

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

***UM ESTUDO GENEALÓGICO DA CONSTITUIÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE
LICENCIATURA INTEGRADA EM QUÍMICA/FÍSICA DA UNICAMP
(1995 A 2011)***

TACITA ANSANELLO RAMOS

ORIENTADORA: MARIA INÊS DE FREITAS PETRUCCI DOS SANTOS ROSA

Tese de Doutorado apresentada à Comissão de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação, na área de concentração de Ensino e Práticas Culturais.

CAMPINAS

2012

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
ROSEMARY PASSOS – CRB-8ª/5751

R147e Ramos, Tacita Ansanello, 1984-
Um estudo genealógico da constituição curricular do curso de Licenciatura Integrada em Química / Física da UNICAMP (1995 a 2011) / Tacita Ansanello Ramos. – Campinas, SP: [s.n.], 2012.

Orientador: Maria Inês de Freitas Petrucci dos Santos Rosa.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Licenciatura. 2. Currículos. 3. Genealogia. 4. Narrativas. 5. Relação saber-poder. I. Rosa, Maria Inês de Freitas Petrucci dos Santos. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

12-104/BFE

Informações para a Biblioteca Digital

Título em inglês: A genealogical study of the curricular constitution of the Integrated Graduation in Chemistry/Physics from UNICAMP (1995 a 2011)

Palavras-chave em inglês:

Graduation

Curriculum

Genealogy

Narratives

Relation knowledge-power

Área de concentração: Ensino e Práticas Culturais

Titulação: Doutor em Educação

Banca examinadora:

Maria Inês de Freitas Petrucci dos Santos Rosa (Orientador)

Álvaro Luiz Moreira Hypolito

Moisés Alves de Oliveira

Maria Carolina Bovério Galzerani

Dario Fiorentini

Data da defesa: 23-04-2012

Programa de pós-graduação: Educação

e-mail: tacita_ramos@yahoo.com.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

*UM ESTUDO GENEALÓGICO DA CONSTITUIÇÃO CURRICULAR DO CURSO
DE LICENCIATURA INTEGRADA EM QUÍMICA/FÍSICA DA UNICAMP
(1995 A 2011)*

Autora: Tacita Anselmo Ramos

Orientadora: Maria Inês de Freitas Petrucci dos Santos Rosa

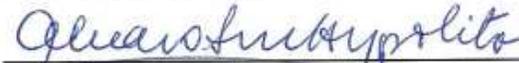
Este exemplar corresponde à redação final da Tese
defendida por Tacita Anselmo Ramos e aprovada
pela Comissão Julgadora

Data: 23/04/2012

Assinatura: _____

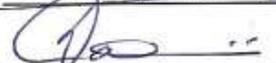

Orientadora

Comissão Julgadora:









AGRADECIMENTOS

À minha família, por todo carinho, amor, compreensão e respeito. Em especial ao meu pai, Jorge, e minha mãe, Diva, que me ensinaram a ser o que hoje sou e sem os quais nunca chegaria até aqui...

Ao Fabrício, companheiro de todas as horas. Muito obrigada pelas contribuições, paciência e conforto, principalmente nos momentos de maior ansiedade...

À Prof^a Dr^a Maria Inês Petrucci Rosa, eterna orientadora, que me ensinou a ser pesquisadora e professora... Obrigada pela sua amizade e confiança!

À banca examinadora da qualificação, Prof. Dr. Moisés Alves de Oliveira, Prof^a Dr^a Maria Carolina Bovério Galzerani e Prof^a Dr^a Dirce Djanira Pacheco e Zan. Obrigada por terem lido tão cuidadosamente o meu trabalho e por terem me ajudado a trilhar caminhos e a fazer escolhas...

À banca de defesa, Prof. Dr. Moisés Alves de Oliveira, Prof. Dr. Álvaro Luiz Moreira Hypolito, Prof^a Dr^a Maria Carolina Bovério Galzerani, Prof. Dr. Dario Fiorentini, Prof^a Dr^a Mirian Pacheco Silva, Prof. Dr. Pedro da Cunha Pinto Neto e Prof^a Dr^a Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira, pela leitura atenta, aceite do convite e atenção dispensada...

Aos professores que gentilmente tornaram-se sujeitos expostos ao narrarem e rememorarem suas experiências: Danilo, Eliza, Felipe, Marcelo, Márcio, Miriam, Mônica, Paulo, Peterson, Ricardo e Sérgio.

Aos professores e amigos da graduação e pós-graduação, aos quais pude recorrer em momentos de alegria, angústia e desabafo... Em especial a(o)s companheira(o)s das nossas reuniões semanais...

Aos funcionários da Faculdade de Educação, com os quais pude contar nas inúmeras vezes em que precisei...

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a composição desse trabalho...

Valeu Pessoal! Muito obrigada!

RESUMO

Nesta pesquisa, pretendo fazer um estudo genealógico da constituição curricular do primeiro curso denominado por licenciatura integrada no Brasil, a Licenciatura Integrada em Química/Física da UNICAMP.

O diferencial dessa pesquisa está na ênfase que foi dada à questão do currículo integrado, tentando compreender os discursos que constituíram o conceito de integração curricular desse curso e como essa noção esteve presente e permeou os embates desde o início de sua elaboração até a atualidade.

Através de possíveis aproximações, distanciamentos e relações entre os pensamentos e escritos de Michel Foucault e Walter Benjamin, principalmente através de suas concepções de história, de tempo, verdade e sujeito, a abordagem histórica dessa pesquisa procurou escavar histórias desse curso de licenciatura buscando por particularidades, deixando operar as singularidades, abandonando a unidade do sujeito e a continuidade da história.

Dessa forma, problematizarei algumas das histórias da constituição curricular desse curso, as relações de poder, as práticas discursivas, as singularidades e memórias, com um olhar que se distancia daquele fixo, que somente se preocupa com a busca por verdades únicas e respostas para as questões colocadas.

A análise histórica do curso de Licenciatura Integrada em Química/Física e das relações de poder-saber presentes em sua constituição, assim como os discursos e regimes de verdade constituídos e que se inter-relacionaram na constituição da integração curricular desse curso, pretendem ser analisados sob os escritos de Michel Foucault.

Além disso, utilizarei como aporte teórico-metodológico Walter Benjamin para justificar e embasar a utilização de mônadas e entrevistas narrativas que tornarão possíveis a emergência de outras histórias, através de um trabalho com aberturas, com a possibilidade de interlocuções com outros, sem procurarmos responder a todas as perguntas, muitas vezes até criando outras.

O trabalho com os documentos escritos e com as entrevistas narrativas, na forma de mônadas, possibilitou problematizar histórias que foram esquecidas/cristalizadas, trazer à

tona discursos e regimes de verdade que permitiram outras leituras de uma história marcada por descontinuidades e rupturas e a emergência de histórias que, no plano da ordem instituída, jamais seriam contadas.

O entrelaçamento de significados produzidos pelos documentos escritos e pelas leituras das mônadas nos permitiu problematizar o curso de Licenciatura Integrada em Química/Física não como algo dado a priori, mas constituído historicamente, por determinadas práticas sociais, numa série de singularidades, multiplicidades de relações de poder-saber e regimes de verdade.

Enquanto resultado não de uma história única, fixa e linear, mas como um curso constituído por sujeitos situados num tempo e num espaço, que não apenas foram dominados e atenderam a determinados discursos, mas que de maneira individual e coletiva, criaram brechas, resistiram e agiram, se constituindo através de suas ações e resistências e constituindo também o curso atualmente existente.

Palavras-chave: licenciatura integrada, constituição curricular, estudo genealógico, narrativa, relações de poder-saber.

ABSTRACT

In this research, I intend to do a genealogical study of the curricular constitution of the first integrated graduation program in Brazil, the Integrated Graduation in Chemistry/Physics from UNICAMP.

The differential of this research is on the emphasis that is given to the issue of an integrated curriculum, trying to understand the speeches that constituted the concept of curricular integration of this program and how this notion was present and permeated the clashes since the beginning of its development until today.

Through possible approaches, distances and relationships between thoughts and writings of Michel Foucault and Walter Benjamin, mainly through their conceptions of history, time, truth and subject, the historical approach of this research looked to dig stories of this graduation program looking for particularities, leaving operate singularities, abandoning the unity of subject and story continuity.

Thus, will make problematic some of the stories of the curricular constitution of this graduation program, the power relations, the discursive practices, the singularities and memories, with a perspective that moves away from that fixed, it only cares about the search for unique truth and answers to the questions.

The historical analysis of the Integrated Graduation in Chemistry/Physics and of the relations of power-knowledge present in their constitution, as well the discourses and regimes of truth that was constituted and that was inter-related to the constitution of the curriculum integration of this program, intended to be analyzed against the writings of Michel Foucault.

Furthermore, I will use as theoretical and methodological contribution Walter Benjamin to justify and support the use of monads and narratives interviews that will make possible the emergence of other stories, by working with openings, with the possibility of dialogues with others, without seeking to answer all the questions, often creating others.

The work with written documents and narratives interviews, in the form of monads, allowed to make problematic stories that have been forgotten/crystallized, to bring out speech and regimes of truth that enabled further reading of a history that was marked by

discontinuities and ruptures and the emergence of stories that, in terms of the established order, would never be told.

The intertwining of meanings produced by the documents and by the readings of monads allows us to make problematic the Integrated Graduation in Chemistry/Physics not as something given a priori, but historically constituted by certain social practices, in a series of singularities, multiplicities of relations of power-knowledge and regimes of truth.

As a result not of a single story, flat and linear, but as a graduation program made up of individuals situated in a time and space, that not only were dominated and attended some speeches, but individually and collectively, created gaps, resisted and acted, constituting itself through its actions and resistances and constituting also the graduation program currently exists.

Keywords: integrated graduation, curricular constitution, genealogical study, narrative, relations of power-knowledge.

SUMÁRIO

Reescrevendo Minhas Memórias	01
Introdução - Caminhos seguidos e escolhas feitas.....	13
<i>Na esteira da genealogia e da historiografia: encontro entre Michel Foucault e Walter Benjamin</i>	15
Capítulo I – Diferentes discursos sobre integração curricular.....	33
Capítulo II – História, pesquisa genealógica, relações de poder-saber, discursos e regimes de verdade.....	49
Capítulo III - Integração curricular e formação integrada: Discursos e regimes de verdade produzidos em diferentes contextos.....	65
Capítulo IV - Descontinuidades e rupturas na história de uma instituição: A UNICAMP.....	89
Capítulo V - Licenciatura Integrada em Química/Física: Histórias contadas por diversos documentos.....	103
Capítulo VI – As narrativas e as mônadas enquanto potencialidades para a pesquisa genealógica.....	127
Capítulo VII – O caleidoscópio de mônadas e suas potencialidades para o estudo genealógico.....	143
<i>Essa era a ideia, mas que nasceu fora da Faculdade de Educação</i>	143
<i>Um curso noturno no IQ</i>	143
<i>Coincidência ou solução parcial para essa discussão</i>	144

<i>Ninguém quer abrir mão de nada.....</i>	<i>144</i>
<i>Aspectos muito curiosos.....</i>	<i>145</i>
<i>Integrar algumas coisas que fossem integráveis.....</i>	<i>146</i>
<i>Dois grupos.....</i>	<i>146</i>
<i>Primeiras negociações.....</i>	<i>146</i>
<i>Uma colcha de retalhos.....</i>	<i>147</i>
<i>Certa pressão e certa premência.....</i>	<i>147</i>
<i>A Licenciatura Integrada foi um outro momento.....</i>	<i>148</i>
<i>A integração pela área da informática.....</i>	<i>148</i>
<i>Aquele projeto era o caminho.....</i>	<i>149</i>
<i>Uma ideia nova.....</i>	<i>149</i>
<i>Coisas que eram possíveis e que não eram possíveis dentro da proposta.....</i>	<i>150</i>
<i>Um curso que era novo.....</i>	<i>150</i>
<i>Ninguém faz um curso de verdade.....</i>	<i>151</i>
<i>Diferentes olhares para os cursos de licenciatura.....</i>	<i>152</i>
<i>A ideia morreu pelo confronto ou desencontro de concepções.....</i>	<i>152</i>
<i>Aquele formato inicial não ocorreu.....</i>	<i>153</i>
<i>O aluno da Licenciatura Integrada tem uma formação diferente.....</i>	<i>153</i>
<i>Algumas expectativas.....</i>	<i>154</i>
<i>Grade curricular para o curso de Química Tecnológica.....</i>	<i>154</i>
<i>Foi uma diferença de encaminhamento.....</i>	<i>155</i>
<i>Grade curricular da Licenciatura Integrada.....</i>	<i>156</i>
<i>Pessoas muito participantes, importantes e preocupadas.....</i>	<i>156</i>
<i>Mesmo com essas limitações, o curso tinha que ser feito.....</i>	<i>157</i>
<i>A concepção e o projeto de formação de professores da Faculdade de Educação.....</i>	<i>157</i>
<i>Horas e horas de discussões e muita papelada gerada.....</i>	<i>158</i>
<i>Simplesmente era o que dava para fazer.....</i>	<i>158</i>
<i>Outras propostas iriam surgir, mas elas não acabaram surgindo.....</i>	<i>159</i>
<i>Era um curso da Faculdade de Educação.....</i>	<i>160</i>
<i>Alunos interessados em serem professores.....</i>	<i>160</i>

<i>Foi uma tática política.....</i>	161
<i>Um bacharelado disfarçado.....</i>	161
<i>Assuntos aterrorizantes para alguns docentes.....</i>	162
<i>Diálogo possível de um grupo de trabalho.....</i>	162
<i>A cultura da UNICAMP.....</i>	163
<i>Um problema que continua até hoje.....</i>	163
<i>Ele continua da Faculdade de Educação, né?.....</i>	163
<i>Era como se a gente estivesse o tempo inteiro em stand-by.....</i>	164
<i>Não se sabia como isso ia funcionar de fato.....</i>	164
<i>Número de vagas.....</i>	165
<i>Para a Química o problema era o número de vagas.....</i>	165
<i>Nós pensávamos em coisas diferentes.....</i>	166
<i>Eu acho que é uma formação diferente.....</i>	166
<i>A solução era isso ou nada e isso era melhor do que nada.....</i>	167
<i>A Faculdade de Educação seria a principal responsável.....</i>	167
<i>Isso nunca percebi.....</i>	168
<i>Uma oposição muito grande e uma gestão favorável.....</i>	169
<i>Façam alguma coisa para essa integração acontecer.....</i>	169
<i>O nosso maior esforço aqui era constituir diálogos.....</i>	170
<i>Quem faz a integração é o aluno.....</i>	170
<i>Modelo tripartite.....</i>	170
<i>Atender todo mundo do mesmo modo.....</i>	171
<i>O currículo da Licenciatura Integrada foi mais ou menos uma inspiração.....</i>	171
<i>A proposta original “foi para o espaço”.....</i>	172
<i>Nós não partimos do zero.....</i>	172
<i>Essa integração no começo do curso tinha que ter.....</i>	173
<i>Foi uma coisa única a forma como foi construído esse curso.....</i>	173
<i>Aí nós poderíamos falar de uma certa interdisciplinaridade.....</i>	174
<i>Cachorro que tem mais de um dono morre de fome.....</i>	174
<i>Houve uma tentativa de integração.....</i>	175
<i>Dividindo em mais e mais disciplinas.....</i>	176

