

IDENTIDADE DE CURSOS DE LICENCIATURA E O SEU CARÁTER BACHARELIZANTE: ANÁLISE DE UM CURSO DE QUÍMICA

Wildson Luiz Pereira dos **Santos** – Instituto de Química – UnB / PPGE, FE – UnB / PPGEC, IQ/IF/IB/FUP – UnB

Carmen Silvia da Silva **Sá** – UNEB

Agências Financiadoras: UNEB-PAC e CNPq

Introdução

Há muito vem se discutindo a carência de professores de Química e diversas razões para explicá-la vêm sendo apontadas (ANDRADE *et al*, 2004; ZUCCO, 2005). Para redução dessa carência políticas públicas foram implementadas, como a criação de cursos de Licenciatura em Química (LQ) por diversos Institutos de Formação Tecnológica, pelo governo federal nos últimos anos.

Entende-se que essa carência não depende exclusivamente da ampliação da oferta, mas se insere no contexto nacional onde se verifica uma desvalorização do magistério. Concorde-se com Freitas (2007) que a superação dessa situação implica no estabelecimento de uma política global de formação e valorização do professor o que tem sido o objetivo do movimento de luta pela qualificação da educação pública no qual os educadores brasileiros vivem engajados desde a década de 1920 (SAVIANI, 2007), mas também acredita-se que há mecanismos internos aos cursos de licenciatura que podem aumentar o grau de adesão dos licenciados ao exercício do magistério.

A preocupação com a formação inicial do docente aumentou a partir das últimas décadas do século passado e a discussão da profissionalização, da profissionalidade e das identidades desse profissional tem sido feitas por diversos autores (VEIGA; D'ÁVILA, 2006; D'ÁVILA; SONNEVILLE, 2006).

No plano interno aos cursos de licenciatura em Química há um movimento de reformulação dos currículos (ECHEVERRÍA; ZANON, 2010) induzido não só pelas normatizações do CNE posteriores à LDB de 1996, mas, principalmente, pela necessidade sentida por muitos formadores que se qualificaram em cursos de pós-graduação em Educação e em Ensino de Química (EQ)/Ciências a partir da década de 1990. Dentre outras medidas necessárias para a reforma dos currículos de cursos de licenciatura está a busca pela constituição de um perfil identitário do licenciando adequado ao enfrentamento do desafio da carreira docente induzido por cursos criados para esse fim (GAUCHE *et al.*, 2007). Particularmente, a constituição de identidades dos estudantes dentro um curso de licenciatura em Química foi abordada por Rosa e Corradi (2007).

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 o qual investigou a constituição de perfis identitários promovidos pelo currículo ativo¹ de um curso de LQ de uma universidade pública de um estado nordestino, bem como o interesse de seus licenciandos e egressos pelo magistério.

O objetivo do presente trabalho é apresentar indicadores obtidos na pesquisa que apontam para o caráter “bacharelizante” do currículo ativo do curso de LQ investigado. Entende-se que esse caráter tem contribuído para uma menor adesão dos egressos à profissão docente. Os resultados obtidos remetem a uma reflexão sobre a estrutura curricular e suas práticas e à necessidade de ações que rompam com a visão predominante de caráter bacharelizante na formação de professores de Química que coloca o exercício do magistério em segundo plano.

1 Identidade(s) e suas teorizações

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) caracterizam a identidade “enquanto uma processualidade histórica vinculada ao conjunto das relações que permeiam a vida cotidiana.” (p.1).

Hall (2009) propõe um conceito de identidade estratégico e posicional no qual não existe um núcleo estável do *eu individual* que permaneça idêntico ao longo do tempo. Para o autor deixa de existir o *eu coletivo* “capaz de estabilizar, fixar ou garantir o pertencimento cultural ou uma ‘unidade’ imutável que se sobrepõe a todas as outras diferenças – supostamente artificiais.” (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. Afirma Hall (2009):

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

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) distingue “identidade” e “subjetividade”. 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).

Woodward (2009) teoriza sobre questões das relações de poder e da inclusão/exclusão dizendo que “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). A autora levanta ainda as questões da marcação da diferença afirmando que:

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).

