso de Licenciatura da UNEB?
() outra graduação
() especialização
() mestrado
() doutorado
() outros

6. **Se você assinalou uma ou mais das alternativas acima queira, por gentileza, especificá-los a seguir:**

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADA A EGRESSOS DO CURSO

1. Qual o ano e o semestre que você se formou na UNEB?
2. Como você escolheu o curso que faria na universidade? Como foi esse processo desde que você estava no ensino médio até ingressar na UNEB?
3. Ao fazer o vestibular você tinha consciência de que o objetivo do curso é habilitar para o exercício da docência na educação básica?
4. Ao ingressar você já tinha alguma perspectiva profissional futura?
5. Você já tinha tido alguma experiência profissional anterior ao ingresso na UNEB?
6. Como você avalia o currículo que foi praticado na UNEB enquanto era estudante? Destaque os pontos fortes e as deficiências desse currículo, tanto no que diz respeito aos conhecimentos teóricos e práticos de química e de pedagogia/ ensino de química, quanto ao que diz respeito às relações interpessoais estabelecidas, considerando que o objetivo do curso é formar um educador.
7. O currículo do curso vivenciado por você provocou mudanças em suas concepções sobre o ensino e a aprendizagem de Química na educação básica?
8. Em sua opinião, quais as disciplinas/aulas/atividades/relações desenvolvidas ao longo do curso da UNEB que mais contribuíram para a constituição/aperfeiçoamento de um perfil ou de uma identidade de professor da educação básica?
9. Durante o curso, o seu interesse pelo magistério na educação básica aumentou, diminuiu ou permaneceu igual?
10. Há dados do MEC que evidenciam uma grande carência de professores de Química para a escola básica no país. Em sua opinião quais as causas dessa carência?
11. O que poderia ser feito para estimular a formação de mais professores de Química e suprir essa carência?
12. Faça um relato sobre sua trajetória profissional e/ou acadêmica depois que saiu da UNEB e seus sentimentos em relação à sua profissão.

APÊNDICE E – ROTEIRO DA ENTREVISTA APLICADA A FORMADORES DO CURSO

Faça um relato histórico de seu percurso acadêmico/profissional até ingressar na UNEB	
Itens/questões a contemplar	Observações
Formação inicial/pós-graduação	
Como você escolheu o curso que faria na universidade?	
Ao ingressar na universidade qual era a sua perspectiva profissional futura?	
Como e quando você se tornou professor dessa universidade/curso?	
Atuação profissional anterior e/ou paralela em educação ou não.	
Como tem sido a sua atuação profissional na UNEB em termos de ensino, pesquisa e extensão?	
Itens/questões a contemplar	Observações
Quais as disciplinas/componentes curriculares que você tem atuado com frequência nesse curso?	
Explicita qual(is) a(s) área(s) de pesquisa/extensão que você tem atuado.	
Faça um relato sobre como você ministra as suas disciplinas/componentes curriculares.	
Itens/questões a contemplar	Observações
Quais são os seus objetivos/preocupações ao preparar uma aula de determinado conteúdo/conhecimento químico para ministrar nesse curso?	
Qual metodologia de ensino você comumente utiliza?	
Quais as formas de avaliação de aprendizagem que você mais comumente utiliza em sua(s) disciplina(s)?	
Como você avalia o curso de Química da UNEB?	
Itens/questões a contemplar	Observações
Como você avalia os diversos currículos dos cursos de formação de professores da UNEB, desde o antigo até esse criado em 1998 e que já passou por diversas reformulações?	
Quais das atividades curriculares você considera como ponto forte do curso?	
Quais são as deficiências do curso?	
Os professores da mesma subárea da Química discutem os conteúdos das diversas disciplinas entre si a fim de qualificar o seu ensino?	
Os professores de subáreas diferentes da Química discutem entre si as interrelações que devem ser feitas de seus conteúdos para se oferecer um melhor ensino?	
Qual é a sua opinião a respeito da viabilidade do Departamento oferecer também o bacharelado em Química?	
Quais mudanças você introduziria em suas aulas nesse novo curso? E nas atividades de pesquisa e extensão que desenvolve?	
O objetivo do curso da UNEB é “formar um profissional com pleno domínio do saber específico para o exercício do trabalho pedagógico [...] possuir o conhecimento de técnicas, conteúdos e métodos que facilitem o processo de ensino e aprendizagem” (UNEB, Projeto de Reconhecimento, 2003, p.79).	
Qual a sua avaliação sobre o curso em termos desses objetivos?	
Itens/questões a contemplar	Observações
Em sua opinião quais as atividades desenvolvidas nesse curso que mais contribuem para que o egresso adquira um perfil/identidade de professor de química da escola básica?	
Qual a importância das suas disciplinas para a formação de um professor da escola básica?	
Qual a sua opinião sobre a eficiência de nosso curso em formar	