<i>A estrutura força a interdisciplinaridade.....</i>	<i>176</i>
<i>Isso obrigaria uma integração maior.....</i>	<i>177</i>
<i>A gente podia colocar na mesa o que quisesse.....</i>	<i>177</i>
<i>Abrir mão do mínimo possível.....</i>	<i>178</i>
<i>O parceiro maleável.....</i>	<i>178</i>
<i>A tentativa em teoria era boa.....</i>	<i>179</i>
<i>A questão do estágio.....</i>	<i>180</i>
<i>Uma visão mais integrada dessas duas áreas do conhecimento.....</i>	<i>180</i>
<i>Então, o que é a integração?.....</i>	<i>181</i>
<i>A montagem das grades curriculares é sempre complicada.....</i>	<i>182</i>
<i>Um único professor dando aula de tudo.....</i>	<i>183</i>
<i>Uma maior preocupação com seus cursos de licenciaturas.....</i>	<i>183</i>
<i>Um professor para dividir a disciplina.....</i>	<i>184</i>
<i>O mais apropriado para a formação de professores.....</i>	<i>184</i>
<i>Será que é realmente necessário?.....</i>	<i>185</i>
<i>Problemas de Ensino de Física.....</i>	<i>185</i>
<i>Ambiente que eles desconheciam.....</i>	<i>186</i>
<i>Um professor com uma formação diferente.....</i>	<i>186</i>
<i>Então, porque não integrar?.....</i>	<i>187</i>
<i>Ideia básica da integração.....</i>	<i>187</i>
<i>Poucas características de integração, a não ser pelo nome.....</i>	<i>187</i>
<i>Perdeu sim, no conceito de integração.....</i>	<i>188</i>
<i>Minha maior mágoa.....</i>	<i>188</i>
<i>O ideal seria uma disciplina QFL.....</i>	<i>189</i>
<i>Dois pontos de vista diferentes.....</i>	<i>189</i>
<i>Diferentes concepções de formação de professores.....</i>	<i>190</i>
<i>Um tripé com uma das pernas bambas não funciona!.....</i>	<i>191</i>
<i>Questões que nós mesmos não tínhamos a resposta.....</i>	<i>191</i>
<i>Eu vou ter dois diplomas em cinco anos!.....</i>	<i>191</i>
<i>Não basta formar bons técnicos. É preciso formar também bons cidadãos.....</i>	<i>192</i>
<i>Expectativas que se tinha no começo.....</i>	<i>193</i>

<i>Isso pode ter se perdido.....</i>	<i>194</i>
<i>A gente ficava tentando identificar o que fazia surgir esse sentimento.....</i>	<i>194</i>
<i>Ela não negou que havia um preconceito.....</i>	<i>195</i>
<i>Alunos da Licenciatura Integrada.....</i>	<i>195</i>
<i>Eles nem entendem o que é integração.....</i>	<i>196</i>
<i>A ideia de integração curricular nesse curso não aconteceu.....</i>	<i>196</i>
Capítulo VIII – Entrelaçando significados... Produzindo tensões... ..	199
Considerações Finais.....	259
Referências Bibliográficas.....	271

*“Une expérience est quelque chose dont
on sort soi-même transformé”
(Michel Foucault)*

Reescrevendo Minhas Memórias

Tudo igual ao que meu pai fazia

Desde pequena, ou melhor, desde que me conheço por gente, convivo com a atmosfera escolar. Meu pai é professor de Física e Matemática e, por isso, procurava observar, antes mesmo de ir para a escola, seu trabalho, suas correções de prova, a ida com ele às suas aulas, seus momentos de impaciência com alunos e seus momentos de prazer em fazer o que faz. Ainda hoje acho tão importante e bonito o que ele faz! Meu pai sempre comprava giz colorido para minhas brincadeiras, como também diários de classe para que eu colocasse os nomes dos meus alunos e fizesse a chamada... Tudo igual ao que meu pai fazia! Pensar em minhas memórias escolares sem a presença de meu pai talvez seja impossível, já que estudei na escola em que ele foi professor de Física e Matemática por 15 anos.

Brincar de escolinha

Desde pequena adorava brincar de escolinha, não para ser aluna, mas sim professora! Fazia lições, corrigia provas, escrevia na lousa, lousa esta que ganhei de Natal, azul e com algumas figuras infantis. Até pouco tempo atrás ela ainda estava guardada em meu armário. Quando não era minha irmã e minhas amigas que serviam de alunas para a minha escolinha, eram minhas bonecas que, enfileiradas, me ouviam e na minha imaginação executavam seus deveres.

Meu primeiro dia de aula

Minha vontade de ir para a escola começou cedo, aos três anos. Não me lembro bem como esse meu desejo era transmitido para meus pais, mas sei disso pelas histórias que minha mãe me conta. Segundo minha mãe, não podia ver uma criança com mochila que logo queria uma e pedia para ir à escola. Ingressei na escola apenas aos 5 anos, no Jardim II. Como minha mãe é dona-de-casa, ela preferiu ficar comigo e com minha irmã até mais tarde. Meu pai nos conta que ela sentia pena de nos colocar na escola tão cedo...

Lembro-me perfeitamente do meu primeiro dia de aula! De bermuda azul e camiseta branca, ambas com o símbolo da escola, esse era o uniforme que utilizei por 13 anos, uma vez que estudei sempre no mesmo colégio. Além de estar vestindo o uniforme e ter os cabelos separados em dois rabos, penteados no formato de “marias chiquinhas”, lembro-me de carregar a minha tão sonhada mochila vermelha da Mulher Maravilha! Comprei essa mochila numa loja do shopping que existe até hoje, poucos dias antes do início das aulas... Fomos todos para a escola: meu pai, minha mãe, minha irmã mais nova e eu. Meus pais estavam crentes que eu iria chorar ou não iria querer ficar... Na entrada do corredor para as salas da educação infantil, ficava uma inspetora orientando os alunos. Para tristeza deles, eu dei um beijo em cada um e segui sozinha, com passos firmes e uma felicidade imensurável para a minha sala de aula. Lembro-me apenas de virar para trás, dar um tchauzinho e ver minha mãe chorando...

Tia, ou melhor, professora Cleusa

Muitos professores foram marcantes na minha vida escolar, mas uma professora tornou-se inesquecível. Em 1994 cursei a 4ª série do antigo primeiro grau com a tia, ou melhor, professora Cleusa. Delicada, com sorriso sempre no rosto, prontificada a ajudar os alunos... Lembro-me dos seus ditados, lições e de sua letra. Ela fazia a letra H como ninguém! Durante o ano inteiro fiquei tentando fazer essa letra H e hoje essa minha letra se parece com a letra da tia Cleusa! Um dos dias mais marcantes desse ano foi um dos últimos dias de aula, quando a classe inteira participou de um amigo secreto. Para minha felicidade e surpresa, tirei o nome da tia Cleusa. Comprei para ela uma agenda e fiz uma grande dedicatória... No final do amigo secreto, lembro-me de suas palavras perfeitamente: “De agora em diante, vocês não poderão mais chamar as professoras de tia.” Isso para mim foi um grande desalento...

Minhas botinhas ortopédicas

Aos seis anos de idade meus pais perceberam que eu possuía um pequeno problema nas duas pernas. Sempre que tentava correr rápido, minhas pernas tocavam uma a outra e logo isso me fazia cair. Fomos ao médico e para minha tristeza tive que começar a usar minhas botinhas ortopédicas. Utilizei essas botas por quase cinco anos e isso me deixou marcas até

os dias de hoje... Não marcas físicas, pelo contrário, elas me ajudaram muito e sanaram meus problemas, mas marcas emocionais. Lembro-me de querer utilizar tênis e sapatos como os de minhas amigas e não poder. As botinhas eram muito feias, pesadas e com cores que não combinavam com as desejadas por uma menina dessa idade: azul e cinza. Além disso, essas botinhas também foram motivos de muitas zombações feitas pelos meus colegas... Essa é uma memória que ainda está presente em mim de maneira muito forte quando penso no meu percurso escolar.

Aluna modelo

Lembro-me de ter sido uma aluna esforçada, prontificada em ajudar os professores, pontual com a entrega de trabalhos... Sentar na primeira fileira talvez não tenha sido uma escolha, mas um pedido feito pelos meus pais para a professora, que acabou se tornando uma imposição nos meus primeiros anos escolares, pela minha baixa estatura...

No entanto, esse meu grande gosto pelo estudo não foi sempre flores. Como era horrível para mim quando as professoras me utilizavam como “modelo” e os alunos ficavam me atormentando... Isso aconteceu tantas vezes...

Uma primeira decisão

Numa mistura de sonhos em me tornar aquela professora que brincava de bonecas e que fazia o seu trabalho tendo como exemplo meu pai e, ao mesmo tempo, tendo uma grande vontade de percorrer um caminho muito diferente daquele, fui crescendo, não de tamanho, mas em idade e, como qualquer adolescente prestes a terminar o Ensino Médio, tive que fazer uma escolha para o tão temido vestibular. Em 2001 terminei o Ensino Médio não sabendo direito ainda o que gostaria de fazer profissionalmente. Apenas tinha uma grande certeza: nunca deixaria a escola e meu prazer em estudar. Dessa forma, por gostar muito do ambiente escolar e por adorar as disciplinas de Física e Química, resolvi prestar o curso de Licenciatura Integrada em Química/Física na UNICAMP e o curso de Licenciatura em Ciências Exatas na USP, decisão essa que me levaria, ainda que não inicialmente, a realizar o sonho de ser a professora que havia sido para as minhas bonecas, escrevendo na minha lousa azul... Quando obtive como resposta a aprovação nas duas universidades, não tive nenhuma indecisão em escolher para qual das duas eu iria, já que meu sonho era estudar na

UNICAMP, além de poder continuar morando com meus pais com todo conforto e segurança, afinal, tinha só 17 anos...

Você é aluna do “curso 56¹”? Que pena...

Meu ingresso na UNICAMP, no ano de 2002, foi acompanhado por algumas revoltas quanto à opção pelo curso de licenciatura. Para mim, minha vontade recente em ser pesquisadora não poderia ser realizada fazendo um curso de licenciatura. Além disso, a forma como fui interceptada, diversas vezes, por professores me perguntando e concluindo: “*Você não é aluna do bacharelado? Você é aluna do “curso 56”? Que pena...*”, me indignavam cada vez mais pelo descaso que nosso curso, mas não somente ele, sofria.

Que curso é esse?

Ser aluna da licenciatura é muito difícil dentro de uma instituição que preza e foi construída tendo por base a pesquisa científica e tecnológica. Ser aluna da licenciatura é mais difícil ainda quando esse curso é de responsabilidade de três institutos. Certa vez, num dia de reunião de curso, eu e mais alguns alunos da Licenciatura Integrada fomos pedir para um professor do Instituto de Química, que iria dar disciplina no horário da reunião, nossas dispensas para podermos participar da reunião de curso sem sermos prejudicados. Esperávamos que isso acontecesse sem problemas, afinal, o Instituto de Química também deveria participar ou, ao menos, colaborar com a reunião de um curso do qual ele é co-responsável. Para nossa surpresa, o professor inicialmente não sabia qual era o curso em questão, não deu a dispensa e ainda me fez ouvir: “*Você é tão inteligente para ser aluna desse curso de licenciatura.*” Por essas e outras, por muito tempo me perguntei: *Que curso é esse? Que professor é formado por esse curso? Que integração é essa? Ela se resume na escolha de uma modalidade? Por que nós, alunos do “curso 56”, temos o apoio de alguns professores e institutos e de outros não?* Será que essas perguntas ainda continuam sendo feitas?

¹ O curso de Licenciatura Integrada em Química/Física é mais conhecido por alunos e professores como “curso 56”. Essa denominação coloquial, que não é exclusiva desse curso, mas que acontece com todos os cursos da UNICAMP, ocorre por conta da numeração dos cursos nos catálogos de graduação da Universidade.

Primeira Iniciação Científica

Minha visão do curso de licenciatura, no que dizia respeito à oportunidade de fazer pesquisa, passou a se modificar quando, em fevereiro de 2003, eu comecei a fazer minha primeira iniciação científica, com bolsa CNPq, no Instituto de Geociências, ao convite da professora Maria Beatriz Machado Bonacelli, que no ano anterior nos havia ministrado as aulas da disciplina GT001 - Ciência, Tecnologia e Sociedade. Trabalhar e pesquisar dentro de um projeto intitulado “Metodologia de Avaliação de Impactos de Programas Tecnológicos” e participar do GEOPI (Grupo de Estudos sobre Organização da Pesquisa e da Inovação) fizeram-me crescer muito, tanto pessoal quanto profissionalmente e entender o grande quebra-cabeça que é a faculdade e a necessidade de irmos atrás do nosso lugar. Mas ainda me perguntava se ali seria o meu lugar...

A procura de um lugar e de uma identidade

Ser aluna da Licenciatura Integrada significou, muitas vezes, para mim e para quem eu conheci, a falta de um lugar dentro da UNICAMP. Ser aluno de três institutos, muitas vezes, nos fez sentirmos perdidos. Lutas e embates começaram a acontecer por parte dos alunos para o encontro de um lugar que realmente nos fizesse ter a sensação de pertencimento e de uma identidade. Centro acadêmico, armários, acesso à sala de informática, cotas de impressão... Isso tudo pode parecer pouco para quem vê de fora, mas para quem foi aluno da Licenciatura Integrada, pelo menos na época em que fiz parte dele, essas eram questões de honra. Entre um instituto que nos aceitava e acolhia, um outro que conosco lutava e um terceiro em que nem acesso à sala de informática tínhamos, nós vivíamos à procura de um lugar e de uma identidade.