Rosa e Corradi (2007), trazem contribuições para a conceituação de identidade como algo fragmentado, multiplamente construído por discursos, práticas e posições e em constante processo de transformação. 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 formação, é muito pertinente perguntar: *Velhas ou novas identidades? O que sabemos sobre professores nessas perspectivas de análise? Penso que muito pouco.*” (MARIN, 2002, *apud* ROSA; CORRADI, 2007, p.49).

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”).

2 Identidades, currículos de formação, profissionalização e profissionalidade docente

Ao problematizar a identidade e a diferença como “aquilo que é e aquilo que não é” (SILVA, 2009, p.74), o autor indica que sob essa perspectiva, tanto a identidade, como a diferença, seriam auto-contidas e auto-suficientes, ou seja, elas simplesmente existiriam. Entretanto, segundo o autor, 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) e isso 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).

Para Lopes (s/d), a constituição de uma identidade profissional deriva de um processo de socialização secundária, ou seja, da aquisição de saberes especializados relativos a um(a) campo/atividade particular. Lopes (s/d) afirma que a construção de identidades profissionais deriva da articulação entre uma operação interna ao indivíduo (para si, subjetiva ou biográfica) e uma operação externa entre o indivíduo e as instituições (para o outro, objetiva ou relacional). Assim, Lopes (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. Sendo assim, 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, s/d, p.4, tradução nossa).

Veiga e D’Ávila (2008) trazem reflexões sobre temas relacionados aos processos de formação, profissionalização docente e o reconhecimento profissional, bem como

sobre as questões epistemológicas fundantes que, segundo as autoras, estão relacionadas a esses temas. Para as autoras, esses processos são distintos entre si, embora dialeticamente imbricados, sendo a profissionalização um processo de aquisição de capacidades específicas que começa com a formação 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 (2008), “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 que na construção da identidade docente estão envolvidas três dimensões: o desenvolvimento pessoal, o profissional e o institucional. A primeira dimensão está ligada aos processos de construção de vida do professor, a segunda se refere aos aspectos da profissionalização docente e a terceira diz respeito às estratégias utilizadas pela instituição para alcançar seus objetivos educacionais. Conclui então, que “a identidade do professor significa fazer parte de uma profissão em constante processo de revisão dos significados sociais.” (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, 2008, p.19).

Para D’Ávila e Sonnevile (2008), 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; SONNEVILLE, 2008, 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; SONNEVILLE, 2008, 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; SONNEVILLE, 2008, 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; SONNEVILLE, 2008, 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.

Assume-se aqui, 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, nos nomeiam e nos fazem assumir determinadas posições de sujeito quando somos interpelados, ou seja, nos faz responder: sim, esse sou eu! Ou: sim, eu poderia ser isso! Ou ainda: sim, eu quero ser isso!

Na visão de Ferrazo (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.

Para Silva (2009), nas teorias críticas e pós-críticas o que mais interessa na questão curricular 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. Segundo Silva (2006), 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, 2006, p.12).

Outro autor que enfatiza a questão da prática curricular é Sacristán (1998) que 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.

Lopes (1998) 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. Para Lopes (1999), embora a escola não se restrinja ao cognitivo, há nos processos curriculares uma centralidade do conhecimento e da cultura 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, 1999, p.18).

É, nesse sentido, que se assume no presente trabalho, a denominação currículo ativo, que mais do que o currículo oculto, além de influenciar a aprendizagem e orientar comportamentos, valores e atitudes, constrói a formação identitária do curso, correspondendo à vivência cotidiana do curso. No caso desta investigação, o currículo ativo que se analisou foi o que desviou o licenciando do objetivo explicitado na modalidade do curso: a formação de professores.

