

## **Currículo ativo e a constituição de identidades profissionais em um curso de Licenciatura em Química.**

**Carmen Silvia da Silva Sá<sup>\*1</sup> (PG), Wildson Luiz Pereira dos Santos<sup>2</sup> (PQ).  
carsisa@gmail.com**

*Departamento de Ciências Exatas e da Terra, UNEB, Campus I, Salvador e Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UnB.*

*Instituto de Química da UnB e Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UnB.*

*Palavras-Chave:* Currículo Ativo, Identidades Profissionais, Licenciatura em Química.

**RESUMO:** Este trabalho investigou os processos identitários em construção pelo currículo ativo de um curso de Licenciatura em Química interpretando as percepções de seus diversos atores manifestadas através de seus discursos. Utilizou-se uma abordagem qualitativa em que os dados construídos foram submetidos à Análise Textual Discursiva. Eles apontaram que os licenciandos são sujeitados a dois tipos distintos de identidades: 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”. 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.

### **INTRODUÇÃO**

A preocupação com a carência de professores de Química na Educação Básica constatada em escolas públicas baianas levou à investigação de um determinado curso de Licenciatura em Química. Durante o processo se percebeu que o problema não é apenas local, mas nacional, haja vista que há documentos oficiais (MEC, s/d) que confirmam esse fato e que têm sido adotadas ações públicas no sentido de se incentivar a criação de mais cursos de Licenciatura em Química no país.

Embora, em geral, haja um rol de problemas relacionados com os cursos de formação de professores e com a profissão docente no país, estranha-se que maior carência seja observada em determinadas áreas, particularmente, em Química, e caberia se perguntar qual o motivo dessa diferença na quantidade de professores formados nessa área em relação aos demais professores da EB.

Sabe-se que a realidade vivenciada pela maioria dos professores é, infelizmente, a mesma: desvalorização social, baixos salários, alta jornada de trabalho, muitas vezes distribuída em diversos estabelecimentos de ensino, portanto é de se supor que haja fatores extras, desconhecidos, que determinem maior carência em determinadas áreas, como a de Química.

A análise de dados publicados pelo MEC indicou que a carência de professores de Química está mais relacionada ao baixo interesse pela licenciatura, à alta evasão dos cursos e ao baixo número de licenciados que realmente vão ensinar na Educação Básica do que propriamente à falta desses cursos.

Este trabalho buscou compreender a realidade de um curso de Licenciatura em Química (LQ) de uma universidade pública, a fim de identificar fatores que contribuem ou não para que seus licenciados se constituam como professores da Educação Básica e assumam essa carreira. Nesse sentido, o seu objetivo geral foi caracterizar os processos identitários em construção pelo currículo ativo do curso investigado

interpretando as percepções de seus diversos atores manifestadas através de seus discursos em questionários e entrevistas. Com isso se espera estimular a reflexão sobre ações a serem implantadas internamente ao curso.

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES

As licenciaturas sempre estiveram na pauta da luta dos educadores pela qualidade da educação pública. Segundo Saviani (2007), a luta pela qualificação da educação pública teve início na década de 1920, prosseguiu nas décadas de 1980 e 1990 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. Nesse sentido Freitas (2007) afirma:

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, p.1204, 2007).

Concorda-se que não há soluções fáceis para os problemas da educação e da formação de professores, mas acredita-se que o conhecimento das realidades locais possa auxiliar na tomada de decisões para a qualificação de cada curso específico. O presente trabalho vem no sentido de compreender a realidade local, não perdendo de vista a realidade nacional da formação de professores e do ensino de Química.

Nessa perspectiva, levantou-se que alguns trabalhos têm sido feitos especificamente em cursos de Licenciatura em Química. 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).

Maldaner, Sandri e Nonenmacher (2008) fazendo uma retrospectiva dos cursos de formação de professores de Química da Unijuí constataram 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)

Para Dutra e Terrazzan (2008), os perfis profissionais constantes nos projetos dos cursos de Licenciatura em Química investigados e os currículos de formação desses professores contêm elementos favoráveis para a construção/formação das identidades docentes para atuar na Educação Básica.

Não se acredita que a simples existência de elementos nos projetos de cursos

e nos currículos prescritos de curso de Licenciatura em Química seja suficiente para garantir esses perfis identitários. 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.

## CURRÍCULO

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. Acrescenta 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 são dispersas e fruto de enfoques alternativos ou mesmo opostos entre si.

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.

Ao longo de mais de trinta anos de pesquisas empíricas e teorização, Goodson (2008) 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.

De acordo com Silva (2009a), 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).

Assume-se neste trabalho o conceito de currículo ativo, ou seja, o currículo em ação, que corresponde à prática social desenvolvida no curso que constituirá a base da identidade profissional dos licenciandos, e que poderá determinar (ou não) a sua constituição identitária de professor de Química.

## IDENTIDADES PROFISSIONAIS

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.

Hall (2009) propõe um conceito de identidade estratégico e posicional (contingente) 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).

Concorda-se 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).

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).