Segunda Iniciação Científica

Minha trajetória pela UNICAMP foi marcada por grandes descobertas. Se por um lado muitos diziam que alunos da Licenciatura Integrada em Química/Física não tinham chances ou eram menos capazes que alunos de outros cursos - mesmo em alguns momentos sentindo isso - não posso negar que várias portas se abriram para mim. Minha segunda iniciação científica foi resultado de um encontro inesperado com meu, então, orientador, Newton Cesário Frateschi, no ano de 2004. Naquele momento ele, voltando dos Estados

Unidos, estava em busca de alunos para reativar o Laboratório de Pesquisa em Dispositivos (LPD). Como tinha o sonho de me tornar uma pesquisadora da área de ciências exatas e também por vontade de conhecer outra área, imediatamente aceitei. Trabalhei no meu projeto, “Fontes de Larga Banda Espectral com Emissão Potente na Região do Infravermelho Próximo (Banda C)”, até julho de 2005, quando renovei a bolsa com a Fapesp, até dezembro do mesmo ano. As coisas para mim estavam indo bem até aí! Fazendo pesquisa na área de ciências exatas, com algo que eu achava super importante, terminando meu curso de Licenciatura em Química e antecipando disciplinas para também terminar o curso de Licenciatura em Física, o que me ajudaria a ingressar no Mestrado em Física mais facilmente. No entanto, como minha última disciplina eletiva, fui cursar EL656 – Didática Aplicada ao Ensino de Química e Física...

Picada pelo bichinho

Na mesma época em que fazia a iniciação científica na Física, como precisava fazer minha última disciplina eletiva, no segundo semestre de 2004, resolvi me matricular em EL656 – Didática Aplicada ao Ensino de Química e Física, com uma professora que todos diziam ser super exigente: Maria Inês Petrucci Rosa! Pode até parecer estranho, pois pelo andar da carruagem deveria ter escolhido como disciplina eletiva Mecânica Quântica ou Estado Sólido, mas hoje sei o quanto essas disciplinas da licenciatura me perseguiram... Posso dizer certamente que este foi o meu primeiro e, talvez, o maior de todos os tombos, pois a escolha por essa disciplina me fez experienciar algo que modificou completamente a minha trajetória profissional! Lembro-me como se fosse hoje da primeira aula dessa disciplina. A Inês, junto com a Miriam Pacheco, sua PED², fizeram uma dinâmica com um palito de fósforo, onde cada aluno deveria contar um pouco de si e sobre sua escolha profissional enquanto o palito estivesse aceso entre as pontas de nossos dedos. Naquele momento, lembro-me perfeitamente de falar que não gostava do curso de licenciatura, que não queria de forma alguma ser professora e que as experiências que eu já havia tido no estágio não me possibilitavam pensar de outra maneira. Com o decorrer do curso e com as falas das professoras sobre suas experiências e prazer em fazer o que fazem, fui me conhecendo como professora. Fui picada pelo bichinho chamado Educação, de que tanto a Inês nos

² PED – Programa de Estágio Docente

falava! Diz ela ter sido picada por ele um dia também! Depois dessa disciplina, mesmo com a sua finalização, eu já não era mais a mesma que a havia iniciado... Sabia que a Educação e o ser professora que há muito existiam dentro de mim haviam sido (re)despertados!

O grande encontro e a grande dúvida

Assim que chegamos ao trabalho, para quem utiliza computador, sabemos que uma das nossas primeiras ações é abrir nossa caixa de e-mails. Certo dia, em abril de 2005, ao abrir minha caixa de e-mails logo pela manhã no laboratório, senti um calafrio ao ver que havia recebido, pelo e-mail do grupo da Licenciatura Integrada, um convite da Inês perguntando se alguém gostaria de ser seu aluno de iniciação científica. Imediatamente, repensando minha vida profissional e com a figura, em minha mente, daquela professora que era para minhas bonecas e que muitas vezes sonhei em ser, respondi prontamente o e-mail dizendo que gostaria de realizar a pesquisa. Pedimos e fomos contempladas com a bolsa do PIBIC/CNPq em agosto de 2005. É claro que entre aceitar o convite da professora, fazermos o pedido da bolsa PIBIC e sermos contempladas com ela, muitas indagações e dúvidas foram surgindo, principalmente pelo fato de muitos professores insistirem em dizer que essa escolha seria muito irracional para uma aluna que tinha CR³ maior que 8,0. Desisti da renovação da bolsa da Fapesp, interrompi no meio minha iniciação científica na Física e, naquela época, num momento de loucura e também muitas dúvidas, fui atrás de algo que até então eu nunca tinha achado possível: ser pesquisadora na área de Educação. Minha pesquisa de iniciação científica, intitulada “O Lugar da Química na Escola: Movimentos Constitutivos da Disciplina no Cotidiano Escolar” foi algo difícil para mim. Até então eu tinha outras leituras, outras formas de pensar a pesquisa. Tive que (re)aprender a ler, escrever e até mesmo a pensar de forma diferente a pesquisa, não mais pautada na busca por verdades únicas.

A tentativa de antecipar minha formação

Acreditava ser possível me formar no primeiro semestre de 2005, afinal, já tinha antecipado muitas disciplinas e restava apenas uma única disciplina de laboratório do Instituto de

³ O Coeficiente de Rendimento (CR) é o índice que mede o desempenho acadêmico do aluno ao longo de seu curso

Química para eu me formar. No entanto, aquela disciplina estava reservada para o curso de Química diurno. Minha matrícula foi negada e junto com essa resposta tive que repensar meus horários e antecipar algumas disciplinas da Física para minha outra formação. Até então havia ficado chateada, mas nada que me fizesse ficar revoltada. Na alteração de matrícula, que ocorre na primeira semana de aula, ainda tentei me matricular nessa disciplina de laboratório quando, para minha surpresa, alunos do curso de Química Tecnológica, noturno, em fase, ingressos após o meu ano, conseguiram a matrícula e eu, da Licenciatura Integrada em Química/Física, não consegui. A justificativa dada pela então coordenadora do curso de Química foi de que esse era um laboratório para bacharelado e eu não conseguiria acompanhar o curso, muita embora eu tivesse todos os pré-requisitos para ele. Isso só confirmou ainda mais minha sensação de exclusão e até mesmo de menor capacidade que alguns professores colocam para os alunos da Licenciatura Integrada.

Um grande passo: O Mestrado

Minhas experiências durante as disciplinas de estágio foram as piores possíveis. Alunos indisciplinados, desinteressados, professores desestimulados... Poderia fazer aqui todo um discurso contra a Educação. No entanto, minha volta para as escolas durante a iniciação científica, com um outro olhar, talvez mais amadurecido pelas leituras e pelo grupo que eu fazia parte, me possibilitaram repensar a escola, a Educação e, principalmente, o lugar da Química. Comecei a me interessar pelo lugar físico que a Química estava ocupando nessas instituições em que realizara a pesquisa de iniciação científica, principalmente pelo fato de observar que os laboratórios estavam sem utilização ou pelo fato de que, em uma das escolas, ele ter sido desfeito com a intenção de ser transformado numa sala de projetos. Situações foram acontecendo, indícios foram levantados, me despertando o olhar no sentido de compreender a relação entre essas mudanças na cultura material escolar e as reformas curriculares pós anos 90. Ingressei no Mestrado em Educação em agosto de 2006, sob a orientação da professora Maria Inês Petrucci Rosa, na Faculdade de Educação da UNICAMP. Meu ingresso no mestrado foi marcado por esse amadurecimento pelo qual eu passava, afinal, você só conhece a escola e entende sua cultura quando faz parte da mesma e, para fazer parte, é preciso ter vontade! O meu mestrado foi algo muito importante na minha vida, principalmente por tornar ainda mais claro para mim a paixão que tenho pela

escola e seu estudo. Bolsista CAPES durante um determinado período da pesquisa, pude me dedicar ao estudo e à realização de disciplinas, muitas das quais, posso dizer que, com certeza, tornaram possível a escrita da minha pesquisa, intitulada “Culturas Escolares: O Lugar da Química e os Consumos de Propostas Curriculares para o Ensino Médio”, que foi defendida em junho de 2008.

Tornar-se realmente professora

A minha certeza, ainda que inocente, de estar realmente contribuindo para a Educação e estar fazendo algo que realmente gostava de fazer veio no último semestre do meu mestrado, mas especificamente no início de 2008, quando realmente me tornei professora, ingressando no quadro efetivo de docentes da Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo, como professora de Física. Atualmente penso que duas coisas poderiam ter ocorrido: a primeira, que seria a mais difícil, a de não gostar de exercer a profissão e ver que tudo aquilo não tinha passado de um sonho e a segunda, a mais desejada, a de ver realmente que estar na sala de aula, ensinando e pesquisando, era o que realmente eu gostaria de fazer na minha vida. E foi assim que aconteceu... Quando ao entrar na sala de aula, mesmo com inúmeras dificuldades, dores de cabeça ou nervoso, me vi feliz em meio aos berros dos meus alunos, em meio as suas perguntas, risadas, xingamentos... Você sabe o que quer para sua vida, enquanto professora, quando volta para casa e percebe que a escola e seus problemas fazem parte de você e que, mesmo que as coisas não estejam boas, você se esforça para fazer o seu melhor e se preocupa quando um aluno não acredita no próprio potencial. Reconheço que a minha ida para a escola e aprendizado que lá obtive de que muito do que é planejado, discutido e teoricamente ensinado na faculdade não é aplicado da forma tão simples como aparece nos textos, tenha sido o meu segundo tombo, nesse meu ainda curto percurso enquanto professora. O planejamento feito, mas nem sempre realizado, a necessidade de se improvisar, as perguntas esperadas e as inesperadas, as brigas entre alunos, histórias tristes de uns que foram presos e de outros que morreram, filhos de alunos que nascem, avós de alunos que morrem... Ser professora é tentar, ainda que numa pretensão inocente, viver intensamente 40 vidas a cada 50 minutos!

Certamente a partir do que me propus a contar já não sou mais a mesma que iniciou essa escrita, escrita essa que provavelmente teria outras abordagens, olhares e enfoques se me propusesse a apagá-la e escrevê-la novamente. Posso dizer que estou no caminho do que fui e do que ainda serei, muito embora não acredite e não queira uma finalização única e imutável para o meu ser!

Não me apavora a ideia de que para me fazer tenha sido necessário me desfazer, afinal, as experiências mais relevantes e marcantes para a nossa constituição enquanto “eu” são aquelas que nos deixam sem chão, nos proporcionam o repensar, ou seja, nos desfazem.

O homem se faz ao se desfazer: não há mais do que risco, o desconhecido que volta a começar. O homem se diz ao se desdizer: no gesto de apagar o que acaba de ser dito, para que a página continue em branco. (LARROSA, 2006, p. 41)

Aqueles que se fecham para as experiências enquanto algo que nos toca, que nos faz parar para pensar, olhar, escutar, sentir e a partir delas nos refazermos, não farão do contar de si mesmo uma nova experiência que possibilite o parar para pensar, olhar, escutar, sentir e a partir dela nos constituirmos de outra maneira.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p. 24)

O sujeito da experiência é um sujeito que se desfaz, que não permanece sempre ereto, sempre seguro de seus atos ou de si mesmo, mas um sujeito que se define por suas aberturas, por suas disponibilidades e incertezas.

O sujeito da experiência é um sujeito “ex-posto”. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), nem a “imposição” (nossa maneira de impormos), nem a “proposição” (nossa maneira de propormos), mas a “exposição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre. (LARROSA, 2002, p. 24-25)

Ao me colocar como sujeito da experiência, percebo o quão marcante para a minha trajetória é o curso no qual me formei: a Licenciatura Integrada em Química/Física, carinhosamente chamado de “curso 56”. As indagações sobre o curso que fizeram parte de mim e de muitos de seus alunos não serão aqui respondidas, porque não é essa a minha pretensão.

Na perspectiva de desfazer a história única, verdadeira, muitas vezes tida como cristalizada e explorar o que para muitos é tido como um consenso ou como algo já naturalizado, pretendo problematizar nessa pesquisa algumas das histórias da Licenciatura Integrada em Química/Física, sem ter por pretensão encontrar uma verdade, uma solução ou uma resposta única para as perguntas que me acompanham.

Introdução - Caminhos seguidos e escolhas feitas

Após um longo trabalho de busca por teses e dissertações no âmbito nacional que tivessem como foco central de análise a integração curricular de um curso superior de licenciatura, foram encontrados muitos estudos e pesquisas em diversos bancos de teses e dissertações que trazem como temática central a problemática sobre determinada disciplina e seu processo de construção e modificação dentro do currículo de cursos de licenciatura (PEREIRA, 2001; MORENO, 1998; GONÇALVES, 2002).

No entanto, foi possível detectar a ausência de trabalhos que tenham como questão central a integração curricular em cursos de licenciatura, muito provavelmente porque, no Brasil, ainda existem poucos cursos com essa característica, ou porque a maioria dos cursos intitulados por integrado tenha ainda uma marca fortemente disciplinar.

Como não pretendo estudar a constituição e/ou história de uma determinada disciplina dentro do currículo de um curso de formação de professores, passei a pesquisar nas diferentes bases de dados pesquisas e/ou estudos realizados sobre cursos de licenciaturas no Brasil, a partir de outros aspectos.

Um grande número de pesquisas sobre cursos de licenciatura foi encontrado, pesquisas essas com focos que variavam desde o processo de criação, estrutura e organização do curso (SILVA, M., 2006; ALONSO, 2005; SECAF, 1987); a estrutura curricular ou proposta de reestruturação curricular (BATISTA, 1998; VON BUETTNER, 1990; KRAHE, 2001); as relações entre os aspectos teórico-prático do processo de concepção, elaboração, planejamento, organização, implantação e avaliação do curso (BERALDO, 2005; SÁ, 2007; BERNARDI, 2000); o processo de reformulação curricular impulsionado pelas diretrizes estabelecidas para os diversos cursos a partir dos anos 2000 (WOLSKI, 2007; CRUZ, 2005; MÜLLER, 2006); a formação pedagógica e o profissional formado por determinados cursos de licenciatura (COSTA, 2008; JANUZZI, 1995; MARINHO, 2001).

Além disso, dentre as pesquisas encontradas, algumas traziam como foco de análise a integração entre as disciplinas específicas e pedagógicas do currículo de cursos de licenciatura (MAYER, 2008).

Procurando um diferencial em relação às pesquisas que foram analisadas, pude observar a falta de pesquisas que tenham como foco de análise a questão da integração curricular de um curso de formação de professores. Além disso, nenhuma delas refere-se ao estudo de um curso de licenciatura integrada ou que possa ser entendido como tal.

Nesse sentido, pretendo fazer um estudo genealógico da constituição curricular do primeiro curso denominado por licenciatura integrada no Brasil, a Licenciatura Integrada em Química/Física da UNICAMP, mais conhecida por professores e alunos como “curso 56”.