2 Metodologia

Este trabalho foi realizado em um curso de LQ em três etapas. Na primeira, realizada em agosto de 2010, aplicou-se um questionário para estudantes, identificados por (En), em diversas salas de aula, de forma aleatória, de modo que os respondentes estavam distribuídos entre alunos dos diversos semestres acadêmicos do curso, desde ingressantes naquele ano, até os que estavam se formando. O número de respondentes representou pouco mais de 50% dos matriculados no semestre. A etapa seguinte, em agosto de 2011, envolveu a realização de entrevistas com seis licenciandos, identificados por (Ln), que estavam acabando de concluir o curso. A etapa final realizada entre setembro e outubro de 2011 consistiu na realização de entrevistas com seis egressos do curso, de períodos distintos, identificados por (EGn). A análise e discussão dos dados construídos foram feitas através da Análise Textual Discursiva (ATD), como proposta por Moraes e Galiuzzi (2006, 2007), em que se constroem categorias de análise a partir de unidades de significação semelhantes que emergem nos discursos dos sujeitos da pesquisa.

3 Discussão dos Resultados

Uma das questões do questionário buscava saber se os estudantes do curso se sentiam incentivados pelos formadores a tornarem-se professores. Vinte e três estudantes (32,4%) responderam afirmativamente; 35 estudantes (49,3%) responderam

que foram parcialmente incentivados; 12 estudantes (16,9%) responderam que não foram incentivados a tornarem-se professores e um estudante (1,4%) não respondeu a questão.

As justificativas dadas por aqueles que se disseram estimulados a tornarem-se professores pelos formadores, em geral, relacionaram 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.

As justificativas fornecidas por nove dos estudantes que disseram ser parcialmente estimulados demonstram uma percepção de que os professores e/ou o curso estimulam os estudantes a seguir também outras carreiras e não apenas o magistério na EB. Denominamos essa categoria de **“desvio bacharelizante da formação”**. Alguns afirmaram:

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

O incentivo é parcial, pois ao mesmo tempo 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).

Outros oito estudantes ao justificarem o incentivo parcial enfatizaram que o incentivo ocorre mais nas disciplinas de Educação/EQ do que nas disciplinas de conhecimento específico. Denominamos essa categoria de **“estímulo do campo pedagógico”**, que são ilustradas abaixo.

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

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

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

Há outros nove estudantes que alegaram que o incentivo é parcial porque têm a percepção de que não há coerência entre discurso e prática de alguns professores do curso. Denominamos essa categoria de **“dicotomia discurso-ação dos formadores”**, ilustrada a seguir.

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

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

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

Dentre os 12 que responderam que não se sentem estimulados pelos formadores, três não justificaram e outros nove justificaram de alguma forma sua resposta, como ilustrado abaixo.

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).

Percebe-se que a justificativa do estudante E53 encaixa-se na categoria **“dicotomia discurso-ação dos formadores”** e a justificativa de E45 podem ser também categorizadas como **“desvio bacharelizante da formação”**.

Na análise das entrevistas feitas a seis licenciandos, foram encontradas percepções sobre o curso nas três categorias já identificadas nas respostas dos questionários.

O L1, na sua entrevista, ao comentar quanto ao estímulo/motivação para tornar-se professor da EB, disse que são, principalmente, as disciplinas de Educação e de EQ que alicerçam a inserção ao ensino básico, pois nelas se levantam e se discutem os problemas e as características que compõem o EQ na escola básica. Esse trecho captado no discurso do L1 remete à categoria **“estímulo do campo pedagógico”**. Alegou, ainda, que nas disciplinas de conhecimento específico, o foco é o conteúdo de Química e os professores não tem a preocupação de transformá-lo em conteúdo para ser aplicado ou utilizado na EB e que, então, que fica a cargo do próprio estudante, a partir do que se discute e se aprende nas disciplinas de Educação e EQ, buscar articular todos esses

conhecimentos para aplicar na escola. O **“desvio bacharelizante da formação”** é nitidamente explicitado nessa percepção do L1.

