

# O CURRÍCULO INSTITUÍDO E A PERCEPÇÃO DO DOCENTE SOBRE O CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA DA UNEB.

Tatiana do A. Varjão<sup>1\*</sup> (PQ), Soraia Freaza Lôbo<sup>2</sup> (PQ)

<sup>1</sup> Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Exatas e da Terra - campus I –Salvador.  
[tvarjao@uneb.br](mailto:tvarjao@uneb.br).

<sup>2</sup> Universidade Federal da Bahia, Instituto de Química.

*Palavras-Chave:* avaliação curricular; formação de professor de Química.

Resumo: O currículo do curso de Licenciatura em Química da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), criado em 1998, foi reformulado em 2004. Na perspectiva de possibilitar uma formação mais humanista, foram inseridos componentes curriculares que contribuíssem para a percepção da Química como uma ciência integrada a outras ciências. Além disso, o novo currículo considerou a dimensão prática como eixo central da formação docente e procurou estimular pesquisas na área de Ensino de Química. Com a finalidade de conhecer o curso, sob o ponto de vista vivenciado e significado pelo docente, foram entrevistados alguns desses atores sociais que apontaram aspectos positivos e negativos sobre o currículo instituído e seus reflexos sobre a formação do licenciado em Química.

## 1 INTRODUÇÃO

Atualmente, no Brasil, a preparação do professor de Ciências está na pauta das discussões sobre a melhoria do ensino; a preocupação com essa área é evidenciada pelo crescente interesse em pesquisas sobre formação inicial e continuada de professores. No caso específico da formação de licenciados em Química, trabalhos relatando alterações em currículos desse curso (DOLL; KRAHE, 2004; ECHEVERRIA; BENITE; SOARES, 2007; LIMA; SILVA; ALBUQUERQUE, 2007; ROSSI; MORGAN; BUFFON, 2007; SILVA; RETONDO, 2007; ZANON; FRISON; MALDANER, 2007) indicam que o movimento de reforma educacional do Governo brasileiro levou à implementação de mudanças curriculares, já em discussão nas várias universidades do país.

Reconhecendo a importância desse panorama de transições curriculares, com renovações e inovações, é que nos propomos a pesquisar o curso de Licenciatura em Química da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), pensando a sua realidade curricular na perspectiva da concepção de currículo proposta por Moreira:

Currículo consiste de um ambiente simbólico, material e humano constantemente em reconstrução, cujo desenho envolve questões técnicas, políticas, éticas e estéticas, designando todas as experiências de conhecimento a serem desenvolvidas por professores e alunos, bem como tudo que se faz para materializá-las nas escolas e nas salas de aula, incluindo, portanto, tanto as intenções como as vivências (MOREIRA, 1999, p. 24)

Neste sentido, utilizamos uma metodologia qualitativa, tendo como instrumentos de coleta de dados a análise documental e entrevistas com docentes do curso. Optamos por utilizar uma abordagem qualitativa por compreender ser esta a mais adequada para penetrar e entender o significado e a intencionalidade das falas, vivências, valores, percepções, desejos, necessidades e atitudes dos sujeitos envolvidos no curso em foco. Dessa forma, concordamos com Bogdan e Biklen (1994, p. 291) quanto à concepção da abordagem qualitativa como um metodologia de investigação que procura descrever e analisar experiências complexas, oferecendo

oportunidade para fazer emergir pontos de vista díspares e habitualmente desconhecidos.

A análise documental foi feita no transcorrer de todo o estudo, servindo como fonte de dados sobre a história da instituição do atual currículo. Neste sentido, foram analisados documentos da Universidade, tais como: Projetos de Criação, Reconhecimento e Redimensionamento do curso de Licenciatura em Química; livros de atas do extinto Departamento de Química, do extinto Colegiado do Curso de Graduação de Professores da Parte de Formação Especial do Currículo do Ensino de 2º Grau e do Colegiado do Curso de Licenciatura em Química, assim como os Diários de Classe de disciplinas oferecidas no curso.

A fim de conhecer a percepção dos docentes sobre o currículo do curso foram colhidos depoimentos de três professores selecionados por seus perfis profissionais: um deles é professor da área de Ensino de Química, o outro é professor da área de Química, na graduação e pós-graduação, e o terceiro é professor da graduação nas duas áreas.