profissionais para o magistério?	
Qual a sua opinião sobre atitudes e intenções dos estudantes de Química da UNEB?	
Itens/questões a contemplar	Observações
Em sua convivência com os estudantes você percebe se eles desejam tornar-se professores da escola básica?	
Os estudantes lhe questionam como poderiam ensinar os conteúdos de sua(s) disciplina(s) no ensino básico?	
Excetuando-se os estudantes envolvidos na IC, os demais demonstram interesse no aprendizado procurando os professores em suas salas para tirar dúvidas?	
Como você percebe a interação estudante-estudante no curso?	
Como você percebe a interação estudante-professor no curso?	
Dados do MEC evidenciam que há uma grande carência de professores de Química no país. Muitos estudantes, principalmente no ensino público do interior do país, nunca tiveram aulas de Química ministradas por um Licenciado em Química, ou mesmo por outro profissional dessa área. Qual a sua opinião sobre questões de ensino/formação de professores de Química?	
Itens/questões a contemplar	Observações
Em sua opinião quais são as causas dessa carência de docentes?	
Dados apontam para uma baixa relação candidato/vaga para os cursos de Química, um baixo preenchimento das vagas oferecidas e uma alta evasão dos estudantes desses cursos. Em sua opinião esses fatos são causas ou consequências da carência de professores com formação específica da área no ensino básico?	
Como você pensa que poderíamos modificar esse círculo vicioso de carência de professores de Química e baixo interesse de estudantes pela área, particularmente, daqueles que queiram se tornar professores de Química da escola básica?	
Quais os benefícios para a formação do licenciando participar da Iniciação Científica em um de seus projetos de pesquisa?	
Opiniões gerais a acrescentar	
Itens/questões a contemplar	Observações
Sobre o curso	
Sobre a universidade	
Sobre a Educação no país	

APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA LICENCIANDOS

Caro Licenciando,

Vimos lhe convidar a participar da pesquisa “O currículo ativo e a formação da identidade do professor da Educação Básica no curso de Licenciatura em Química da Universidade do Estado da Bahia: possibilidades, relações e desafios”, cujo objetivo é o de identificar se o currículo em ação (currículo ativo) do curso de Licenciatura em Química da Universidade do Estado da Bahia propicia ao seu licenciando a formação de uma identidade profissional característica do professor de Química da Educação Básica.

O trabalho de coleta de dados iniciou-se no ano passado com a aplicação de questionários a licenciandos e egressos, bem como com a realização de entrevistas com professores. Na sequência, pretendemos realizar algumas entrevistas com licenciandos e egressos.

Asseguramos que seu nome será substituído por pseudônimo e não haverá menção de sua identidade em nenhum documento derivado desta pesquisa. Os dados gerados poderão ser usados para possíveis publicações em revistas científicas especializadas e apresentações em conferências profissionais e acadêmicas.

Se em qualquer momento você decidir retirar-se da pesquisa, poderá fazê-lo sem qualquer inconveniente e, assim sendo, haverá a pronta remoção dos dados coletados sobre sua participação nos resultados finais do estudo.

Se você concordar com a participação neste estudo, por favor, assine e retorne o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido a seguir. Do contrário, por favor, devolva o referido documento em branco.

Colocamo-nos à sua inteira disposição para elucidar e responder a quaisquer perguntas. Nossos telefones para contato e endereço eletrônico estão listados abaixo.

Agradeço antecipadamente a atenção dispensada.

Atenciosamente,

Profa. Carmen Silvia da Silva Sá

Pesquisadora responsável pelo projeto, Professora do DCET, Campus I, Salvador, UNEB, matrícula 74.002368-9 e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, UnB, matrícula 09/75371.

Contatos: carsisa@gmail.com ; (71) 9973-0594 e (71) 3450-437

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, abaixo identificado(a), concordo em participar da Pesquisa intitulada “O currículo ativo e a formação da identidade do professor da Educação Básica no curso de Licenciatura em Química da Universidade do Estado da Bahia: possibilidades, relações e desafios” cujo trabalho de campo vem se desenvolvendo no curso de Licenciatura em Química da UNEB desde 2010.