Além disso, acredito que o diferencial de minha pesquisa esteja na ênfase que darei à questão do currículo integrado, tentando compreender alguns dos discursos que constituíram a concepção de integração curricular desse curso e como essa noção esteve presente e permeou os embates desde o início da elaboração do curso até os dias atuais.

A análise histórica do curso de Licenciatura Integrada em Química/Física e das relações de poder-saber presentes na sua constituição, assim como os discursos e regimes de verdade constituídos e que se inter-relacionaram na constituição da integração curricular desse curso, pretendem ser analisados sob a inspiração dos escritos de Michel Foucault.

Além disso, utilizarei como aporte teórico-metodológico Walter Benjamin, para justificar e embasar a operação com mônadas e entrevistas narrativas, que pressupõe um trabalho com aberturas, com a possibilidade de interlocuções com outros, sem procurarmos responder a todas as perguntas, muitas vezes até criando outras.

Dessa forma, as metodologias utilizadas nessa pesquisa estão centradas principalmente na abordagem qualitativa, através da análise de documentos escritos e de entrevistas narrativas.

Documentos escritos, analisados numa perspectiva genealógica e entrevistas narrativas, concedidas por professores que de alguma forma estiveram envolvidos com o curso de Licenciatura Integrada em Química/Física, são os materiais empíricos e as metodologias de pesquisa com as quais trabalharei nessa tese.

Na esteira da genealogia e da historiografia: encontro entre Michel Foucault e Walter Benjamin

Assim como Michel Foucault, que em sua genealogia dos poderes denuncia a história única e dominante, ao olhar para a história procurando por singularidades e acontecimentos, Walter Benjamin também se dedicou à árdua tarefa de deslocar os eixos do pensamento através de sua concepção de história. No entanto, além do uso do discurso crítico, Benjamin também deixou as alegorias falarem por si, as experiências e memórias dos sujeitos não únicos, mas constituídos coletivamente.

Muito embora haja grandes divergências entre os pensamentos e escritos de Benjamin e Foucault, eles se aproximam em alguns pontos.

A aproximação desses dois autores pode ser observada através de algumas indicações dos deslocamentos que ambos operam na esfera do pensamento através de suas concepções de história.

A tradicional, desgastada e, por isso, já insuficiente visão historicista e marxista ortodoxa de história seria a justificativa da preocupação de ambos para o que deve ser criticamente revisto, repensado e recolocado constantemente em questão e assumido como tarefa primordial.

O que parece ter sido o único contato direto entre as obras de Foucault e de Benjamin se encontra nas primeiras páginas do segundo volume da História da Sexualidade, escrito por Foucault, em que este anuncia sua tentativa de pensar historicamente uma estética da existência.

(...) não seria exato acreditar-se que, desde Burckhardt, o estudo dessas artes e dessa estética da existência foi completamente negligenciado. Podemos pensar no estudo de Benjamin sobre Baudelaire. Pode-se encontrar, também, uma análise interessante no recente livro de S. Greenblatt, *Renaissance Self-fashioning*, 1980. (FOUCAULT, 1994a, p.15)

Essas estéticas, segundo Foucault, devem ser repensadas historicamente pelo fato de terem perdido certa importância e autonomia devido à sua incorporação às práticas religiosas, educativas, médicas. É nessa linha de pensamento que Foucault “vê no texto de Benjamin sobre Baudelaire um aliado para tal “desconstrução” da prevalecente história do sujeito.” (HADDOCK-LOBO, 2004, p. 61).

Muito embora esse pareça ser o único contato direto em que Foucault cita Benjamin, segundo Haddock-Lobo (2004):

(...) admitimos a possibilidade (no caso, indireta) de aproximarmos as leituras que ambos empreenderam de Nietzsche, como também a admiração de ambos por Baudelaire e as referências a Kant, o que configuraria a preocupação de ambos com a chamada modernidade. (HADDOCK-LOBO, 2004, p. 59)

Segundo Muricy (1995), podemos relacionar Foucault e Benjamin através das leituras que ambos empreenderam de Baudelaire e Kant.

Nos dois autores, uma leitura muito particular de Kant é feita a partir de preocupações que ambos compartilham com o poeta. O artista moderno e o filósofo moderno encontram-se na mesma tarefa de pensar uma nova relação com o tempo – e, logo, com a tradição e a história – e consigo mesmo. (MURICY, 1995, p. 32)

Assim como para Benjamin, a modernidade e, mais especificamente, a ciência moderna, calcada na noção de verdade única e que se apresenta como detentora dos enunciados verdadeiros, é também ponto de críticas feitas por Foucault.

Segundo Foucault, a modernidade seria caracterizada não apenas pelo silenciamento dos sujeitos de experiência, como também pelo esquecimento, desqualificação e discriminação dos saberes locais perante a ciência moderna.

As questões a colocar são: que tipo de saber vocês querem desqualificar no momento em que vocês dizem: “é uma ciência”? Que sujeito falante, que sujeito de experiência ou de saber vocês querem “menorizar” quando dizem: “Eu que formulo este discurso, enuncio um discurso científico e sou um cientista”? (FOUCAULT, 2006, p. 172)

As leituras que ambos os autores empreenderam da relação de Baudelaire com a modernidade pode nos conduzir a um questionamento do conceito tradicional de tempo, bem como da noção historicista e marxista ortodoxa de história. O que esses dois grandes autores trazem “é a assunção de um novo modelo de história na prática de seus discursos”. (HADDOCK-LOBO, 2004, p. 63).

A relação de Baudelaire com a modernidade, deste modo, por se caracterizar como “uma atitude com relação ao tempo” e como “uma tomada de posição que se opõe à transitoriedade”, poderia ser vista como uma “heroificação do presente”. Tal heroificação, segundo esta hipótese, apresentaria uma imensa afinidade com o pensamento de Benjamin – pois se, segundo a leitura de Baudelaire feita por Foucault, “o presente, carregado de possibilidades, pode ser objeto de uma construção, o que permite uma mobilidade em suas relações com o passado”, para Benjamin, “o presente (...) não é apenas um tempo fugidio de transição, mas uma construção que determina novas relações com o passado”. (HADDOCK-LOBO, 2004, p. 62)

Para Weigel (1996), parece existir uma extrema semelhança nos objetivos de Foucault e Benjamin quando pretendemos entender o deslocamento que uma outra concepção de história pode promover.

Assim como para Foucault, a história em Benjamin é algo descontínuo e não-linear. Dessa forma, não estabelece a origem como uma essência ou identidade. De modo semelhante à genealogia de Nietzsche, a história em Benjamin “não unifica, não totaliza, não fundamenta uma História Universal” (MURICY, 1998, p. 214). Segundo a mesma autora:

(...) a figura de Klee, o *Angelus Novus*, é a expressão da tarefa do historiador para Benjamin. Olhos no passado, vê ruínas onde o historicista vê acontecimentos, vê catástrofes onde o historicista conta vitórias. Não pode recolher os destroços porque é impelido para o futuro, isto a que o historicista chama progresso. Seu olhar é iconoclasta, mas nesta história bárbara, que quebra a dialética do progresso, está a única possibilidade de um resgate do passado e da tradição que escape à apologia dos vencedores. (MURICY, 1998, p. 215)

Segundo Lowy (2002), a crítica que Benjamin formula contra o historicismo se inspira na filosofia marxista da história, mas tem também origem nietzschiana. No entanto, enquanto a crítica nietzschiana ao historicismo se faz em nome da “Vida” ou do “Indivíduo heróico”, a de Benjamin fala em nome dos vencidos.

Nessa perspectiva, podemos reiterar a importância do pensamento desses dois grandes autores para uma outra compreensão de história que se distancia de uma história universal e tradicional em direção a uma outra história ou a uma história do outro. (HADDOCK-LOBO, 2004)

Além disso, Benjamin e Foucault se aproximam em suas concepções de verdade, pois ambos vão falar da construção histórica dessa verdade ou dos regimes de verdade. Do mesmo modo que para Foucault a verdade é uma construção histórica, para Benjamin:

É importante afastar-se resolutamente do conceito de “verdade atemporal”. No entanto, a verdade não é – como

afirma o marxismo – apenas uma função temporal do conhecer, mas é ligada a um núcleo temporal que se encontra simultaneamente no que é conhecido e naquele que conhece. Isto é tão verdadeiro que o eterno, de qualquer forma, é muito mais um drapeado em um vestido do que uma ideia. (BENJAMIN, 2006, p. 505)

A linguagem também não é apenas uma marca para ambos. Tanto Benjamin quanto Foucault questionam uma concepção, posta no final do século XIX, de que a produção do conhecimento, fundamentalmente, é partir da aparência, que seria a linguagem, e chegar a algo nas entrelinhas, que seria a essência.

Tanto em Foucault como em Benjamin isso não está posto, muito pelo contrário. Para ambos, não há uma verdade ou essência a ser encontrada nas entrelinhas, como a história única e universal, uma vez que o conhecimento é historicamente constituído, resultado não de um contínuo temporal, mas de uma relação entre passado e presente, que a todo o momento pode se modificar.

Todo conhecimento histórico pode ser representado pela imagem de uma balança em equilíbrio, que tem sobre um de seus pratos o ocorrido e sobre o outro o conhecimento do presente. Enquanto no primeiro prato os fatos reunidos nunca serão insignificantes e numerosos demais, o outro deve receber apenas alguns poucos pesos – grandes maciços. (BENJAMIN, 2006, p. 510)

Para Benjamin, a linguagem não só esconde, ela revela e está prenhe de sentidos, como está para Foucault. A linguagem é, na verdade, plena de positivities.

Segundo Galzerani (2008b), inspirada em Benjamin, a linguagem pode potencializar a manifestação mais viva das experiências vividas enraizada nas narrativas, nas memórias e nas histórias, apresentando vozes plurais, muitas vezes contraditórias.

Segundo Veiga-Neto (2005), em vez de classificar a linguagem como uma ferramenta ou um instrumento que estabelece ligações entre o nosso pensamento e a coisa pensada, Foucault assume a linguagem como constitutiva do nosso pensamento e do sentido que damos às coisas, ao mundo e às nossas experiências.

Se a linguagem exprime, não o faz na medida em que imite e redublique as coisas, mas na medida em que manifesta e traduz o querer fundamental daqueles que falam.
(FOUCAULT, 1992, p. 306)

Tanto para Benjamin como para Foucault, a linguagem manifesta histórias atravessadas por relações de confronto, por relações de conflito e é modelada por elas. Esses confrontos não estão situados apenas no aparelho do Estado, que tem relações verticais, mas também em outros lugares sociais que também incorporam poderes e os ressignificam.

A linguagem, entretanto, não se refere apenas a palavras e afirmações. As regras e padrões pelos quais a fala é construída são produzidos em instituições sociais, enquanto as práticas sociais moldam e modelam aquilo que é considerado verdadeiro e falso. Nos sistemas de linguagem estão embutidos valores, prioridades e disposições que são elementos ativos na construção do mundo. (POPKEWITZ, 2000, p.195)

A articulação entre Benjamin e Foucault é possível, pois ambos apresentam uma outra concepção de tempo e, fundamentalmente, de história, concepções essas que se confrontam diretamente com o historicismo e com o marxismo ortodoxo, que para Benjamin é o marxismo stalinista. Tanto Benjamin como Foucault buscam as discontinuidades e acontecimentos e se afastam do contínuo.

Esse outro modo de fazer a história decorrerá do abandono do sujeito trans-histórico nas investigações de Foucault, que passará a se deslocar lateralmente em relação à unidade do sujeito e à continuidade da história.

Em vez de aceitar que o sujeito é algo dado, como uma entidade que preexiste ao mundo, Foucault dedicou-se não apenas em averiguar como se constitui essa noção de sujeito, que é própria da Modernidade, mas também de que maneira nós nos constituímos como sujeitos modernos.

Assim como para Foucault, para Benjamin também não há um sujeito unitário ou um sujeito essência, mas sujeitos que são constituídos e que se constituem historicamente, ou seja, um sujeito que seria um composto histórico.

Dessa forma, seria possível a construção de outras formas de subjetividades, outras formas de existência e de experiência de acordo com a época histórica em que os sujeitos estão inseridos.

Ao mostrar que o sujeito é histórico, Foucault quer dizer que em diferentes “períodos” históricos o que chamamos sujeito foi constituído de formas diferentes. (PEZ, 2010, p. 08)

Se a busca comum dessas duas tradições, tanto de Benjamin como de Foucault, é uma outra concepção de sujeito, que é constituído nas relações historicamente datadas, ao mesmo tempo há uma diferença entre eles: o sujeito histórico para Benjamin possui uma imagem mais alargada do que para Foucault.

Para Benjamin, o sujeito tem uma consciência, mas também é atravessado por uma dimensão inconsciente. Quando Benjamin se remete ao sujeito historicamente constituído, sobretudo após 1920 na relação com o marxismo, ele não abre mão de um sujeito ativo que é constituído por, mas que se constitui também através de suas ações e resistências.

A ideia do *Eingedenken* lança mais uma luz na questão do sujeito no pensamento benjaminiano. Mesmo questionando o ideal iluminista da soberania do sujeito, Benjamin não o vê condenado à total passividade, transformado num simples

joguete da história. O sujeito benjaminiano não é passivo, porém mais 'modesto', no sentido de não ser mais a instância que, além de reconhecer o sentido da história, seria capaz de moldar esta história conforme uma finalidade projetada. (OTTE, 1996, p. 215)

Benjamin dialoga com inúmeras tradições, dentre elas a escola de Frankfurt, vários filósofos/literatos, o judaísmo heterodoxo, bem como uma inserção no marxismo, muito embora ele não trabalhe com uma visão totalizadora. Foucault, por outro lado, rompe com o marxismo e o assume como modelo totalizador.

Segundo Silva (2010), durante todo trabalho sobre Baudelaire é possível perceber como Benjamin estabelece sua relação com o marxismo e sua concepção de sujeito enquanto produto e produtor das relações sociais.

Em Benjamin, o sujeito não é idealizado, mas historicamente constituído enquanto um sujeito capaz de produzir e intercambiar visões. (GALZERANI, 2005). O sujeito é um ser portador de sensibilidades, racionalidades, consciência e inconsciência, incompletudes, memórias e esquecimentos. Enquanto sujeitos históricos concebidos não apenas enquanto produtos, mas como autores de resistências culturais.

Para Benjamin, o sujeito é constituído dentro de determinada sociedade, determinado tempo e por múltiplas vozes. Será um sujeito da experiência aquele que tiver histórias para contar, que souber experienciar o vivido e nessas experiências ressignificar os acontecimentos passados com um olhar do presente.