## **2 O CURRÍCULO INSTITUÍDO**

O currículo atual do curso de Licenciatura em Química da UNEB é produto da reformulação curricular instituída em 2004, nesse curso, criado em 1998, e cujo núcleo gerador foi a habilitação Química Aplicada do Curso de Graduação de Professores da Parte de Formação Especial do Currículo do Ensino de 2º Grau.

Tal reformulação foi impulsionada pela necessidade de cumprimento da legislação educacional (Resoluções CNE/CP 01/2002 e 02/2002), mas foi percebida, pelos docentes e discentes envolvidos, como uma oportunidade de efetuar alterações que pudessem minimizar problemas históricos do curso, como o fluxo discente irregular, a escassez de pesquisas em ensino de Química, e o fato do curso evidenciar características específicas de formação de professores, apenas nos dois últimos semestres acadêmicos; estes constituíram os princípios norteadores da reformulação curricular, pelo que pudemos perceber com base nos depoimentos dos docentes e pela análise do Projeto de Reformulação Curricular.

A reformulação teve o objetivo de tornar o currículo 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. Afinal, iniciamos o século XXI ainda buscando novos paradigmas para a melhoria do ensino e da aprendizagem das ciências, embora nos últimos anos as diversas linhas de investigação, em âmbito nacional e internacional, pareçam indicar avanços substanciais na busca de superação da visão tecnicista e empirista desse processo. Nesta direção, a preparação do professor que vai atuar na Educação Básica tem sido objeto de ampla discussão entre os educadores.

Pode-se resumir o desenho curricular atual do curso como constituído de quatro tipos de componentes curriculares, quais sejam: Conhecimentos Científicos Culturais, Prática como Componente Curricular (PCC), Estágio Supervisionado e Atividades Complementares.

A categoria denominada de Atividades Complementares, com carga horária mínima de 200 horas, tem por finalidade aprofundar e ampliar a formação acadêmico-científico-cultural do discente e consiste em atividades de livre escolha dos estudantes, dentre uma gama de atividades previstas em Resolução específica do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da Instituição.

A dimensão denominada de Conhecimentos Científicos Culturais, englobando um total de 1905 horas, é aquela que possui características mais fortemente disciplinares, conservando elementos da forma e do conteúdo do desenho original do curso, sendo composta por disciplinas comuns a quase todos os cursos de Química, quais sejam as disciplinas de Química, Física e Matemática.

A dimensão da Prática como Componente Curricular, de carga horária igual a 405 horas, constitui-se no eixo voltado para a prática de ensino – objeto de trabalho do futuro professor – e pode ser considerado o cerne do currículo. Esse bloco é composto dos seguintes componentes curriculares: Panoramas da Ciência; Tópicos Especiais em Psicologia; Oficina de Leitura; Laboratório de Comunicação e Interação Pedagógica; Instrumentalização para o Ensino de Química; Conteúdos de Química para o Ensino Médio e Oficina de Produção para o Ensino de Química.

Intimamente relacionado com os outros componentes curriculares, encontra-se o Estágio Supervisionado, também com um total de 405 horas. Iniciado a partir do quarto semestre do curso caracteriza-se como o espaço destinado à aproximação do professor em formação com a realidade escolar, em diferentes níveis de abordagem, entendimento e interação com a prática que ali se operacionaliza.

### 3 PERCEPÇÃO DE DOCENTES SOBRE O CURSO

Para conhecer a realidade do curso de Licenciatura em Química da UNEB, sob a perspectiva vivenciada e significada pelo docente, selecionamos três professores com atuações diferenciadas no que diz respeito à área de Ensino de Química. Para a identificação desses docentes, utilizamos os códigos P1, P2 e P3.

Caracterizando de forma resumida a vida profissional destes docentes, ressaltamos que todos trabalham na Instituição há mais de 15 anos, vivenciando o curso diuturnamente, de forma responsável e dedicada, independente do regime de trabalho a que estão vinculados. A seguir apresentamos mais algumas características desses três docentes, sujeitos da pesquisa.

P1 - doutor em Química, pesquisador na linha de “Desenvolvimento de sistemas e processos de análise Química”. Ministra componentes curriculares no primeiro e no penúltimo semestre acadêmico do curso.

P2 – mestre em Educação, pesquisador na área de “Educação em Química”. Ministra, principalmente, componentes curriculares oferecidos em meados do curso.

P3 – doutor em Química, pesquisador atuando nas linhas de pesquisa “Desenvolvimento de Metodologias Analíticas” e “Educação em Química”. Ministra componentes curriculares oferecidos nos últimos semestres acadêmicos do curso.