Estou ciente que, de maneira geral, a pesquisa objetiva identificar se o currículo em ação (currículo ativo) do curso de Licenciatura em Química da Universidade do Estado da Bahia propicia ao seu licenciando a formação de uma identidade profissional característica do professor de Química da Educação Básica. Estou também ciente de que a metodologia utilizada é de caráter qualitativo, privilegiando a construção de dados a partir da análise de

respostas dadas a questionários-padrão submetidos a uma amostra de estudantes e a uma amostra de egressos do curso, bem como da análise das transcrições de entrevistas-padrão realizadas com membros representantes de cada um dos segmentos que constituem os sujeitos da pesquisa proposta: estudantes, egressos e professores do curso.

Participação no estudo: Estou ciente de que o procedimento de pesquisa se constitui em coleta de dados sob a forma de questionários e entrevistas gravadas. Também estou ciente de que meu nome não será mencionado em nenhum documento derivado deste estudo, sendo substituído por um pseudônimo. Estou ciente de que os resultados desta pesquisa servirão para apresentação de trabalhos que poderão ser publicados em revista científica especializada, e, utilizados para apresentações em conferências profissionais e acadêmicas, com o intuito de ampliar e aprofundar o debate educacional, envolvendo universidades, escolas, governos e sociedade, em geral.

Não participação no estudo: Estou ciente de que tenho o direito de fazer qualquer questionamento ou expressar qualquer comentário referente à minha participação neste estudo. Também estou ciente de que eu tenho o direito de desistir de participar do mesmo a qualquer momento e que nenhuma pergunta me será feita e não sofrerei nenhum inconveniente por isto.

Salvador, 13 de agosto de 2011.

Assinatura

Nome completo (letra de impressão, CAIXA ALTA)

APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA EGRESSOS

Caro(a) Professor(a),

Vimos lhe convidar a participar da pesquisa “O currículo ativo e a formação da identidade do professor da Educação Básica no curso de Licenciatura em Química da Universidade do Estado da Bahia: possibilidades, relações e desafios”, cujo objetivo é o de identificar se o currículo em ação (currículo ativo) do curso de Licenciatura em Química da Universidade do Estado da Bahia propicia ao seu licenciando a formação de uma identidade profissional característica do professor de Química da Educação Básica.

O trabalho de coleta de dados iniciou-se no ano passado com a aplicação de questionários a licenciandos e egressos, bem como com a realização de entrevistas com professores formadores. Na sequência, estamos realizando algumas entrevistas com licenciandos e egressos.

Asseguramos que seu nome será substituído por pseudônimo, não haverá menção de sua identidade, nem a de seus locais de trabalho em nenhum documento derivado desta pesquisa. Os dados gerados poderão ser usados para possíveis publicações em revistas científicas especializadas e apresentações em conferências profissionais e acadêmicas.

Se em qualquer momento o(a) senhor(a) decidir retirar-se da pesquisa, poderá fazê-lo sem qualquer inconveniente e, assim sendo, haverá a pronta remoção dos dados coletados sobre sua participação nos resultados finais do estudo.

Se o(a) senhor(a) concordar com a participação neste estudo, por favor, assine e retorne o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido a seguir. Do contrário, por favor, devolva o referido documento em branco.

Colocamo-nos à sua inteira disposição para elucidar e responder a quaisquer perguntas. Nossos telefones para contato e endereço eletrônico estão listados abaixo.

Agradecemos antecipadamente a atenção dispensada.

Atenciosamente,

Profa. Carmen Silvia da Silva Sá

Pesquisadora responsável pelo projeto, Professora do DCET, Campus I, Salvador, UNEB, matrícula 74.002368-9 e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, UnB, matrícula 09/75371.

Contatos: carsisa@gmail.com ; (71) 9973-0594 e (71) 3450-4378

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, abaixo identificado(a), concordo em participar da Pesquisa intitulada “O currículo ativo e a formação da identidade do professor da Educação Básica no curso de Licenciatura em Química da Universidade do Estado da Bahia: possibilidades, relações e desafios” cujo trabalho de campo vem se desenvolvendo no curso de Licenciatura em Química da UNEB desde 2010.