O sujeito da experiência, que narra uma história, é um sujeito situado num tempo e espaço. Ao rememorar experiências, trazidas do passado e ressignificadas no presente, esse sujeito está situado historicamente.

Além disso, esse sujeito que narra não é um sujeito que existe a priori, ou um sujeito essência. Se ele tem algo para narrar, é porque experienciou situações, sendo, portanto, um sujeito que se constituiu e é constituído pelas relações sociais, práticas discursivas e relações de poder.

Se para Benjamin o sujeito da experiência, que narra suas memórias, não é um sujeito individual, mas um sujeito coletivo que se constrói na relação com os outros e que,

ao narrar o experienciado, traz na sua voz as vozes de outros sujeitos tornando possível um retrato do contexto sócio-histórico de determinada época, para Foucault, o sujeito também não é um ser individual, autônomo, com uma identidade fixa cuja continuidade atravessaria desde os fatos vividos até o seu relato.

Para Foucault (2006), não há uma essência última, uma vez que “nada no homem – nem mesmo seu corpo – é bastante fixo para compreender outros homens e se reconhecer neles.” (p. 27).

As obras de Foucault, segundo Veiga-Neto (2005), são divididas pela maioria dos especialistas em três fases ou etapas denominadas de arqueológica, que corresponde às obras que vão desde “*História da Loucura*” (1961) até “*A Arqueologia do Saber*” (1969); genealógica, que começa com “*A Ordem do Discurso*” (1971) e vai até o primeiro volume de “*História da Sexualidade*” (1976); e a ética, onde se encontram os volumes 2 e 3 da “*História da Sexualidade: O uso dos prazeres e O cuidado de si*”.

Nos primeiros trabalhos de Foucault, principalmente nas fases arqueológica e genealógica, não há espaço para uma ação humana significativa, dirigida à possibilidade da liberdade, o que, para muitos, torna Foucault fatalista e determinista. Os sujeitos, nessa perspectiva, são vistos como objetos, invenções e veículos de discursos. Nas fases arqueológica e genealógica, Foucault se restringe a mostrar mais esse tipo de sujeito que constitui a própria dominação.

É possível perceber que nessas duas primeiras fases sua preocupação está centrada basicamente em investigar os processos de subjetivação que constituem e determinam esse sujeito moderno: o poder, a disciplina, os regimes de verdade, os discursos.

Para isso, em sua primeira fase, Foucault coloca a arqueologia em funcionamento para descobrir como nos tornamos o que somos como sujeitos do conhecimento e como assujeitados ao conhecimento.

Assim, para Foucault, o sujeito moderno não está na origem dos saberes; ele não é o produtor de saberes mas, ao contrário, ele é um produto dos saberes. Ou, talvez melhor, o sujeito não é um produtor, mas é produzido no interior dos saberes. (VEIGA-NETO, 2005, p. 53)

Segundo Veiga-Neto (2005), a arqueologia trata-se de um procedimento que procura “escavar” verticalmente as camadas descontínuas de discursos já pronunciados, a fim de trazer à luz fragmentos de ideias e discursos talvez já esquecidos.

Em sua segunda fase, Foucault busca entender os processos pelos quais os indivíduos se tornam sujeitos como resultado de um intrincado processo de objetivação que se dá no interior das redes de poderes.

Na fase genealógica, passa a interessar Foucault o poder enquanto elemento capaz de explicar como se produzem os saberes e como os sujeitos se constituem na articulação entre poder-saber.

Quando Foucault utiliza a arqueologia e a genealogia como formas de “escavar” a história, é para entender a história do poder, das instituições, dos discursos dominantes, dos regimes de verdade e dos saberes, procurando estabelecer relações entre esses e a constituição dos sujeitos. Não há em Foucault a preocupação de ouvir os sujeitos e suas experiências, como há em Benjamin.

Em seus últimos trabalhos, Foucault apresenta as relações de poder-saber através de possibilidades de liberdade dos sujeitos através de resistências. Nessa última fase, chamada de ética, essa imagem do sujeito que reage, que resiste, está mais presente.

Nessa fase das obras de Foucault, o poder apenas existe onde há a possibilidade de resistência e obtenção da liberdade e o sujeito se constitui dentro desse contexto. (FOUCAULT, 1995b)

(...) afirmar que o sujeito é constituído não significa afirmar que ele é determinado; pelo contrário, o caráter constituído do sujeito é a própria pré-condição de sua agência. (BUTLER, 1991, p. 157)

Nessa perspectiva, a liberdade não é algo abstrato que deva ser encontrado, como se fosse uma essência. Ela só existe na relação com o poder. Do mesmo modo, a resistência não está nunca numa posição de exterioridade ou oposição em relação ao poder, pelo contrário, o próprio poder produz múltiplos pontos de resistência.

A liberdade, enquanto extensão inevitável do poder, torna-se prática de movimentos inventivos e estratégicos que previnem, mas não eliminam, o exercício do poder. O projeto de liberdade que Foucault sugere consiste em ressignificar o potencial crítico que existe naquilo que ele chama de memórias locais, os saberes populares locais, os saberes desqualificados. (FOUCAULT, 1979)

Para Foucault, a prática da liberdade consiste numa crítica tanto interna quanto externa da constituição do nosso próprio eu.

Para ele, a liberdade consiste numa abertura para possibilidades diferentes, para formas de nos vermos a nós próprios e a nossas práticas de forma diferente, através de uma tentativa para identificar o arbitrário naquilo que pode aparecer como fundamental ou essencial. (PIGNATELLI, 2000, p.134)

Ao mesmo tempo em que são criadores e efeitos de relações de poder-saber; veículos e alvos de discursos; reprimidos e produzidos por relações de poder, os sujeitos se constituem externamente na relação com os outros através do controle e da dependência e internamente na relação consigo mesmo, por suas próprias consciências.

Nas suas últimas obras, em que Foucault trata da experiência de si, é que podemos encontrar estudos sobre a constituição do sujeito como objeto e experiência para si mesmo e a formação de procedimentos pelos quais o sujeito é induzido a observar-se, analisar-se, reconhecer-se. Em suma, trata-se da história da subjetividade.

Há um enlace entre “subjetividade” e “experiência de si mesmo”. A ontologia do sujeito não é mais que a experiência de si que Foucault chama de “subjetivação”. Há um sujeito porque é possível traçar a genealogia das formas de produção dessa experiência. Aqui teríamos a virada historicista em sua radicalidade: o que pode ser colocado em uma perspectiva histórica não está restrito às diferentes descrições que os

homens produziram de sua experiência de si mesmos. Na perspectiva de Foucault, a experiência de si não é um objeto independente que permaneceria imutável, através de suas diferentes representações, mas, antes, é a experiência de si a que constitui o sujeito, o eu enquanto si mesmo (soi, self). É essa a razão pela qual o sujeito mesmo tem uma história. (LARROSA, 2000, p. 55)

A experiência de si, além de ser particular e contingente, se constitui historicamente, uma vez que ela dependerá da forma como determinados domínios e questões são problematizados.

O sujeito, sua história e sua constituição como objeto para si mesmo, seriam, então inseparáveis das tecnologias do eu. Foucault define as tecnologias do eu como aquelas nas quais um indivíduo estabelece uma relação consigo mesmo. (LARROSA, 2000, p. 56)

A palavra sujeito em Foucault pode ser entendida de duas formas específicas: “sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento” (FOUCAULT, 1995b, p. 235)

Nos dois casos há uma forma de poder que torna o sujeito sujeitado a algo e que é capaz de explicar como uma pessoa é individualizada dentro de um processo vindo a se constituir como sujeito. No entanto, essa aceção de sujeito em Foucault é válida apenas nos sentido que significa o assujeitamento por relações exteriores.

É preciso distinguir. Em primeiro lugar, eu efetivamente penso que não há um sujeito soberano, fundamentador, uma forma universal de sujeito que se poderia encontrar em qualquer lugar. Sou muito cético e muito hostil a esta concepção de sujeito. Penso, ao contrário, que o sujeito se

constitui através de práticas de sujeição, ou, de uma maneira mais autônoma, através das práticas de liberação, de liberdade, como na Antigüidade, a partir, é claro, de um certo número de regras, estilos, convenções, que se encontram no meio cultural. (FOUCAULT, 2005b)

Segundo Paliosa (2010), para Foucault não há um sujeito universal, mas existe um sujeito que se constitui por práticas de sujeição e liberação. No entendimento de Foucault, não há um sujeito soberano, fundador ou uma forma universal de sujeito que se encontra em qualquer lugar. Pelo contrário, o sujeito se constitui por práticas de assujeitamento, através das práticas de liberação, de liberdade. (FOUCAULT, 1994b)

A unidade do sujeito que na tradição filosófica de Descartes “era assegurada pela continuidade que vai do desejo ao conhecer, do instinto ao saber, do corpo à verdade” (FOUCAULT, 1979, p. 14-15) é desmontada nas análises de Foucault. Segundo Martins:

Uma vez quebrada esta continuidade, se demonstra que o próprio sujeito é portador de uma história e que é em suas diferentes tramas que ele se constitui. (MARTINS, 1998, p. 17)

Em Foucault, um dos eixos principais de suas pesquisas foi a relação do sujeito com a verdade entendida como um outro regime de palavras e de silêncio e não como uma “camisa-de-força”. É possível, através dessa perspectiva, analisar o jogo da liberdade do sujeito “não mais no sentido de uma sujeição, mas de uma subjetivação” (GROS, 2006, p. 618).

Nessa última fase, Foucault procura investigar as histórias, os discursos, os saberes e poderes envolvidos na constituição dos sujeitos, a partir das experiências de alguns sujeitos que tiveram suas vozes suprimidas ou abafadas, tanto na perspectiva de sujeitos coletivos, quanto de sujeitos individuais, como nas obras “*Herculin Barbin: o diário de um hermafrodita*” (1982) e “*Eu, Pierre Rivière, que degolei minha mãe, minha irmã e meu irmão... – um caso de parricídio do século XIX, apresentado por Michel Foucault*” (1977).

Essas duas autobiografias, juntamente com os dossiês médicos e jurídicos que as acompanhavam, foram trazidas à luz por Foucault. Pierre Rivière, um jovem camponês que matou a golpes de foice a mãe grávida, a irmã adolescente e um irmão de sete anos; preso, escreveu um longo depoimento sobre as razões de seu ato. Herculine Barbin, uma hermafrodita obrigada a assumir seu verdadeiro sexo e que, antes de se suicidar, deixou suas memórias relatadas em um diário.

No entanto, embora sejam trazidas as experiências desses sujeitos através de suas autobiografias, tanto no caso de Pierre Rivière como no de Herculine Barbin, ainda há a preocupação de Foucault em demonstrar como esses sujeitos se formaram pelo entrecruzamento de discursos, leis, instituições, enunciados científicos, técnicas de poder, técnicas de si, etc.

Não há em Foucault a mesma perspectiva que há em Benjamin: a de ouvir as vozes dos sujeitos e, a partir disso, retratar determinado período histórico, mas sim a de retratar as condições de produção e constituição do sujeito e de subjetividades a partir de determinado período histórico.

Se para Foucault o estudo e as “escavações” da história, dos discursos, dos regimes de verdade e das relações de poder-saber tornam possível entender a constituição desse sujeito moderno e de subjetividades, em Benjamin parece haver um processo inverso: as experiências dos sujeitos é que possibilitam a construção de um retrato do contexto sócio-histórico de determinada época, conforme vemos em sua obra *“Infância em Berlim por volta de 1900”*.

Embora na última fase de Foucault, essa imagem do sujeito que reage, que resiste, esteja mais presente e Foucault apresente as relações de poder-saber através de possibilidades de liberdade do sujeito através de resistências, para o Foucault arqueológico e genealógico com o qual venho trabalhando nessa tese, importa mais analisar o sujeito perante as relações de enquadramento e às adequações aos regimes de verdade dominantes.

Dessa forma, embora conceba o sujeito enquanto constituído por práticas discursivas permeadas por relações de poder-saber, conforme Foucault, trabalharei também com uma concepção de sujeito mais alargada, na perspectiva de Benjamin. Ou seja, ao mesmo tempo em que há dominação, há também possibilidades de ruptura, as pequeninas

rupturas, muitas vezes não nomeadas enquanto tal, mas que na cotidianidade produzem ressignificações.

Sendo assim, para Benjamin, o que importa são os pequenos movimentos libertários que tornam o sujeito ativo e que, embora ele seja constituído por determinados discursos, faz com que o sujeito se constitua também através de suas ações, resistências e experiências, além de ser, tanto para Benjamin quanto para Foucault, situado historicamente.

Além disso, não tive por pretensão nessa pesquisa estudar os modos de produção e constituição dos sujeitos ou de subjetividades em determinado período histórico, como realizado nos estudos de Foucault, mas sim de retratar determinado período histórico – o período da constituição curricular do curso de Licenciatura Integrada em Química/Física – a partir das narrativas e experiências dos sujeitos, das quais emergem práticas discursivas, bem como ações e resistências dos mesmos.

As obras de Benjamin, bem como a leitura das obras de Foucault, permitem o repensar da nossa existência individual e coletiva. Como bem descrito por Bruni (1989):

Vertigem. É uma palavra que me parece descrever essa sensação de queda por dentro de um abismo sem fundo, quando os parâmetros tidos como intocáveis da nossa existência individual ou coletiva são pelo menos sacudidos pelo modo de pensar de Foucault. Sua transgressão nos leva ao limite, ao ponto em que todas as formas instituídas de sentir, pensar e agir são como que viradas do avesso, deixando escapar suas garras ocultas constituídas por um contingência irreduzível. (p. 204)

Dessa forma, inspirada em Foucault, analisarei minhas questões de investigação sob as lentes de alguns temas estudados por ele, como história, pesquisa genealógica, discursos, relações de poder-saber e regimes de verdade e, juntamente com Benjamin, justificarei a concepção dessa imagem alargada do sujeito utilizada nessa pesquisa, além de minhas

escolhas quanto à utilização das mônadas e das entrevistas narrativas que, através da rememoração, permitem a ressignificação das experiências vividas por esses sujeitos.

Segundo Foucault, os regimes de verdade são construções históricas, resultados de lutas e relações de poder. A verdade enquanto essência não existe. O que existe são verdades, regimes de verdade, resultados de construções sócio-históricas que vão constituindo objetos e sujeitos.

No entanto, ao problematizarmos a existência de múltiplas verdades, não podemos apenas defender essa multiplicidade, mas torna-se necessário entender e, principalmente, problematizar como essas verdades foram constituídas pelas práticas sociais, práticas discursivas e práticas não-discursivas.