Uma abordagem sociológica das identidades é assumida por Dubar (2005). Nela 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).

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).

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, enxerga-se 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. Concorde-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 interpeladas (na compreensão de Woodward sobre o conceito de Althusser) por uma delas e dirão a si mesmos: “Essa pessoa sou eu”, ou “eu pertencço a esse grupo/nação/etnia”, ou “eu me reconheço nessa profissão”.

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.

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.

## **METODOLOGIA**

Utilizou-se uma abordagem de investigação qualitativa que englobou um misto de pressupostos da etnografia e de estudo de caso (BOGDAN e BIKLEN, 1994; LÜDKE e ANDRÉ, 2007).

Elaborou-se e aplicaram-se questionários a estudantes em diversas salas de aula no final do primeiro semestre de 2010. Obtiveram-se respostas de 71 estudantes de um total de 140 matriculados no início do semestre. Da mesma forma elaborou-se e aplicaram-se questionários por meio eletrônico a egressos do curso. Dos 104 formados entre 2001 e 2009, obtiveram-se respostas de 65 egressos no período entre o final de 2010 e o início de 2011. Foram elaborados roteiros de entrevistas específicos para professores formadores, egressos e licenciandos em final de curso. No total gravaram-se entrevistas com oito formadores no segundo semestre de 2010, seis licenciandos no final do primeiro semestre de 2011 e seis egressos no segundo semestre de 2011.

A análise e discussão das respostas aos questionários e dos discursos das entrevistas transcritas foram feitas através da Análise Textual Discursiva que busca unidades de significado semelhantes nos textos e discursos dos sujeitos investigados (MORAES e GALLIAZI, 2007).

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Os dados construídos 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.

Passa-se agora a explicitar alguns dos discursos captados nos questionários dos estudantes e que se relacionam com as respectivas categorias.

A categoria “desvio bacharelizante da formação” pode ser exemplificada pelo seguinte trecho:

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

Entende-se que alguns dados colhidos nos questionários confirmam a ocorrência do desvio bacharelizante da formação no curso. Por exemplo, apenas 23 estudantes afirmaram se sentir motivados pelo curso/docentes a tornarem-se professores de Química da EB; apenas oito estudantes querem ter como principal profissão o magistério nesse nível; 55 estudantes acreditam que podem tornar-se químicos, químicos industriais, professores universitários.

A categoria “estímulo do campo pedagógico” se mostra claramente no discurso a seguir:

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

Alguns dados levantados nas respostas aos questionários parecem confirmar a ocorrência do estímulo do campo pedagógico: 42 estudantes alegaram ter mudado suas visões sobre o que é “ser professor”; 34 alegaram ter mudado seu interesse pelo magistério; 44 alegaram ter mudado suas concepções sobre o processo ensino-aprendizagem; 22 pretendem exercer o magistério paralelamente a outra profissão; 23 pretendem ensinar apenas no início da vida profissional.

A categoria “dicotomia discurso-ação dos formadores” foi identificada em vários questionários dos estudantes e embora não se tenha percebido elementos que a confirmassem nos questionários, além da própria expressão do estudante, entende-se que diversas contradições percebidas nos discursos dos formadores captadas nas transcrições de suas entrevistas confirmam sua existência. Um exemplo dessa categoria pode ser visto a seguir:

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

Outros dados obtidos nos questionários permitem se considerar que: a maioria dos estudantes não queria *a priori* “ser professor de Química da Educação Básica”, mas o curso de LQ foi o possível para eles naquele momento e circunstância de suas vidas; a maioria ingressou confiante de que o curso poderia abrir perspectivas profissionais/acadêmicas distintas do magistério na EB, e outros estudantes foram despertados para essa possibilidade depois de seu ingresso; uma pequena parcela que ingressou pretendendo ser professor da Educação Básica foi ligeiramente adensada por alguns que despertaram para o magistério durante o curso.

O questionário aplicado aos egressos foi bem mais simples que o aplicado aos licenciandos uma vez que foi enviado eletronicamente a profissionais que, geralmente, tem tempo disponível muito mais curto do que os estudantes. Assim os dados colhidos foram mais para caracterizar suas trajetórias profissionais e acadêmicas posteriores à formação. Conseguimos descobrir que: 30% buscou outra graduação, principalmente na área de Saúde; aproximadamente 45% permaneciam atuando na Educação Básica; 40% abandonou o ensino na Educação Básica durante ou após cursos de capacitação; menos de 10% dos respondentes fez algum tipo de especialização em Educação; apenas 3% fizeram mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências; aproximadamente 59% buscaram mestrados em Química e uns poucos em áreas afins; 20% buscaram doutorados, majoritariamente em Química ou área afim; e 3% já são pós-doutores em Química.