Buscando captar e compreender os variados significados atribuídos pelos atores sociais à estrutura institucional, solicitamos aos três docentes que analisassem o curso de Licenciatura em Química da UNEB, principalmente no que se refere ao processo de reformulação curricular e aos seus reflexos sobre a trajetória e a formação do discente, em termos de aquisição do conhecimento químico e do saber docente.

A principal divergência entre os professores foi com relação à aquisição do conhecimento químico. Enquanto P1 entende que o conhecimento químico foi prejudicado com a reforma curricular, pois alguns conteúdos de base deixaram de ser ministrados, com a supressão de disciplinas como Biologia, Informática e a diminuição de carga horária das disciplinas de Física, P2 percebe que houve um avanço em termos do conhecimento químico, enquanto P3 não observa qualquer mudança neste aspecto. A seguir destacamos alguns trechos de falas destes sujeitos:

Não acho que tenha diferença entre o conhecimento químico demonstrado pelos estudantes antes e depois da reforma; acho que tinha qualidade antes e essa qualidade foi mantida. (P3)

Talvez seja cedo para falar alguma coisa sobre isto, mas não estou achando mais fácil ensinar Química para os alunos do novo currículo, porque algumas disciplinas que nós tínhamos anteriormente e foram retiradas fazem uma falta danada. Os mundos da Biologia e da Química estão cada dia mais juntos, mas para nossos alunos não é assim que ocorre, pois foi rompida a relação com a Biologia. (...). Com a reformulação tivemos um monte de ganhos e algumas perdas que podem ser sanadas incluindo mais um semestre no curso. Os estudantes vivem pouco a vida acadêmica, mal entram e já estão saindo e este semestre a mais poderia ser usado com disciplinas básicas para aumentar a própria intelectualidade deles, o seu alicerce. (P1)

Em diversos momentos da entrevista, o professor P1 manifestou seu descontentamento com o reduzido prazo mínimo para a integralização curricular do curso (sete semestres) e com a falta de conteúdos considerados por ele como essenciais. Segundo o docente, com estes conteúdos a mais o licenciando estaria mais bem preparado para lidar com assuntos que se relacionam mais diretamente com a Química, como a Biologia Molecular e “outros assuntos que são absolutamente modernos e importantes, como o genoma que virou genoma conformacional, que virou metaloma, e que continua indo, ou assuntos antigos e importantes como a febre amarela, em que existe toda uma resposta química.” (P1).

Apesar de apenas um dos professores ter explicitamente mencionado a necessidade de se trabalhar um número maior de conteúdos para instrumentalizar melhor o discente, pensamos que ninguém é contra, por princípio, ao argumento de que se o curso já forma bons profissionais formaria melhor ainda se estes detivessem mais saberes, porém, quanto a este aspecto, concordamos com Perrenoud que,

Em uma perspectiva ideal, com um tempo ilimitado de formação inicial, ninguém se oporia a que os professores de todos os graus dominassem uma ou várias disciplinas no mais alto nível e também fossem pesquisadores. No entanto, isso não é necessário nem possível.” (PERRENOUD, 2001, p. 16).

Entendemos que no transcurso de elaboração e implementação de um novo currículo, estes aspectos devem ser considerados e como concebemos o currículo como um processo em contínuo desenvolvimento e avaliação, como uma construção dinâmica, que não se encerra com a elaboração do projeto formal, defendemos que a proposição do professor P1, com relação ao aumento do prazo mínimo para a integralização curricular e incorporação de novos conteúdos, deve ser discutida tendo em mente elementos como a qualidade do curso, carga horária adequada e o fato de que a formação docente não é concluída com a formação inicial, até mesmo pela natureza humana de seres inconclusos, sempre inacabados que somos (FREIRE, 1996). Contudo, concordamos com Gonçalves e Gonçalves (2001, p.107) de que a “inconclusão do ser humano não deve servir de razão para descuido, por parte das agências formadoras de professores, com a qualidade da formação possível.”