Dessa forma, reafirmo minha intenção de não querer apenas mostrar as múltiplas verdades que constituíram ou foram constituídas nas histórias do curso de Licenciatura Integrada em Química/Física, mas em me aprofundar, através de uma pesquisa genealógica e problematizar como essas verdades constituíram e foram constituídas por determinadas práticas sociais, resultando no curso e em sua integração curricular.

A pesquisa genealógica se propõe a fazer uma descrição da história das muitas interpretações que nos são contadas e nos têm sido impostas, buscando pelas singularidades, fragmentações e descontinuidades. Operar a investigação distanciando-se da visão moderna e única de uma história determinada como fixa e contínua, é característica da pesquisa genealógica.

Nessa perspectiva, os documentos, que para a história tradicional são interpretados e utilizados para dar veracidade aos fatos ocorridos, passam a ser trabalhados no seu interior, elaborados, recortados e escavados de forma a desdobrar a verdade única em verdades.

Os documentos passam a ser analisados menos por aquilo que os compõem por dentro e mais pelos regimes de verdade que os acolhem e ao mesmo tempo eles sustentam, justificam e reforçam.

Além dos documentos escritos, que serão analisados segundo a perspectiva da pesquisa genealógica, entrevistas narrativas foram realizadas com 11 professores da Faculdade de Educação, Instituto de Química e Instituto de Física da UNICAMP envolvidos em projetos de cursos integrados de licenciatura que antecederam à criação da Licenciatura Integrada em Química/Física, no próprio projeto do curso em questão e/ou que

estiveram envolvidos de alguma forma com o curso nos seus mais de dez anos de existência.

Produzir narrativas para Benjamin não é só relatar, mas trazer as experiências no plural e trazer à tona as antigas narrativas sob o ponto de vista cultural.

Para Benjamin, contar a história através de narrativas possibilita a ressignificação da própria experiência no seu fazer do cotidiano, na relação entre o eu e o outro, nos acontecimentos que nos deixam marcas de experiências vividas e não apenas vivências sem experiências, através de memórias conscientes e inconscientes cheias de significados, sentimentos e sonhos.

Uma vez que a pesquisa pressupõe um trabalho com aberturas, torna-se promissor enfatizar a potencialidade das narrativas para a investigação histórica num sentido genealógico, conforme proposta por Foucault, pautada na busca por descontinuidades e acontecimentos, que permitam problematizar histórias de um curso que, para muitos, é visto como possuindo uma história única, que já foi naturalizada e cristalizada, ou seja, como possuindo uma história fixa onde não há e não houve mudanças, embates e relações de poder-saber.

O presente texto encontra-se dividido em oito capítulos, além das Considerações Finais.

No Capítulo I – Diferentes discursos sobre integração curricular, proponho um estudo dos discursos produzidos sobre integração curricular relacionados com a forte marca disciplinar no ensino, com a necessidade de formação integrada, com as dificuldades de se trabalhar nessa perspectiva, sobre os diferentes entendimentos a respeito do que vem a ser integração curricular, as relações de poder-saber envolvidas em projetos de integração curricular...

Na perspectiva de estudar genealógicamente o curso de Licenciatura Integrada em Química/Física, focando-me principalmente no fato desse curso ter sido pensado como um currículo integrado, no Capítulo II - História, pesquisa genealógica, relações de poder-saber, discursos e regimes de verdade, procurarei estabelecer relações teóricas com Michel Foucault inspirando-me na forma como ele estudou a história, os acontecimentos, os discursos, os regimes de verdade e as relações de poder-saber.

No Capítulo III - Integração curricular e formação integrada: Discursos e regimes de verdade produzidos em diferentes contextos, apresento alguns dos discursos e regimes de verdade sobre integração curricular e formação integrada produzidos em diferentes contextos, como políticas internacionais, políticas nacionais, políticas de formação de professores e políticas para um “Novo Ensino Médio”.

No Capítulo IV - Descontinuidades e rupturas na história de uma instituição: A UNICAMP, apresento um estudo, numa perspectiva genealógica, da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP e, no Capítulo V - Licenciatura Integrada em Química/Física: Histórias contadas por diversos documentos, também numa perspectiva genealógica, através da análise de documentos escritos, apresento um estudo genealógico do curso de Licenciatura Integrada em Química/Física.

No Capítulo VI - As narrativas e as mônadas enquanto potencialidades para a pesquisa genealógica, apresento um estudo teórico sobre as narrativas e as mônadas enquanto potencialidades para a pesquisa genealógica, inspirada em Walter Benjamin, e no Capítulo VII – O caleidoscópio de mônadas e suas potencialidades para o estudo genealógico, trago, através das mônadas, algumas das histórias do curso de Licenciatura Integrada em Química/Física narradas por 11 sujeitos que experienciaram essas histórias.

Por último, no Capítulo VIII – Entrelaçando Significados... Produzindo tensões..., dentro desse caleidoscópio formado pelas mônadas e pela pesquisa genealógica, trabalho com uma das possibilidades de leitura do meu material empírico dentro de seus múltiplos movimentos e configurações possíveis. Dessa forma, explorarei alguns temas que me chamaram a atenção para serem debatidos.

Capítulo I – Diferentes discursos sobre integração curricular

Ao pensarmos na constituição de um currículo integrado, como no caso do curso de Licenciatura Integrada em Química/Física, rapidamente nos vem a ideia de relação entre as disciplinas que fazem parte desse currículo.

Muito se tem pesquisado sobre currículo integrado (BERNSTEIN, 1996; GOODSON, 1995; FAZENDA, 1996; LOPES, 2001; LOPES e MACEDO, 2002a) e, nos debates sobre esse tema, muitas são as definições utilizadas para conceitos como currículo, disciplinaridade, ensino globalizante, interdisciplinaridade, currículo integrado, integração curricular, trabalho em equipe, entre outros.

Ao serem reduzidos a frases feitas, tais conceitos podem perder suas riquezas originais, tornando-se vazios de significados. Dessa forma, penso ser importante retomar alguns desses conceitos e suas definições utilizando teóricos que muito vêm contribuindo para esse campo de estudos.

No que concerne ao currículo, não é possível afirmar o que ele vem a ser fundamentalmente, uma vez que não existe uma definição única para esse conceito, mas definições que são elaboradas de acordo com as várias teorias. Segundo Silva (2003, p. 14) “aquilo que o currículo é depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias.”.

A palavra currículo, do latim - “*scurrere*” - que significa correr, passou a ser utilizada no final do século XVI para designar o conjunto de assuntos estudados pelos alunos ao longo de um curso. Segundo Goodson (1995), essa origem encontra-se associada ao emergir de uma preocupação com a sequência da escolarização.

Embora o currículo tenha sido inicialmente definido como um conjunto de disciplinas, programas de estudos e conteúdos pré-determinados a serem trabalhados com os alunos, sua definição não pode se basear somente nisso.

No contexto da cultura, o currículo pode ser entendido como o conjunto de documentos, normas, regulamentos, princípios, conteúdos e práticas que orientam as ações educativas. Segundo Lopes (2008), o currículo é definido como um híbrido de vozes recontextualizadas, tendo a participação de textos oficiais e não-oficiais.

Desta forma, o currículo é constituído pelo contexto histórico em que ele encontra-se inserido, como também pelas práticas dos professores e da própria instituição de ensino.

O currículo não é um processo pronto e acabado, tampouco resultado de evoluções contínuas. Sua história é marcada por grandes descontinuidades e rupturas, além de conflitos e lutas entre diferentes tradições e concepções sociais pelo o que deveria ser ensinado, como deveria ser ensinado e o porquê, em determinado momento histórico, daquilo ser ensinado. (RAMOS, 2008)

Nessa perspectiva, o currículo deve ser visto não apenas como a expressão ou a representação ou o reflexo de interesses sociais determinados, mas também como produzindo identidades e subjetividades sociais determinadas. O currículo não apenas representa, ele faz. É preciso reconhecer que a inclusão ou exclusão no currículo tem conexões com a inclusão ou exclusão na sociedade. (GOODSON, 1995, p. 10)

O currículo, além de texto e prática discursiva, é uma prática social, por isso torna-se promissor compreender as relações estabelecidas nessas práticas, ou seja, compreender como ele foi se constituindo em relação às características sociais, políticas e econômicas ao longo de sua história.

Na criação de cursos, independente do nível de ensino, e nas reformas educacionais, a atenção ao currículo torna-se um dos elementos centrais, pois através dele é possível se depreender lutas em torno de diferentes significados sobre processos de formação que se dão em contextos sociais, econômicos e políticos mais amplos.

Nas instituições educativas, em especial nas escolares, a constituição do currículo muitas vezes foi marcada por mudanças no sentido de atender às necessidades sociais de uma determinada época, uma vez que no currículo é possível encontrar a expressão de como a sociedade vem sendo estabelecida e, com isso, que aluno procura-se formar para atender às suas necessidades. (RAMOS, 2008)

Dessa maneira, como forma discursiva, o currículo possibilita a fabricação dos objetos de que fala (saberes, competências, sucesso) e dos sujeitos, o que torna relevante pensar no currículo juntamente a relações e disputas de poder.

Desde sua gênese como macrotexto de política curricular até sua transformação em microtexto de sala de aula, passando por seus diversos avatares intermediários (guias, diretrizes, livros didáticos), vão ficando registrados no currículo os traços das disputas por predomínio cultural, das negociações em torno das representações dos diferentes grupos e das diferentes tradições culturais, das lutas entre, de um lado, saberes oficiais, dominantes e, de outro, saberes subordinados, relegados, desprezados. (SILVA, 2006, p. 22)

Sendo assim, a construção curricular de um curso não pode ser vista como um processo neutro e ingênuo, mas como resultado de um processo complexo de relações de poder e de interesses em um determinado contexto sócio-histórico. É preciso perceber que a construção do currículo não é um processo lógico e imparcial no qual se determina o que é considerado melhor para ser ensinado. (GOODSON, 1995)

Segundo Goodson (1997), a união entre prescrição e poder, ao longo dos anos, possibilitou que o currículo se tornasse um mecanismo de reprodução das relações de poder na sociedade.

Dentro desse contexto, na história moderna do currículo escolar, a noção de disciplina surgiu como uma forma de controlar, ordenar os conhecimentos ensinados às pessoas e passados de geração para geração, não sendo mera transposição da ciência pura a que ela corresponde, estando ligada a forças e interesses sociais sobre aquele conhecimento em determinado período. (RAMOS, 2008)

Segundo Goodson (1995), uma disciplina pode ser entendida como uma maneira de organizar e delimitar os territórios de trabalho, pesquisa e ensino, oferecendo cada uma delas uma imagem particular da realidade, sob um determinado ângulo de visão específico.

No entanto, embora manifestem certa continuidade ao longo de sua existência, as disciplinas não são corpos eternos e imutáveis e não podem ser vistas como conhecimentos fixos e incontestáveis, mas como conjuntos de conhecimentos frutos de determinados acontecimentos históricos que estão em constante transformação, construção, desconstrução e renovação.

Segundo Bernstein (1996), uma disciplina é um discurso separado, especializado, com suas próprias práticas, modos de exame, princípios de distribuição, privilégios e regras de admissão.

As disciplinas ou matérias singulares são, em geral, narcisistas, orientada para seu próprio desenvolvimento e não para aplicações fora delas mesmas. (BERNSTEIN, 1996, p. 219)

De acordo com Lopes (2005), a disciplina escolar é uma construção histórica e uma tecnologia de organização curricular constituída a partir de discursos híbridos e recontextualizados. Uma vez que a disciplina escolar é tecida em determinados contextos sociais e políticos, “as disciplinas escolares respondem a objetivos sociais da educação, segundo rumos de institucionalização próprios.” (LOPES e MACEDO, 2002b, p. 80)

Lopes e Macedo (2002b) ainda ponderam que, mesmo quando é possível, em uma matriz disciplinar algum tipo de integração, como a criação de disciplinas integradas ou articulação de disciplinas isoladas, essa ocorre sob a manutenção de uma matriz disciplinar, que resulta na transformação desta integração entre as disciplinas em uma nova disciplina. Em suas palavras:

(...) a administração do currículo, visando cumprir suas funções de controle, acaba por gerar mecanismos que criam novas disciplinas mesmo em processos de integração. Essas disciplinas são usualmente frutos da integração de conteúdos ou disciplinas anteriormente existentes. (LOPES e MACEDO, 2002b, p. 74)

Historicamente, a organização do conhecimento escolar tem tido sua base na disciplinaridade.

(...) a organização disciplinar é a que tem sido hegemônica na história do currículo. Apesar de todas as tentativas de organização de um currículo não-disciplinar, é por intermédio das disciplinas que o conhecimento vem sendo prioritariamente transmitido nas escolas. (LOPES e MACEDO, 2002b, p. 73-74)

Segundo Lopes e Macedo (2002b), a disciplina escolar é uma instituição social necessária, pois estabelece os conhecimentos legitimados a serem ensinados, organiza o trabalho escolar, os exames escolares, os métodos de ensino e a própria formação de professores.

Em um artigo que se propõe a trabalhar com as tensões presentes em práticas curriculares interdisciplinares entre professores da escola básica, Rosa (2007) mostra como a marcação disciplinar é fortemente instalada no currículo da educação básica brasileira a partir da materialização de três dimensões: o livro didático, a grade de horários e as aulas ministradas separadamente por professores especializados.

Essa especialização – traço mais forte da ciência moderna – estabiliza na escola básica o que Rosa (2007) denomina por *currículo-loteamento*, o qual “estabelece uma lógica de controle das relações de trabalho e dos processos de conhecimento no contexto da cultura escolar” (p. 55).

Nesse loteamento, onde se inventa “vencedores” e “perdedores”, disciplinas que são mais merecedoras ou não de tempo e espaço dentro do currículo, ser professor de uma determinada disciplina:

(...) é uma condição que vai além da dimensão epistemológica ou cognitiva – é carregar também consigo as práticas advindas do campo simbólico configurado nas relações de

poder presentes na sua comunidade acadêmica de referência.
(ROSA, 2007, p. 58)

A reorganização do conhecimento é uma das características do século XX. Ao mesmo tempo em que se observam tendências cada vez maiores de especializações, há também a busca pela unificação do saber.

A interdisciplinaridade vem sendo discutida nas últimas décadas por diversas áreas do conhecimento e sendo aplicada em muitos contextos. De acordo com Santomé (1998), a interdisciplinaridade representa, para alguns especialistas, uma nova etapa no desenvolvimento da ciência caracterizada por uma reunificação do saber. Para outros, ainda segundo o mesmo autor, a dificuldade é delimitar as questões que são objetos deste ou daquele campo de especialização do saber, que são cada vez mais numerosos.