Estou ciente que, de maneira geral, a pesquisa objetiva identificar se o currículo em ação (currículo ativo) do curso de Licenciatura em Química da Universidade do Estado da Bahia propicia ao seu licenciando a formação de uma identidade profissional característica do professor de Química da Educação Básica. Estou também ciente de que a metodologia

utilizada é de caráter qualitativo, privilegiando a construção de dados a partir da análise de respostas dadas a questionários-padrão submetidos a uma amostra de estudantes e a uma amostra de egressos do curso, bem como da análise das transcrições de entrevistas-padrão realizadas com membros representantes de cada um dos segmentos que constituem os sujeitos da pesquisa proposta: estudantes, egressos e professores do curso.

Participação no estudo: Estou ciente de que o procedimento de pesquisa se constitui na coleta de dados sob a forma de questionários e entrevistas gravadas. Também estou ciente de que meu nome não será mencionado em nenhum documento derivado deste estudo, sendo substituído por um pseudônimo. Estou ciente de que os resultados desta pesquisa servirão para apresentação de trabalhos que poderão ser publicados em revista científica especializada e utilizados para apresentações em conferências profissionais e acadêmicas, com o intuito de ampliar e aprofundar o debate educacional, envolvendo universidades, escolas, governos e sociedade, em geral.

Não participação no estudo: Estou ciente de que tenho o direito de fazer qualquer questionamento ou expressar qualquer comentário referente à minha participação neste estudo. Também estou ciente de que eu tenho o direito de desistir de participar do mesmo a qualquer momento e que nenhuma pergunta me será feita e não sofrerei nenhum inconveniente por isto.

Salvador, 13 de setembro de 2011.

Assinatura

Nome completo (letra de impressão, CAIXA ALTA)

APÊNDICE H – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA FORMADORES

Caro(a) Professor(a) formador(a),

No ano de 2010 solicitamos sua participação na pesquisa intitulada “O currículo ativo e a formação da identidade do professor da Educação Básica no curso de Licenciatura em Química da Universidade do Estado da Bahia: possibilidades, relações e desafios”, cujo objetivo é o de identificar se o currículo em ação (currículo ativo) do curso de Licenciatura em Química da Universidade do Estado da Bahia propicia ao seu licenciando a formação de uma identidade profissional característica do professor de Química da Educação Básica.

O trabalho de coleta de dados iniciou-se naquele ano com a aplicação de questionários padrão para amostras de licenciandos e de egressos, bem como com entrevista padrão realizada com uma amostra não aleatória de professores formadores (os mais antigos), dentre os quais estava o(a) senhor(a). No momento estamos entrevistando alguns licenciandos prováveis concluintes e alguns egressos do curso.

Asseguramos que seu nome será substituído por pseudônimo e não haverá menção de sua identidade em nenhum documento derivado desta pesquisa. Os dados gerados poderão ser usados para possíveis publicações em revistas científicas especializadas e apresentações em conferências profissionais e acadêmicas.

Se em qualquer momento o(a) senhor(a) decidir retirar-se da pesquisa, poderá fazê-lo sem qualquer inconveniente e, assim sendo, haverá a pronta remoção dos dados coletados sobre sua participação nos resultados finais do estudo.

Se concordar com a participação neste estudo, por favor, assine e retorne o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido a seguir. Do contrário, por favor, devolva o referido documento em branco.

Colocamo-nos à sua inteira disposição para elucidar e responder a quaisquer perguntas. Nossos telefones para contato e endereço eletrônico estão listados abaixo.

Agradecemos antecipadamente a atenção dispensada.

Atenciosamente,

Profa. Carmen Silvia da Silva Sá

Pesquisadora responsável pelo projeto, Professora do DCET, Campus I, Salvador, UNEB, matrícula 74.002368-9 e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, UnB, matrícula 09/75371.

Contatos: carsisa@gmail.com ; (71) 9973-0594 e (71) 3450-4378

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, abaixo identificado(a), concordo em participar da Pesquisa intitulada “O currículo ativo e a formação da identidade do professor da Educação Básica no curso de Licenciatura em Química da Universidade do Estado da Bahia: possibilidades, relações e desafios” cujo trabalho de campo vem se desenvolvendo no curso de Licenciatura em Química da UNEB desde 2010.

Estou ciente que, de maneira geral, a pesquisa objetiva identificar se o currículo em ação (currículo ativo) do curso de Licenciatura em Química da Universidade do Estado da Bahia propicia ao seu licenciando a formação de uma identidade profissional característica do

professor de Química da Educação Básica. Estou também ciente de que a metodologia utilizada é de caráter qualitativo, privilegiando a construção de dados a partir da análise de respostas dadas a questionários padrão submetidos a uma amostra de estudantes e a uma amostra de egressos do curso, bem como da análise das transcrições de entrevistas padrão realizadas com membros representantes de cada um dos segmentos que constituem os sujeitos da pesquisa proposta: estudantes, egressos e professores do curso.