Em relação às características específicas de um curso para a formação de professores, todos os docentes entrevistados foram unânimes em afirmar que, após a reformulação, estas características foram intensificadas. Assim, segundo P2 e P3,

Um dos avanços que tivemos com a reformulação e que é perceptível nos alunos que estão chegando ao fim do curso é a aproximação do currículo com o objeto de ensino. Mesmo reconhecendo que esses avanços, na direção de aproximar a Química do ensino de Química, pudesse ser maiores, é incontestável que os alunos do curso reformulado têm uma maior preocupação com as questões de ensino, demonstrada, principalmente mas não somente, nos componentes curriculares da dimensão prática. Percebo também o maior envolvimento dos professores nessas questões; mesmo os que não trabalham diretamente com a dimensão prática demonstram essa vontade de querer fazer

Educação, de querer fazer ensino de Química e não somente a reprodução do ensino e isso é evidenciado na sua prática docente. (P2)

O curso era e continua sendo de licenciatura, mas a visão do docente sobre sua responsabilidade com essa formação mudou; hoje, mesmo nas disciplinas específicas de Química, há mais preocupação com o perfil do licenciado que queremos formar. Percebo essa mudança em mínimos detalhes, como quando o estudante vai apresentar qualquer trabalho: a gente sente que ele está com a preocupação de se colocar no papel do professor, além do levantamento de problemas, de situações de ensino ter crescido bastante. E isto ainda tende a melhorar, pois está cada vez mais aumentando o número de docentes que não têm a formação, mas têm interesse em aprender alguma coisa na área de educação, como eu; são os que eu chamo de “docentes com boa vontade”. (P3).

Como podemos perceber pelos depoimentos, os docentes entrevistados apontam que houve mudanças de comportamento, tanto dos discentes quanto dos docentes, em consequência da reformulação curricular do curso.

Ao abordarem os aspectos do curso que merecem ser melhorados, os docentes citaram as instalações físicas; a frequência de encontros entre os docentes, na perspectiva de discussões pedagógicas e o investimento em pesquisas na área de ensino de Química. Sobre as instalações físicas, a professora P3 declarou que:

É de admirar a qualidade alcançada na formação do estudante do curso, que não condiz com as precárias condições estruturais em que é desenvolvido o curso, que dispõe apenas de cinco pequenos laboratórios de Química para serem usados em atividades de pesquisa e de ensino. (P3).

A falta de reuniões pedagógicas foi citada pelos docentes P1 e P2, sendo que P2 se referiu à questão com mais frequência e ênfase. P1 declarou que:

O que nos falta são reuniões pedagógicas; reuniões em que discutíssemos o curso, os componentes curriculares, as dificuldades percebidas no alunado, a necessidade do aluno escrever mais, de produzir textos; discutir, por exemplo, o que fazer para que essas produções acontecessem. (P1).

O docente P2 também defendeu que é muito importante a articulação entre os professores, discutindo os avanços e as dificuldades do currículo, entendendo que todos os professores de um curso de licenciatura são responsáveis por formar um ser-professor. De acordo com ele,

Muitas coisas melhoraram com a reformulação do curso, mas outras ainda estão a desejar. Temos necessidade de uma articulação maior, tanto docente quanto discente, para discutir e encaminhar questões inerentes à problemática de uma Química, uma Física e uma Matemática articuladas e preocupadas com a questão de ensino. (...) Como nós professores que gestamos este curso temos uma formação praticamente cartesiana, mono disciplinar, a gente não tem a prática de discutir, de integrar. As reuniões do Colegiado não têm dado conta disso e nós não temos conseguido instalar rotineiramente, periodicamente essas seções onde a gente possa discutir. Mesmo o *lócus* em que dois ou três professores são co-responsáveis por administrar um componente curricular, não é suficiente. Nós todos precisamos parar e discutir esse curso, discutir nas suas relações interdisciplinares, nas suas relações entre os componentes curriculares. Sei que já fizemos muita coisa, já avançamos, mas precisamos caminhar para dar uma plenitude a essa discussão curricular. (P2)

Quanto ao envolvimento do estudante com a pesquisa, os professores entrevistados são unânimes em afirmar que esse é um dos principais problemas do curso, pois a pesquisa ocorre de forma expressiva na área do conhecimento específico (Química), mas de forma incipiente na área de Educação ou de Ensino de Química, apesar deste aspecto ter sido um dos princípios norteadores do projeto de reformulação curricular. É interessante perceber que mesmo o professor P1, que é

primordialmente voltado para a área específica de Química, manifesta-se enfaticamente a esse respeito:

É urgente a necessidade de envolver os estudantes com a pesquisa na área de Ensino de Química e, para isso, é muito importante a criação de um grupo de pesquisa nessa área. Acho que a gente tem bobeadado com algumas coisas aqui e uma delas é a falta da pesquisa em ensino de Química. (P1).