Para Fazenda (1994), o movimento da interdisciplinaridade surge na Europa, na década de 60, juntamente com os movimentos estudantis que lutavam por um outro estatuto de universidade e escola e contra todo o conhecimento que privilegiava o capitalismo epistemológico de certas ciências.

No entanto, segundo Santomé (1998), muito embora a conceitualização de interdisciplinaridade seja uma questão do século XX, é possível reconhecer que em épocas longínquas, como na Grécia Antiga (século IV a.C.), houve tentativas de integração do conhecimento. Segundo o mesmo autor:

(...) é possível que Platão tenha sido um dos primeiros intelectuais a colocar a necessidade de uma ciência unificada, propondo que esta tarefa fosse desempenhada pela filosofia.
(SANTOMÉ, 1998, p. 46)

De acordo com Santomé (1998), a integração do conhecimento já ocorria na Escola de Alexandria (final do século IV a.C. até o século VII d.C.), a qual era um centro de pesquisa e ensino considerada a instituição mais antiga a integrar ciências como: aritmética, mecânica, gramática, medicina, geografia, música, astronomia, a partir de uma ótica filosófico-religiosa.

Segundo Aiub (2006), a palavra disciplina possui diversas acepções e também não é um conceito exclusivo da contemporaneidade. Sua utilização pode ser reconhecida na Idade Média (século IX), quando os conhecimentos eram divididos em duas disciplinas: o *trivium*, que correspondia às artes da linguagem, como gramática, retórica e dialética; e o *quadrivium*, que correspondia às artes matemáticas, englobando geometria, aritmética, música e astronomia.

No entanto, embora houvesse uma distinção entre artes da linguagem e artes matemáticas, essa separação era somente metodológica, pois o universo era compreendido na sua totalidade.

Com o início do Renascimento, a partir do século XV, pesquisas que eram condenadas pela igreja começam a serem feitas ou desveladas. Novas práticas e técnicas científicas resultam numa explosão de novos conhecimentos e grandes inovações que passam a alterar o pensamento humano, até então controlado pela Igreja. São grandes nomes dessa época Galileu Galilei, Leonardo da Vinci e Nicolau Copérnico.

Embora as práticas de pesquisa tenham crescido rapidamente no século XV, os renascentistas, segundo Santomé (1998), não buscavam pela separação dos saberes. Pelo contrário, eles vislumbravam a unificação do saber.

Desde o século XVII, os intelectuais como René Descartes, Auguste Comte, Emmanuel Kant, os enciclopedistas franceses, etc., mostraram sua preocupação pelo grau de fragmentação do conhecimento em campos de especialização sem comunicação explícita entre si. (SANTOMÉ, 1998, p. 47)

Segundo Santomé (1998), os enciclopedistas do século XVIII, através da Enciclopédia, defendiam a unidade dos diversos saberes e práticas, “convertendo-a ao mesmo tempo em um instrumento de luta ideológica e expressão de uma nova atitude intelectual...” (p. 47).

Com o avanço da ciência e das descobertas científicas, a ciência mais geral, que começara a ser produzida no século XV, chega ao século XX com uma especialização cada vez mais crescente do conhecimento, devido aos processos de fragmentação dos mesmos

ocorrido, principalmente, pela revolução industrial e sua necessidade de mão de obra especializada.

As indústrias necessitavam urgentemente de especialistas para enfrentar os problemas e objetivos específicos de seus processos de produção e de comercialização. (SANTOMÉ, 1998, p. 47)

As transformações que começaram a acontecer com a Revolução Industrial abriu o caminho para a disciplinaridade do conhecimento, principalmente com os problemas que os especialistas passam a enfrentar nos processos de produção e comercialização do setor industrial.

No entanto, embora comece a existir uma especialização crescente em algumas áreas do conhecimento, outras áreas, como as Ciências Sociais, passam a buscar cada vez mais a integração do conhecimento.

Segundo Santomé (1998), na primeira metade do século passado é possível destacar dois momentos interdisciplinares no campo das ciências sociais: o primeiro compreendido entre a Primeira Guerra Mundial e os anos 30, caracterizado pelo empréstimo de técnicas e instrumentos de pesquisa quantitativos, dominantes inicialmente nas ciências físico-naturais; o segundo momento, caracterizado pelo apoio prestado por departamentos universitários e de pesquisa constituídos com orçamentos interdisciplinares, mas que passaram a ter essa filosofia interdisciplinar mais como rótulo do que como realidade prática.

Ainda de acordo com o mesmo autor, a partir da Segunda Guerra Mundial é possível perceber também a ação interdisciplinar em programas de desenvolvimento de altas tecnologias, além de ser a pesquisa militar “um dos campos nos quais a interdisciplinaridade produziu e continua produzindo resultados mais frutíferos” (SANTOMÉ, 1998, p. 53).

É nesse período que a interdisciplinaridade (res)surge como um esforço de superar o movimento de especialização da ciência e do conhecimento, na tentativa de relacionar este com a realidade e os problemas da vida moderna.

Segundo Fazenda (1994), é na década de 70 que a interdisciplinaridade chega, no Brasil, com muitas distorções e como um conceito influenciado pelo modismo.

A discussão sobre a interdisciplinaridade e o currículo integrado começa a ocorrer de forma mais intensa, na atualidade, a partir dos anos 70, numa época de mudanças na economia mundial, onde o trabalho, até então pautado na linha de produção, de forma individualista, baseado numa economia fordista e taylorista, torna-se ultrapassado e passa-se a buscar um trabalhador versátil, flexível, generalista e adaptável, de acordo com uma economia toyotista, onde o que passa a ser lucrativo não é a produção em massa de determinado produto, mas a produção de poucos produtos de muitos modelos.

Essa mudança na economia mundial significa também uma mudança na educação e formação do trabalhador de acordo com essa nova perspectiva.

Verifica-se, assim, um certo regresso ao generalismo, ainda que agora concebido, não como saber universalista e desinteressado próprio das elites, mas antes como formação não-profissional para um desempenho pluriprofissional. O relatório da OCDE sobre a universidade a que já fiz referência privilegia “a preparação ampla para uma grande variedade de condições subseqüentes imprevisíveis” em detrimento de “um treinamento específico para uma tarefa que daqui a cinco ou dez ou vinte anos pode já não existir” (OCDE, 1987: 12). (SANTOS, 1997, p. 198)

Embora as especificidades não tenham sido apagadas na formação dos trabalhadores - pelo contrário, verifica-se um aumento cada vez maior de formação específica -, o mercado de trabalho passa a requerer o fornecimento de alguns conhecimentos específicos para os alunos, mas que eles também, independentemente do curso escolhido, tenham uma formação flexível e generalista.

Contraditoriamente, esse generalismo tem que conviver com uma especialização cada vez maior dos campos do saber. As

demandas que o mercado faz à escola têm sido definidas como uma educação que busque padrões de aperfeiçoamento, em detrimento de padrões de qualificação e desempenho. Uma formação geral de tal forma abrangente que permita o enfrentamento das diferentes tecnologias e das diferenciadas possibilidades de trabalho em um contexto de rotatividade e de ameaça de desemprego. (MACEDO, 2002, p. 135)

Muito embora a especialização permaneça como forma de regulação do conhecimento, no contexto do paradigma pós-fordista, a necessidade de formação de habilidades e competências mais complexas e superiores que tornem as pessoas mais aptas para trabalhar de forma mais integrada, capazes de solucionar problemas em situações contingentes e serem criativas para assimilar mudanças rápidas, pressupõe a formação de especialistas capazes de dialogarem com outros campos do conhecimento.

Segundo Santomé (1998), um dos primeiros impulsos dados para a discussão sobre a integração curricular no ensino ocorreu no Seminário Internacional organizado pelo Centro para a Pesquisa e Inovação do Ensino (CERI) integrado à OCDE e pelo Ministério da Educação Francês, sobre a Pluridisciplinaridade e Interdisciplinaridade nas Universidades, realizado na Universidade de Niza – França, de 07 a 12 de setembro de 1970.

Tal seminário teve por objetivo elucidar a interdisciplinaridade e a forma como essa era trabalhada nas universidades, analisando se realmente ela era positiva para um ensino e pesquisa adaptados à evolução do conhecimento e de nossa sociedade.

A partir dessa reunião, tanto na OCDE como na UNESCO, surgiram importantes esforços no sentido de promover a interdisciplinaridade, convocando ou apoiando debates, seminários e colóquios de caráter internacional com esta filosofia.

Segundo Santomé (1998), o termo interdisciplinaridade surge ligado à finalidade de corrigir um ensino e pesquisa excessivamente compartimentados e sem comunicação e também ao encontro de uma perspectiva de complexidade da sociedade na qual vivemos, com a interligação entre as diferentes nações, governos, políticas e estruturas econômicas e sociais, que precisam ser consideradas de forma inter-relacionadas, integradas.

O mundo atual e sua economia globalizante passam a necessitar de pessoas com uma formação cada vez mais abrangente para enfrentar uma sociedade em constante mudança e um futuro com um grau imensurável de imprevisibilidade.

Também é preciso frisar que apostar na interdisciplinaridade significa defender um novo tipo de pessoa, mais aberta, flexível, solidária, democrática e crítica. (SANTOMÉ, 1998, p. 45)

As tentativas de integração entre diferentes áreas do conhecimento nos diversos níveis de ensino é algo que vem caracterizando a educação em quase todos os países, através de experiências que tornem possível uma compreensão mais reflexiva e crítica da realidade. Segundo Santomé (1998), tais experiências procuram ressaltar:

(...) não só dimensões centradas em conteúdos culturais, mas também o domínio dos processos necessários para conseguir alcançar conhecimentos concretos e, ao mesmo tempo, a compreensão de como se elabora, produz e transforma o conhecimento, bem como as dimensões éticas inerentes a essa tarefa. Tudo isso reflete um objetivo educacional tão definitivo como é o “aprender a aprender”. (SANTOMÉ, 1998, p. 27)

É importante salientar que ao pensarmos na configuração de um currículo integrado, não podemos perder de vista as relações de poder existentes entre as disciplinas, ou seja, a disputa existente entre as disciplinas por maior poder, maior visibilidade e maior espaço dentro desse currículo.

Quando professore(a)s de... (química, física, biologia, geografia, história, etc...) se envolvem em processos de tradução (Hall, 2003a), jogando suas culturas com as culturas

do(s) Outro(s), há conhecimentos que são preteridos, enquanto outros são preferidos na configuração das práticas escolares chamadas de ações interdisciplinares. (ROSA, 2007, p. 61)

O vocábulo integração, como a própria palavra sugere, segundo o dicionário Aurélio, significa “ato ou efeito de integrar; completar, juntar-se tornando-se parte integrante; reunir-se”.

Um currículo integrado pode ser caracterizado por um espectro de diferentes níveis de integração, segundo o maior ou menor grau de integração ou isolamento entre as disciplinas.

Nas últimas décadas, diversas classificações tentaram esclarecer os diferentes níveis de integração entre disciplinas, desde as propostas de trabalho que teriam por base a mera justaposição de disciplinas até as propostas nas quais se atinge um nível de integração onde há o desaparecimento dos limites entre as disciplinas.

De todas as classificações sobre os possíveis níveis de integração (KLEIN, 1990; SCURATI E DAMIANO, 1977; BOISOT, 1979; PIAGET, 1979), talvez a mais conhecida e divulgada seja a distinção realizada por Erich Jantsch no Seminário da OCDE de 1979.

Segundo Jantsch (1979), são cinco os níveis de integração, classificados de acordo com as formas de relação entre as diversas disciplinas e com as diferentes etapas de colaboração entre as diferentes especialidades:

- 1) Multidisciplinaridade – traduz o nível mais baixo de integração e comunicação entre as diferentes disciplinas. Na maioria das vezes é representado por um projeto temático em que cada disciplina participa, porém isoladas umas das outras, conservando suas especificidades. Na perspectiva de Bernstein, seria o nível de integração com a mais forte classificação. Seria a justaposição de disciplinas diferentes oferecidas de maneira simultânea com a intenção de esclarecer algum elemento comum, mas sem que as possíveis relações entre essas disciplinas sejam realmente explicitadas.
- 2) Pluridisciplinaridade – É a justaposição de disciplinas mais ou menos próximas dentro de mesma área do conhecimento, visando uma cooperação para melhorar as

relações entre as mesmas. Ocorre como uma relação de mera troca de informações, mas sem que uma das disciplinas se imponha à outra. É uma comunicação entre disciplinas que não as modifica internamente, onde não há uma profunda interação entre elas.

- 3) **Disciplinaridade Cruzada** – Envolve uma relação desigual de força entre as disciplinas, onde uma delas dominará sobre as outras, ou seja, a matéria considerada mais importante determinará o que as demais deverão assumir.
- 4) **Interdisciplinaridade** – Implica na vontade e compromisso de diferentes disciplinas de elaborar um contexto mais geral, no qual cada uma das disciplinas participantes é modificada e passa a depender uma das outras, sem que suas especificidades sejam abandonadas, ocorrendo um enriquecimento recíproco, através de um equilíbrio de forças nas relações estabelecidas. Caracterizamos esse nível, segundo Bernstein, como o de mais fraca classificação, no qual há o menor isolamento entre as disciplinas.
- 5) **Transdisciplinaridade** – Modalidade de relação que supera a concepção de disciplina. É um nível superior de integração, onde há a construção de um sistema em que a separação entre as diversas disciplinas são completamente eliminadas. A integração é tal que podemos falar no aparecimento de uma nova macrodisciplina. A integração ocorre dentro de um sistema onicompreensivo, na perseguição de um ideal de unificação e objetivos comuns.

Tanto na Educação Infantil, como no Ensino Superior, o princípio que rege a seleção de conteúdos, assim como a forma de organização dos mesmos em áreas de conhecimento e disciplinas, não costuma ser objeto de discussão coletiva. A seleção de conteúdos, sua forma de organização e trabalho é visto como algo a priori, provocando um notável silêncio na comunidade escolar e científica.

Segundo Santomé (1998), um discurso muito comum que circula quando projetos de currículo integrado são propostos nos diferentes níveis de ensino é o de que muitos professores e coordenadores desses projetos pensam que os alunos, por si só, serão capazes de organizar as diferentes informações fragmentadas vindas de diferentes campos

disciplinares que não procuram se integrar efetivamente e que, eles sozinhos, serão capazes de captar e entender o verdadeiro sentido de tal integração.