Participação no estudo: Estou ciente de que o procedimento de pesquisa se constitui na coleta de dados sob a forma de questionários e entrevistas gravadas. Também estou ciente de que meu nome não será mencionado em nenhum documento derivado deste estudo, sendo substituído por um pseudônimo. Estou ciente de que os resultados desta pesquisa servirão para apresentação de trabalhos que poderão ser publicados em revista científica especializada e utilizados para apresentações em conferências profissionais e acadêmicas, com o intuito de ampliar e aprofundar o debate educacional, envolvendo universidades, escolas, governos e sociedade, em geral.

Não participação no estudo: Estou ciente de que tenho o direito de fazer qualquer questionamento ou expressar qualquer comentário referente à minha participação neste estudo. Também estou ciente de que eu tenho o direito de desistir de participar do mesmo a qualquer momento e que nenhuma pergunta me será feita e não sofrerei nenhum inconveniente por isto.

Salvador, 6 de setembro de 2011.

Assinatura

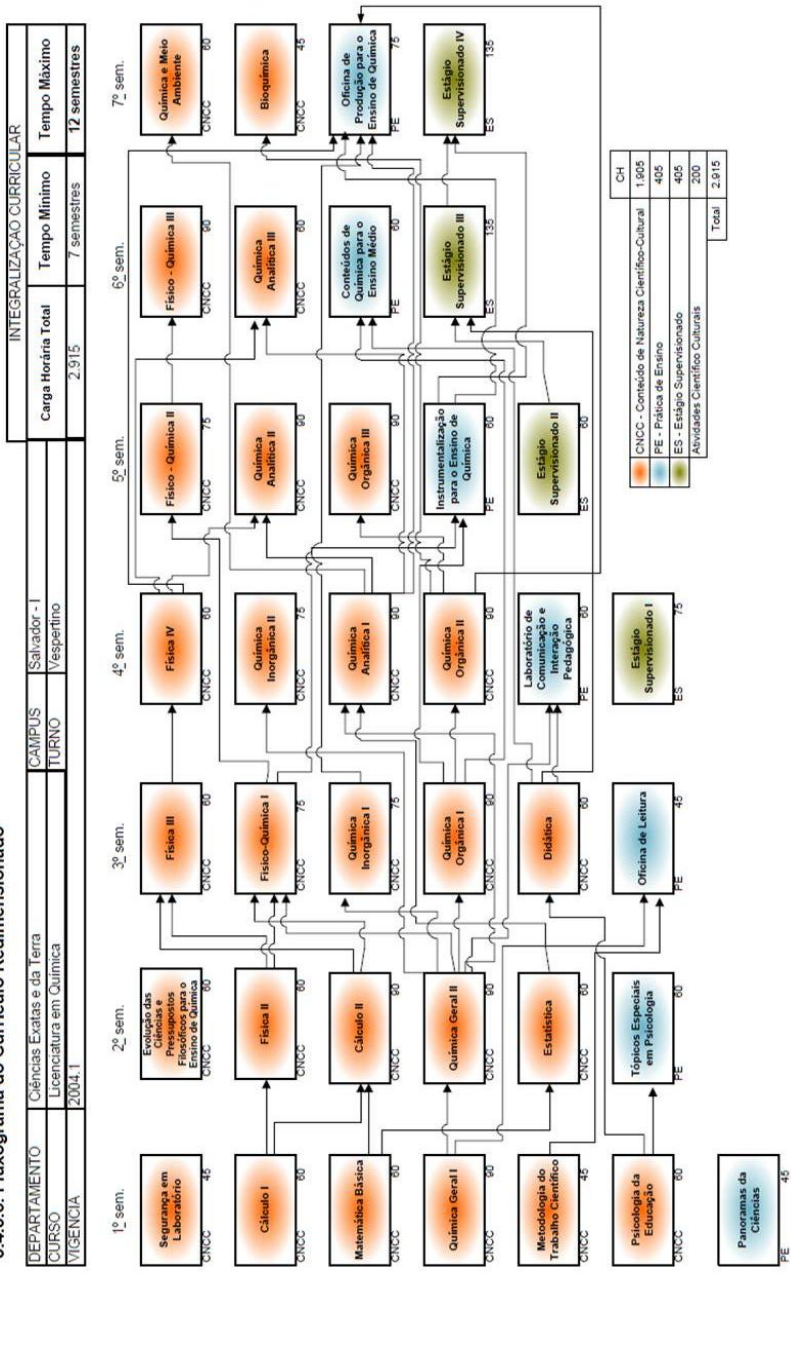
Nome completo (letra de impressão, CAIXA ALTA)