A docente P3 ressalta que a tendência é o crescimento da pesquisa nessa área, fortalecendo a formação do estudante nesse aspecto, tendo em vista o progressivo interesse dos docentes e dos discentes, que sempre a procuram almejando, inclusive, que a Instituição implante uma pós-graduação na área. Já o docente P2 avalia que

A pesquisa peca no nosso curso; só quem vai para a área das ciências sociais é que vê que não dá para pesquisar com seres humanos como se pesquisa com tubos de ensaio. As metodologias são diferentes, as variáveis são múltiplas e você tem que se apropriar dessas metodologias.

As dificuldades apontadas pelos docentes entrevistados para se desenvolver pesquisas na área de ensino não são específicas do curso de Licenciatura em Química da UNEB, como podemos ver pela discussão empreendida por Ludke (2001), que vem acompanhando há vários anos os problemas vividos pela pesquisa em Educação, em cursos de graduação e de pós-graduação. Essa autora destaca que os trabalhos em pesquisa educacional partiram de uma perspectiva em que havia uma concentração de métodos que adaptavam os processos empregados pelas chamadas ciências exatas e da natureza e, agora, estão se encaminhando para a busca de procedimentos e abordagens mais condizentes com a especificidade de seu objeto de estudo, no campo da educação, escapando das limitações impostas pelos pressupostos epistemológicos que regem a construção do conhecimento nas áreas tradicionalmente conhecidas como científicas.

A reivindicação de um estatuto epistemológico próprio às ciências sociais, entretanto, vem sendo feita com o enfrentamento de muitas dificuldades. No que se refere à educação, essas dificuldades se acentuam, devido à complexidade do fenômeno educacional e ao caráter de confluência de várias disciplinas próprio da área. (...) Essas grandes mudanças na própria cultura do trabalho de pesquisa, com a chegada das novas abordagens, ainda estão sendo digeridas pelos investigadores da área e principalmente pelos alunos e professores dos cursos de formação de futuros pesquisadores. (LUDKE, 2001, p.25 e 26).

Pensamos, também, que se a academia se preocupar em preparar o licenciando na perspectiva de um professor pesquisador, estará contribuindo para reverter uma visão da pesquisa como uma atividade conduzida por pesquisadores de fora da sala de aula; visão dominante entre os professores, de acordo com Zeichner (2001). A formação inicial voltada para a perspectiva de formação do professor-pesquisador contribui para reforçar o sentimento de pertencimento a essa comunidade; este sentimento seria mantido por toda a vida profissional do professor na escola, ultrapassando a divisão entre professores da academia e professores da escola.

Um outro aspecto problemático do curso, citado pelo professor P2, é a avaliação da aprendizagem; esta é quase exclusivamente realizada através de provas escritas. Ao abordar a questão, o professor pondera:

Será que não é possível fazer diferente disso? Eu sei que tem alguns professores que têm feito variações nessas avaliações, mas será que só podemos fazer assim na Química? Será que a prova é a maneira mais competente de se avaliar em um curso de formação de professores? Não podemos verificar também essa arte e não essa técnica? Essa pessoa é mais do que ter lido a respeito, mais do que conhecer técnicas que possibilitem a comunicação, é mais; tem a questão da sensibilidade, tem a questão de

comportamentos, de situações de ensino, dentre outras, que também devem ser avaliadas. (P2)

O tema “Avaliação” abordado pelo professor P2 representa uma área crítica em qualquer nível de ensino, mas no ensino superior tem a particularidade da maioria dos docentes não possuir uma formação pedagógica o que dificulta que ocorra rotineiramente discussões e reflexões visando implementar ações voltadas para a melhoria do sistema de avaliação de aprendizagem. Melhoraria que, indubitavelmente, passa por perceber a avaliação como um instrumento de ensino e não mais como instrumento de simples mensuração, avaliando-se não só o que se aprendeu, mas também o que e o como se ensinou, sendo os professores e os estudantes sujeitos do processo.