Nas entrevistas dos licenciandos identificamos o desvio bacharelizante da formação nas suas percepções quanto às disciplinas de Química ministradas no curso. Os trechos a seguir demonstram essa categoria:

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)

os professores das disciplinas de Química vão muito além das ementas, “dão mais shows”. (L4)

Eles também se manifestaram quanto às disciplinas de Educação/Ensino de Química e identificou-se em suas percepções a categoria estímulo do campo pedagógico, como se pode ver a seguir:

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)

percebo o esforço e a dedicação dos professores, eles leem, buscam atender a ementa, mas não a ultrapassam. (L4)

Já L6 se manifestou sobre o curso, de um modo geral, e em seu discurso manifesta que alguns dos formadores trabalham no sentido de bacharelizar o curso de licenciatura:

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, que pode ser o bacharelado, e às vezes despreza a própria licenciatura e deixa claro isso nas disciplinas. Eu vejo uma certa divisão às vezes, principalmente de professores de Química. Fazem comentários que eu realmente não gosto, porque ele tá trabalhando em um curso que é formação, 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 as aulas expositivas. Entende? Tem professores que buscam modificar, mas outros não. Deveria ter uma comunhão aí entre os professores de Química e Educação pra que esse currículo realmente seja colocado em prática. Ter um objetivo geral, depois venha os específicos da disciplina, mas que todos contemplem o objetivo geral pra formação de professores. (L6)

Da mesma forma, encontra-se a categoria desvio bacharelizante da formação nas percepções sobre o currículo do curso expressadas nas entrevistas dos egressos:

O currículo do curso era muito técnico, preparava para a pesquisa, as aulas práticas se resumiam à aplicação da técnica pela técnica e não faziam muito sentido [...] as discussões pedagógicas ficavam muito no plano da idealidade e não atenderam minhas necessidades enquanto professor. (EG19)

A impressão do currículo que eu cursei era de um bacharelado com disciplinas de licenciatura [...] eu não percebia muita interação entre as disciplinas de Química e de Pedagogia, pois os experimentos que a gente fazia em laboratórios e as próprias aulas teóricas não eram voltadas para o ensino [...] os professores nunca se preocupavam em dizer como se deveria abordar um determinado conteúdo no ensino médio. (EG45)

Um dos egressos ao falar sobre suas percepções sobre o currículo vivenciado demonstra o quanto as práticas e concepções dos formadores podem influenciar a constituição do professor:

[...] 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 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 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)

As entrevistas dos professores formadores acabaram confirmando o desvio bacharelizante da formação:

[...] P4 disse [...] que um ponto forte [do curso] seria o fato de que um grande número dos licenciandos faz iniciação científica na área específica. [...] afirmou, também [...] '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. (SÁ, 2012, p.221-222)

Ao avaliar os diversos currículos pelos quais passou o curso, afirmou P6 que apesar de considerar a grade curricular bacharelizante, gosta dela [...] 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. (SÁ, 2012, p.222)

[...] 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 [...] acredita 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. (SÁ, 2012, p.223)

Os docentes, em suas entrevistas, também confirmaram a categoria estímulo do campo pedagógico:

[...] P2 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. (SÁ, 2012, p.226)

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. (SÁ, 2012, p.226-227)

A confirmação da categoria dicotomia discurso-ação dos formadores estava também presente nos discursos dos próprios docentes:

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; trabalham de modo diferente nas disciplinas relacionadas ao conhecimento específico e ao ensino de Química.

Acredita-se que a existência dessa categoria 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. (SÁ, 2012, p.228)

A categoria desvalorização socioeconômica do professor emergiu nos discursos de todos os docentes e um desses foi expressado por P7 que 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 P7 que isso é reflexo da não valorização do 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).

P3 ao responder sobre se haveria relação entre carência de professores de Química, baixa relação candidato-vaga, baixo preenchimento das vagas oferecidas e alta evasão nos cursos de Química, disse que 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 e que o jovem, diante das condições de trabalho, associadas à desvalorização profissional, só vai ser professor se não tiver outra opção. Disse que todas essas questões esbarram nas políticas públicas e tomou como exemplo o próprio curso 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)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

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 determinar 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)] 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.

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.

De fato, 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 seus formadores tentando desviar os licenciandos da carreira do ensino básico, ou mesmo tentando atraí-los para ela, explicitam as dificuldades encontradas nessa realidade, 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.

Entendendo-se o currículo como produção cultural (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. 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. 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.

## REFERÊNCIAS

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

DUBAR, C. *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.; ZANON, L.B. (orgs.). **Formação Superior em Química no Brasil: práticas e fundamentos curriculares** – Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

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\\_antteriores\\_conteudo.aspx?id=451](http://revistapatio.com.br/numeros_antteriores_conteudo.aspx?id=451)>. Acesso em: 29 set 2010.

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.

GOODSON, I.F. As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas. Trad. Vera Joscelyne – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

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.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas* – São Paulo: EPU, 1986, 10a. reimpressão, 2007.

MEC/ 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.

MORAES, R.; GALIAZZI, M.C. *Análise Textual Discursiva* – Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.  
SÁ, C.S.S. *Currículo ativo e a constituição de identidades profissionais em um curso de licenciatura*. (Tese de doutorado). PPG/FE/UnB, 2012.

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.

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.

SILVA, T.T. 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.

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.

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.