ANEXO A – FLUXOGRAMA DO CURSO EM VIGÊNCIA



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

3.4.3.5. Fluxograma do Currículo Redimensionado



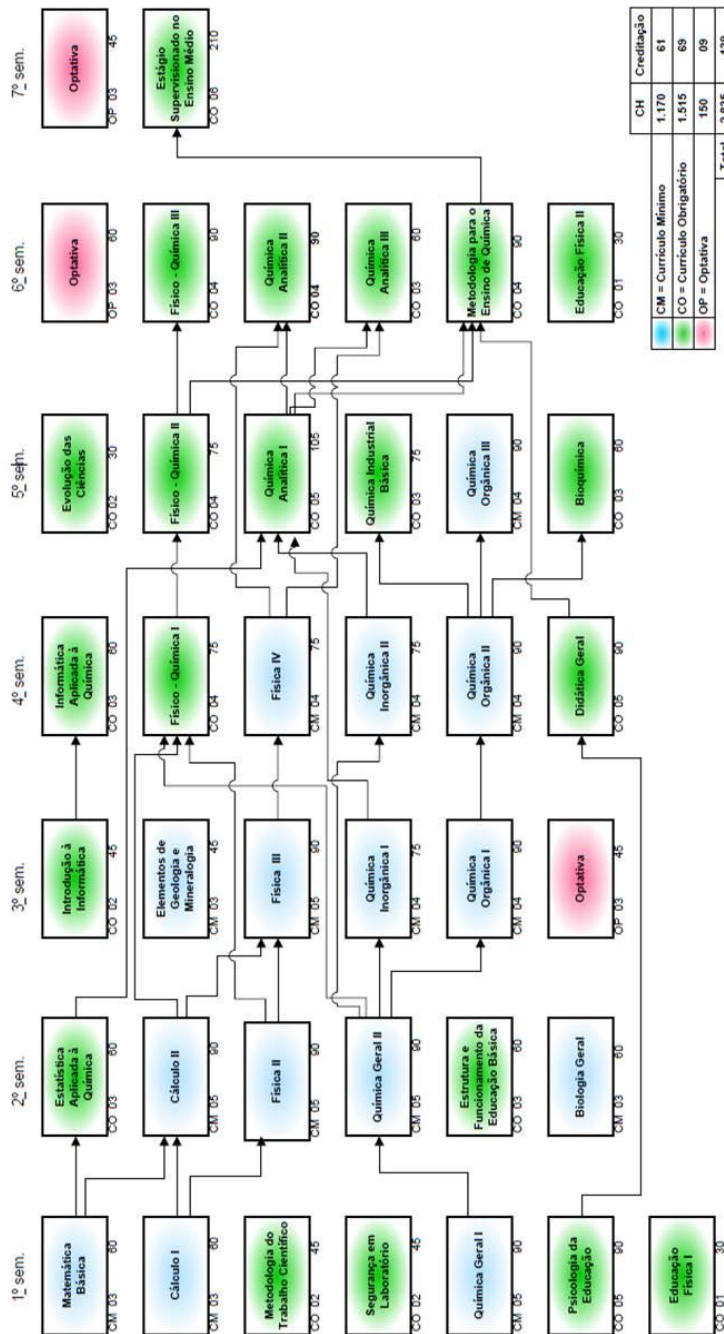
ANEXO B – FLUXOGRAMA DE IMPLANTAÇÃO DO CURSO



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

3.4.1.1. Fluxograma de Implantação

DEPARTAMENTO		CAMPUS		INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR	
Ciências Exatas e da Terra	Salvador - I	Carga Horária	Creditação	Tempo Mínimo	Tempo Máximo
Licenciatura em Química	Vespertino	2.835	139	3,5 anos	6 anos
VIGENCIA		A partir de 2000.2			



CH	Creditação
CM = Currículo Mínimo	1.170
CO = Currículo Obrigatório	1.515
OP = Optativa	150
Total	2.835

Carga Horária:	420	450	390	465	435	255
Crédito/Semestre:	21	24	21	24	21	09

ANEXO C – FLUXOGRAMA DE ADAPTAÇÃO À REFORMULAÇÃO DO CURSO


UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
3.4.2.1 Fluxograma com Adaptação Curricular