Outro elemento presente no discurso dos docentes foi a preocupação com a evasão no curso, como mostram os relatos a seguir:

Tantos assuntos absolutamente importantes e de interesse dos estudantes se relacionando em intervalos estreitos com a Química e nós somos absolutamente incapazes de trabalhar com as respostas químicas para eles. Como fazer com que o estudante de ensino médio goste de Química? Eu não acho que é o método; acho que é o conteúdo. Não é fazendo decorar fórmulas que vamos conseguir isto; é fazendo a Química ficar mais próxima do universo dele. A esse respeito, não se pensa muito diferente quando se pensa na parte científica ou quando se pensa na parte educacional. Nós temos que tentar fazer um professor novo, mesmo que seja para uma escola velha, mas com essa evasão grande é complicado. Essa turma de 2007 está me parecendo que é uma turma boa, muito boa e espero que a gente não faça besteira, porque muitas razões para ocorrer essas evasões têm a ver conosco, têm a ver com o professorado. Nós professores universitários de Química estamos muito defasados. Todos nós. Estamos fazendo uma mesmice imensa. Nós não estamos conseguindo atrair o estudante para fazer Química, nem no ensino médio nem aqui. (P1)

A gente precisa entender melhor as questões que fazem com que nossos alunos sejam seduzidos por nosso curso e isso é importante. Acho que nosso problema é que essa sedução não está ocorrendo nos semestres iniciais do curso; talvez porque alguns determinados professores de Química não estejam no primeiro ou no segundo semestre do curso. Ou talvez porque alguns *loci* de Química só aconteçam depois. (P2)

Tanto o docente P1, quanto o P2, consideram que causas endógenas ao currículo têm influência sobre a evasão discente e apontam que o professor, assim como o conteúdo, podem ser facilitadores no processo de despertar o interesse do estudante para a Química. Acreditamos que esses elementos se entrelaçam; quanto mais os estudantes se interessarem pelo curso, menor será a evasão, maior a chance de formarmos professores que abordem o conhecimento químico de uma forma mais esclarecedora, abrangente e envolvente, o que implicará em um maior número de estudantes do ensino médio entendendo e gostando de Química. Para essa mudança de perspectiva, é importante que o estudante compreenda a natureza do conhecimento científico e da ciência Química, na contemporaneidade, não esperando receber sempre respostas exatas e prontas às questões levantadas. Neste sentido, concordamos com Maldaner, para quem

Pouco mudam as práticas dos professores se as reflexões epistemológicas se ativerem, por exemplo, à questão clássica da relação sujeito-objeto na elaboração do conhecimento de forma geral. Elas devem contemplar de forma específica o conhecimento químico produzido como sistema conceitual coerente e poderosos de agir sobre o mundo concreto para modificá-lo e recriá-lo. (MALDANER, 2003, p.108)

Quanto aos aspectos positivos do curso, os docentes entrevistados apontaram a dedicação do docente e o relacionamento docente-discente como os fatores que

mais caracterizam positivamente o curso de licenciatura em Química da UNEB. Abaixo são dados exemplos de alguns depoimentos de professores:

O ponto mais positivo do nosso curso é que os professores são muito próximos aos alunos. Existe uma relação humana muito forte no nosso curso. Isso faz com que os alunos se sintam à vontade, se sintam em casa; os alunos do nosso curso se sentem em casa. O nosso corpo docente é muito responsável, muito dedicado, competente. Isso, juntamente com a boa formação dos estudantes que estamos recebendo, é o que compensa a precariedade das nossas instalações físicas. (P3)

Eu acredito que uma característica forte do nosso curso está em um laço de afetividade que liga alunos e professores. Acho que as situações de pesquisa, as de ensino, e as administrativas, contribuem para que esse aluno se sinta bem aqui; os estudantes ficam aqui o dia todo, independente de aula. Às vezes, sábado, sábado à tarde, os estudantes estão aqui, estudando, pesquisando nos laboratórios; mesmo os que não são bolsistas de iniciação científica estão aqui. Então, você cria um *mitier* afetivo. A afetividade termina sendo um fator de efetividade, de dinamismo do curso. (P2)

Os estudantes prezam a vivência acadêmica. Por exemplo, hoje cheguei aqui, em pleno período de férias e o laboratório está apinhado de estudantes, muitos sem nenhuma bolsa. Eles gostam disso, eles querem isso. (P1)

Como podemos observar pelos relatos anteriores, os docentes entrevistados, apontam que o desenvolvimento de boas relações interpessoais é fator determinante para o processo ensino-aprendizagem, o que condiz com o exposto por Área (2006) e Andrade (2007), que afirmam existir relação estreita entre cognição e afetividade.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Durante nossa investigação percebemos que, progressivamente, tem-se instalado uma preocupação, em cada professor e em cada estudante do curso, quanto à importância da abordagem de cada assunto específico à luz de conteúdos de outras disciplinas e de significados e objetivos pedagógicos de um curso de formação de professores. A perspectiva é de repensar continuamente formas e conteúdos que possam contribuir para a formação de um profissional competente, crítico do seu trabalho. É evidente para a comunidade acadêmica que em um curso de Licenciatura em Química é essencial o domínio do conhecimento químico, mas que apenas isso não é suficiente; é necessário a manipulação do objeto do conhecimento, a Química, enquanto objeto pedagógico, em um permanente processo de reflexão e interação voltado para o ensino desta ciência.