Indagada se o curso a estimulava a tornar-se professora da EB, alegou a L2 que percebia que as disciplinas de Educação e de EQ eram muito mais voltadas, realmente, para formação docente para o nível básico, do que propriamente as de Química, pois os professores preparavam o emocional, a desenvoltura, a segurança, tudo isso em conjunto com os conteúdos, porque nessas disciplinas, as atividades, os seminários apresentados pelos licenciandos trabalhavam 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”**. A L2 alegou quanto às disciplinas de Química 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). Nesse trecho do seu discurso identifica-se a categoria **“desvio bacharelizante da formação”**. Essa estudante afirmou, no entanto, que não estava afirmando que considerava inadequado esse procedimento dos professores da parte específica do currículo, pois julgava interessante para quem quer prosseguir nos estudos, como ela.

Disse o L3 que percebia certo descontentamento por parte dos professores ligados a cada área quando o estudante dizia que iria se dedicar ao ensino ou à área específica e que isso poderia comprometer um pouco o curso. Alegou que os professores 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 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.

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

Avaliando o currículo praticado, disse a 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 EQ disse perceber o esforço e a dedicação dos professores para buscar atender a ementa, mas afirmou que eles não a ultrapassam.

Afirmou o L5 que nenhuma disciplina de Química estimula o licenciando a tornar-se professor da EB, 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 EQ. O discurso do licenciando aponta para duas categorias emergentes que são o **“desvio bacharelizante da formação”** e o **“estímulo do campo pedagógico”**.

Indagada se os docentes do curso os estimulam a tornarem-se professores, disse a 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 ensino-aprendizagem.

Quanto aos professores de EQ, disse L6 que estimularam muito sua carreira docente até por que se envolveu nos projetos deles e sabe o que estão fazendo. 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.

A L6 mostra uma preocupação com a separação dos alunos em função da influência da separação dos professores nas áreas das disciplinas específicas e de Ensino. Isso nos remete à Woodward (2009), para quem as identidades são relacionais, produzidas pela marcação da diferença. Para a autora, a identidade não é o oposto da diferença, mas dela depende, e ambas são estabelecidas simbólica e socialmente, pelo menos em parte, por meio de sistemas classificatórios que, ao organizar e ordenar produzem os significados, distinguem “o que é” daquilo “que não é”, ou seja, produzem oposições binárias em um determinado grupo ou em uma cultura determinada. Identifica-se na preocupação da L6 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.

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

O egresso EG1, por exemplo, 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; e desabafou dizendo que as discussões pedagógicas ficavam muito no plano da idealidade e que não atenderam suas necessidades enquanto professor.

A EG2, no que diz respeito à parte específica de Química, demonstrou claramente que o perfil do egresso do curso é de bacharel. Ao avaliar a parte pedagógica do currículo disse que havia poucos professores da área de Ensino de Química, 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.

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

O EG4 considerou que a sua formação foi mais de bacharelado do que de licenciado.

A EG5 alegou que a impressão do currículo cursado era de um bacharelado com disciplinas de licenciatura, pois eram priorizados os conhecimentos específicos da área de Química. 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. 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.

Na entrevista do EG6, queixas semelhantes sobre o currículo apareceram. Disse o egresso que, particularmente, teve problemas com a parte pedagógica do curso, pois percebia que certas disciplinas como, 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.

A análise de dados evidencia indicadores claros da visão bacharelizante do curso. Associamos essa visão aos chamados currículos de cursos de licenciatura do tipo “3+1” que, por mais que se tente modificá-los, através de reformulações espontâneas ou induzidas por normatizações do MEC para atender legislações do país, sempre sobra um resquício do modelo. Esse fato pode ser bem explicado quando tomamos a perspectiva histórica apontada por Goodson (2007, 2008) 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.

A análise dos dados construídos revela uma contradição do curso de Licenciatura em questão: um curso criado para formar professores de Química, mas cujo currículo tem privilegiado, de acordo com muitos dos relatos dos licenciandos, a formação de profissionais da área específica.

Considerações Finais

Os resultados apresentados demonstram claramente o 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 EB.

Isso segue na mesma direção do trabalho de Kasseboehmer e Ferreira (2008) em que 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. Conclusão similar chegaram Dutra e Terrazan

(2008) que ao analisarem configurações curriculares de cursos de licenciatura, concluíram que os perfis profissionais constantes nos Projetos Pedagógicos contribuíam para a formação da identidade de um professor, mas reconheceram que há limitações para a formação de uma identidade profissional que diferencie o professor da EB de um bacharel atuante na área do conhecimento correspondente.

Entendendo a constituição das identidades docentes como um processo cultural e encarando 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; MOREIRA, 2001) que enfatiza a dimensão simbólica, o “fazer” da cultura e não o “ser” – entendemos que as abordagens dos estudos culturais e as abordagens sociológicas sobre identidades, anteriormente apresentadas, podem ser vistas como complementares. Nas duas vertentes enfatiza-se que embora as coisas do mundo natural/social existam, elas não possuem sentidos intrínsecos. Os significados serão sempre produzidos e compartilhados em um grupo, como resultado de sua cultura, encarada aqui, portanto, como prática social.

A investigação demonstrou que a prática curricular do curso analisado é marcada pela tradição histórica dos cursos de licenciatura do modelo “3 + 1” e pela subjetivação dos formadores, em particular, os professores que ministram as disciplinas de conteúdo químico que reproduzem a representação social de desvalorização da área educacional. Essa cultura subjacente no 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 no seu ingresso.

Nesse sentido, são pertinentes as sugestões de Canen e Moreira (2001) de se discutir 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.

A forma identitária da profissionalização do magistério estabelecida desde a formação inicial do professor precisa ser reconstruída. Torna-se, assim, necessário o estabelecimento de ações em que os professores formadores reflitam sobre o papel deles na constituição das identidades na profissionalização do professor. Essa formação identitária passa por um embate de interesses opostos de atores sociais, como ficou evidente na análise dos resultados, em que professores de disciplinas de conteúdo de Química constroem a identidade bacharelizante, enquanto os professores de EQ buscam estimular a profissão docente.

Os resultados evidenciam também o papel central da área de EQ na constituição da identidade do curso, o que implica na necessidade de os cursos de licenciatura buscarem a sua identidade por meio de profissionais que façam a ponte entre o conhecimento específico de sua formação e a Educação, ou seja, profissionais que revelem a identidade do magistério, pelo domínio em conteúdos e no campo pedagógico.

Referências

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

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.

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, 2008, p.23-44.

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

DUTRA, E.F.; TERRAZZAN, E.A. Configurações curriculares de cursos de Licenciatura em Química e formação da identidade docente. In: **Anais... XIV ENEQ**, UFPR, 21 a 24 de julho de 2008, Curitiba/PR. Disp. 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.

FREITAS, H.C.L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade – Revista de Ciência da Educação**, v.28, n.100 – Especial, p.1203-1230, out. 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**, n. 27, fevereiro, 2008, p.26-29.

GOODSON, I. F. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n.35, maio/ago. 2007, p. 241-252.

_____. **Currículo: teoria e história**, 8. ed. 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, 2009, p.103-133.

KASSEBOEHMER, A.C.; FERREIRA, L.H. O espaço da Prática de Ensino e do Estágio Curricular nos cursos de formação de professores de Química das IES públicas paulistas. **Química Nova**, v. 31, n. 3, p. 694-699, 2008.

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.

LOPES, A. Vale la pena formar professores. **Currículos de formação inicial e identidades profissionais de base**. (s/d). Disp. em: <<http://repositorio.up.pt/aberto/handle/10216/9097?mode=simple>>. Acesso em 7 ago. 2009.

LOPES, A.C. A disciplina Química: Currículo, epistemologia e história. **Episteme**, v.3, n.5, p. 119-142, 1998.

_____. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

MORAES, R.; GALIAZZI, M.C. Análise Textual Discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MORAES, R.; GALIAZZI, M.C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

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. Disp. 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 abril 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, 1998, p. 119-148.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade – Revista de Ciência da Educação**, v.28, n.100 – Especial, p.1231-1255, out. 2007.

SILVA, T.T. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: 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.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**, 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

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, 2008, p. 13-21.

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, 2008, p. 7-10.

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.

ZUCCO, C. A Graduação em Química: um novo químico para uma nova era. **Química Nova**, v.28, Suplemento, S11-S13, 2005.