O currículo do curso revelou-se, não como um elemento transcendente e atemporal, mas como fazendo parte de uma história, vinculada a formas próprias de organização da sociedade e da educação brasileira de modo geral e, mais especificamente, da Instituição UNEB. Portanto, para além da idéia de currículo como sinônimo de um conjunto de conhecimentos estabelecidos *a priori*, delimitadores de tudo que será ou não vivido por educandos e educadores, num dado espaço e tempo igualmente rígidos, o currículo foi aqui percebido como expressão legítima da vida acadêmica efetivamente vivida, como um conjunto de ações que cooperam para a formação humana em suas múltiplas dimensões constitutivas, considerando que é assim, de uma forma viva, humana, que funciona o currículo estudado.

Finalizando este trabalho, registramos que as experiências pessoais dos envolvidos no processo de reformulação curricular foram a base para repensar e aperfeiçoar o currículo do curso. O resultado disto é que, como todo currículo, este é também conseqüência de uma série de escolhas, uma seleção dentre um universo

mais amplo de possibilidades, tanto no que tange às intenções como às práticas, configurando um território vívido. Neste sentido, concordamos com Pedra (1993, p.32) que, ao estudar os níveis de seleção de conteúdos curriculares, afirma que: “Currículo é essencialmente uma seleção. Seleção de conhecimentos, atitudes, valores e modos de vida (...). O currículo é, então, um recorte intencional. Recorte que sempre terá, explícita ou não, uma lógica justificante.”

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, A. B. G. **Relações interpessoais no ensino de Ciências**. Dissertação. (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

ÁREA, C. J. Interdisciplinaridade: alguns caminhos, algumas possibilidades. **Revista Educação Temática Digital**, 2006, v. 27, n. esp., p. 73-81.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação** – uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

DOLL, J.; KRAHE, E. **A elaboração de um currículo para a formação de professores da educação básica: o caso da UFRGS**. XII ENDIPE, 2004.

ECHEVERRIA, A. ; BENITE, A.; SOARES, M. **A pesquisa na formação inicial de professores de Química – a experiência do Instituto de Química da Universidade Federal de Goiás**. 30ª Reunião Anual da SBQ, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONÇALVES, T. O.; GONÇALVES, T. O. Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. In: GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. (Org.) **Cartografias do trabalho docente**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

LIMA, V.; SILVA, R.; ALBUQUERQUE, Y. **Proposta da Licenciatura em Química da UFU**. 30ª Reunião Anual da SBQ, 2007.

LUDKE, M. Pesquisa em educação: conceitos, políticas e práticas. In: GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. (Org.) **Cartografias do trabalho docente**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

MALDANER, O.A. **A formação inicial e continuada de professores de Química**. 2.ed. Rio Grande do Sul: Unijui, 2003.

MOREIRA, A. F. Reflexões sobre o currículo a partir da leitura de um livro para crianças. **Química Nova na Escola**, 1999, n. 9, p.23-27, maio.

PEDRA, J. A. Currículo e Conhecimento: níveis de seleção do conteúdo. **Em Aberto**, ano 12, n.58, 1993.

PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Tradução Cláudia Schilling. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ROSSI, A.; MORGAN, N.; BUFFON, R. **Reformulações dos cursos de Química da UNICAMP**. 30ª Reunião Anual da SBQ, 2007.

SILVA, G.; RETONDO, C. **Implantação do novo curso de Licenciatura em química do Departamento de Química da FFCLRP/SP**. 30ª Reunião Anual da SBQ, 2007.

ZANON, L.; FRISON, M.; MALDANER, O. **Articulações entre produção de currículos e formação inicial de professores de Química da UNIJUÍ**. 30<sup>a</sup> Reunião Anual da SBQ, 2007.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. (Org.) **Cartografias do trabalho docente**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2001.