Aqui talvez caiba uma lembrança pessoal. Ainda no meu primeiro semestre de curso, enquanto aluna da Licenciatura Integrada em Química/Física, lembro-me de uma professora que, durante uma de suas aulas, utilizou uma alegoria para o nosso curso: o do mesmo ser um grande quebra-cabeça. Segundo ela, apenas no último semestre, quando o quebra-cabeça estivesse quase montado, é que entenderíamos, sozinhos, o sentido da integração do nosso curso.

Para nós, alunos, naquele momento, nos pareceu ser transmitida toda a responsabilidade pelo sucesso de uma formação integrada e não primeiramente ao currículo e às disciplinas que cursaríamos.

Pensa-se que os alunos, sozinhos, poderão reorganizar depois essas informações fragmentadas e captar seu verdadeiro significado e sentido. De alguma maneira, a instituição escolar oferece as peças de um quebra-cabeça (cada uma das disciplinas e seus blocos de conteúdo), porém não se compromete claramente a constatar se os alunos conseguem reconstituí-los de maneira compreensível. (SANTOMÉ, 1998, p. 38)

No entanto, buscar uma integração curricular que se justifique somente pelo simples compartilhamento de horários e espaços físicos, ou até mesmo pela justaposição de conteúdos por disciplinas distintas, não significa uma autêntica integração de conceitos, metodologias e/ou modelos dessas diferentes disciplinas.

Segundo Santomé (1998), um dos principais obstáculos que faz com que propostas de integração curricular não sejam bem-sucedidas dentro das universidades é a grande fragmentação das mesmas em institutos e departamentos.

Uma situação que, a meu ver, funciona como um obstáculo às propostas de interdisciplinaridade é a grande fragmentação

das Universidades em Faculdades e das Escolas Universitárias em especialidades. Cada especialidade trata de possuir uma faculdade exclusiva. Deste modo, cada vez mais as áreas do conhecimento ficam mais isoladas, criando-se um caldo de cultura favorável ao aparecimento de mais subespecialidades dentro de cada disciplina que integra cada área do conhecimento. (SANTOMÉ, 1998, p. 81)

Em um projeto de currículo integrado, os jogos de poder e embates entre as disciplinas na busca por maior status e território dentro de determinado currículo faz surgir a grande fragmentação das áreas do conhecimento e a grande especialização que há na formação dos alunos nas universidades.

Ao me referir especificamente ao curso de Licenciatura Integrada em Química/Física, mas podendo também estender tal assertiva para qualquer outro curso de licenciatura, sabemos o quanto as disciplinas ministradas na Faculdade de Educação ou até as pesquisas que acontecem nesse contexto são vistas como de menor importância ou como destinadas apenas para alunos “menos” inteligentes. Tais rivalidades e hierarquizações exemplificam bem as relações de poder-saber existentes entre as disciplinas e comunidades epistêmicas dentro de um projeto de integração curricular.

As relações de poder existentes em um projeto curricular integrado serão acompanhadas por discordâncias, busca por privilégios e embates. Acreditar que um currículo integrado apenas terá êxito quando houver concordância de todos os envolvidos é acreditar numa abstração.

Da mesma forma, um projeto integrado não significa a eliminação das especificidades de cada disciplina, pelo contrário, é necessário que as especificidades sejam trazidas, apontadas e compartilhadas.

A organização e desenvolvimento do projeto curricular integrado não elimina a existência de áreas do conhecimento e experiência e das disciplinas. A meu ver, é uma boa estratégia apoiar-se nelas, pois, como já ressaltamos, elas permitem

realizar mais facilmente um esvaziamento e uma seleção cultural dos conteúdos obrigatórios. (SANTOMÉ, 1998, p. 226)

Muito embora essas relações de poder existam, uma vez que “uma sociedade sem relações de poder só pode ser uma abstração” (FOUCAULT, 1995b, p. 245), e tornem todo o processo de integração muito mais rico, a forte marca disciplinar colocada pelos diferentes grupos de especialistas na busca por status, território e uma hierarquização extrema dentro desse currículo podem representar o fracasso de um projeto pensado na perspectiva da integração curricular, reforçando a disciplinaridade como base para o ensino.

Esta hierarquização social, que determinadas disciplinas ajudam a criar faz com que o ideal e a ideologia da interdisciplinaridade e integração continuem encontrando dificuldades para sua concretização prática. Muitas vezes, as rivalidades entre profissionais de diversas disciplinas com diferentes status e os conflitos nas avaliações sobre sua importância no currículo funcionam como um efeito Pigmalião, fazendo fracassar propostas curriculares que apostavam na integração. (SANTOMÉ, 1998, p. 127)

Nessa perspectiva, ainda que a Licenciatura Integrada em Química/Física tenha sido criada tendo como objetivo a formação integrada de professores, essa formação não deixou de se basear em campos disciplinares específicos: a Física e a Química. Entender as relações de poder-saber envolvidas entre comunidades epistêmicas que possuem marcas fortemente disciplinares e dentro delas próprias e como essas resultaram na constituição do currículo do curso em questão, torna-se também objeto de estudo dessa pesquisa.

Capítulo II – História, pesquisa genealógica, relações de poder-saber, discursos e regimes de verdade

A análise histórica do curso de Licenciatura Integrada em Química/Física, as relações de poder-saber e os discursos presentes na sua constituição serão analisados tendo como inspiração alguns dos temas explorados por Michel Foucault como história, pesquisa genealógica, relações de poder-saber, discursos e regimes de verdade.

Nessa perspectiva, dialogarei com os estudos feitos por Michel Foucault na perspectiva de possibilitar diferentes arranjos e relações para as minhas problematizações. Não pretendo dizer para o outro o que ele deve fazer ou determinar qual a verdade ou o caminho a ser seguido para o encontro da verdade. Não procurarei estabelecer uma verdade, mas outras maneiras de pensar e olhar para o campo problemático que aqui desenvolverei, pensando o problema enquanto uma afirmação múltipla.

Primeiramente, para começar a minha análise, inspiro-me em Gallo (2004):

A epistemologia foucaultiana mostra também que a disciplinarização é histórica. Quando nos deparamos hoje com a compartimentalização do saber nos currículos escolares, buscamos na prática interdisciplinar uma tática de rompimento que permita superar suas limitações, mas sem atentar para o fato de que afirmar o interdisciplinar é afirmar o disciplinar. Mas a própria trajetória transversal de Foucault, que transitou entre os campos da Filosofia, da História, da Medicina, da Psicologia é um exemplo de como romper, de fato, com essa compartimentalização dos saberes contemporâneos. (GALLO, 2004, p. 95)

A partir daí, saliento que os conceitos com os quais opero nessa tese, muitas vezes tido como um consenso, não foram criados a partir do nada e não devem ser tomados como entidades naturalizadas e cristalizadas, imunes de mudanças, embates e relações de poder-

saber, mas como resultados de construções históricas, lutas e embates, como os próprios conceitos de disciplinarização, integração, interdisciplinaridade e currículo integrado.

É necessário lembrar que nas pesquisas de Foucault, não há lugar para metanarrativas e expressões do tipo “a natureza humana” ou a “história da Humanidade”, nem para palavras como “todos” e “sempre”. Além disso, as teorizações de Foucault não devem ser tomadas como verdades únicas e acabadas, uma vez que a verdade como valor supremo é objeto de diversas críticas por Foucault.

Na perspectiva de estudar genealogicamente o curso de Licenciatura Integrada em Química/Física, focando principalmente no fato desse curso ter sido pensado enquanto um currículo integrado, me inspirarei na forma como Foucault estudou a história, os acontecimentos, os discursos, os regimes de verdade e as relações de poder-saber.

Os objetos de pesquisa da história, que até então tinham sido marcados pelas sucessões lineares, pela tradição e pelo rastro, são substituídos pela maneira como Foucault analisa a história: como um jogo de interrupções em profundidade, por recortes e limites.

Em suma, a história do pensamento, dos conhecimentos, da filosofia, da literatura, parece multiplicar as rupturas e buscar todas as perturbações da continuidade, enquanto que a história propriamente dita, a história pura e simplesmente, parece apagar, em benefício das estruturas fixas, a irrupção dos acontecimentos. (FOUCAULT, 1995a, p. 06)

Não só os objetos são modificados por essa outra forma de estudar a história, mas a posição acerca dos documentos. Os documentos que até então eram interpretados e utilizados para dar veracidade aos fatos ocorridos, passam a ser trabalhados no seu interior, elaborados a partir de vários olhares, focalizados por outras lentes.

Os documentos passam a ser analisados menos por aquilo que os compõem por dentro e mais pelos regimes de verdade que os acolhem e ao mesmo tempo eles sustentam, justificam e reforçam.

Nesta concepção do trabalho historiográfico, a utilização do documento muda radicalmente. Este deixa de ser percebido como signo de alguma coisa real, como expressão da “realidade objetiva”, como “reflexo” que traduz imediatamente aquilo de que fala, para tornar-se monumento, devendo como tal ser decodificado em suas camadas sedimentares. (RAGO, 1993, p. 30)

Investigar a história sob essa outra perspectiva significa reinterrogar as evidências, modificar os hábitos e a maneira de pensar e dissipar o que até então havia sido tomado como fixo, único e verdadeiro. Essa outra forma de pensar a história reintroduz o descontínuo em nosso ser. Ela se apoia na busca por descontinuidades e rupturas, porém não de forma descontrolada. Não é a busca por uma pluralidade de histórias sem relações.

A história para Foucault é um emaranhado de descontinuidades superpostas. Não são descontinuidades sob uma continuidade aparente, no entanto, também não é a defesa extrema da descontinuidade. É a busca por descontinuidades a partir de uma perspectiva, de um recorte que se quer dar à pesquisa.

A história efetiva faz ressurgir o acontecimento no que ele tem de único e agudo. A singularidade dos acontecimentos nos permite pensar a história sem a noção de causas e efeitos, mas pensar a temporalidade histórica de uma forma que se afasta e interroga a concepção linear e evolutiva. Para Foucault, o que escapa à história são os acontecimentos, o instante, a interrupção, a fratura, a discórdia, e não o universal.

O acontecimento não é algo que está dado, mas que está aberto e com possibilidades de vir-a-ser. “Acontecimentalizar”⁴ a história significa produzir rupturas de evidências. Onde há evidência e constância, trata-se de produzir singularidades.

A abordagem histórica que pretendo dar a essa pesquisa busca por particularidades, deixando operar as singularidades. Nessa mesma linha de pensamento, não acredito ser possível um olhar neutro para a história, mas uma aproximação feita sobre determinado ângulo, que “não recusa o sistema de sua própria injustiça”. (FOUCAULT, 2006, p. 30)

⁴ Segundo Fonseca et al. (2006, p. 655) “Acontecimentalizar a pesquisa, para Foucault, é um procedimento analítico e de produção de conhecimentos implicado com uma posição teórico-política de desnaturalização que considera o pesquisar como forma de acesso à desmultiplicação causal.”

Os objetos da história não estão dados a priori. Assim como o sujeito, para Foucault, eles são historicamente construídos e seu inacabamento é essencial.

O próprio Foucault mostrar-nos-á que os objetos históricos são constituídos, objetivados por práticas sociais discursivas e não-discursivas, recortados pelo historiador e subsumidos em conceitos também construídos historicamente. (RAGO, 1993, p. 29)

Essa outra forma de se pensar a história através das discontinuidades, das rupturas, de um outro tempo não linear, permite emergir acontecimentos que de outra maneira não teriam aparecido.

Ao buscarmos pelas singularidades dos acontecimentos, somos impedidos de problematizar a história e as relações de forças de uma maneira linear, contínua e global. Cabe ao historiador genealógico captar a singularidade e a positividade dos acontecimentos no que eles podem ter de único e agudo.

A história “efetiva” faz ressurgir o acontecimento no que ele pode ter de único e agudo. É preciso entender por acontecimento não uma decisão, um tratado, um reino, ou uma batalha, mas uma relação de forças que se inverte, um poder confiscado, um vocabulário retomado e voltado contra seus utilizadores, uma dominação que se enfraquece, se distende, se envenena e uma outra que faz sua entrada, mascarada. (FOUCAULT, 2006, p. 28)

A pesquisa genealógica busca pelos primeiros esboços, porém se opõe e critica a pesquisa da origem única, enquanto essência primordial. A genealogia busca uma história das interpretações, dos singulares, fragmentados, descontínuos, a partir de uma questão presente.

A genealogia é uma metodologia que busca o poder no interior de uma trama histórica e não em um único sujeito constituinte (FOUCAULT, 2006), uma vez que o sujeito não existe em essência e não é algo dado. Ele é constituído no interior da história e a cada instante é fundado e refundado por ela.

A genealogia seria portanto, com relação ao projeto de uma inscrição dos saberes na hierarquia de poderes próprios à ciência, um empreendimento para libertar da sujeição os saberes históricos, isto é, torná-los capazes de oposição e de luta contra a coerção de um discurso teórico, unitário, formal e científico. (FOUCAULT, 2006, p. 172)

A genealogia tem por objetivo assinalar a singularidade dos acontecimentos. A história genealógica busca olhar em direção ao passado não como forma ou busca de uma verdade, mas como forma de transpassá-lo e modificar o presente, buscando as singularidades dos acontecimentos e as descontinuidades onde apenas continuidades foram até então encontradas.

Segundo Martins (2000), se “Foucault verga seu pensamento como um arco em direção ao passado, é para transpassá-lo e ferir com suas setas o presente”. (p. 151)

Buscar a história naquilo que é tido como não possuindo história é um dos trabalhos do pesquisador genealógico. Um longo demorar-se sobre documentos riscados, reescritos, buscando as singularidades, tendo o cuidado de escutar a história ao invés de acreditar na metafísica.

Ora, se o genealogista tem o cuidado de escutar a história em vez de acreditar na metafísica, o que é que ele aprende? Que atrás das coisas há “algo inteiramente diferente”: não seu segredo essencial e sem data, mas o segredo que elas são sem essência, ou que sua essência foi construída peça por peça a partir de figuras que lhe são estranhas. (FOUCAULT, 2006, p. 18)

A genealogia busca colocar em xeque as relações e práticas históricas cobertas pelo véu da “verdade” histórica.

Se sobre os fatos históricos encontram-se, de um lado, saberes que operam como verdades instituídas, de outro lado, diferentemente daquele, há saberes dominados que foram desqualificados ou rejeitados.

Por saber dominado, Foucault entende duas coisas: por um lado “os conteúdos históricos que foram sepultados, mascarados em coerências funcionais ou em sistematizações formais”, ou seja, o saber que aparece através do instrumento da erudição, cuja categoria se insere “nos conteúdos do conhecimento histórico, meticuloso, erudito, exato”. (FOUCAULT, 2006, p. 170)

Por outro lado, Foucault entende por saber dominado

(...) uma série de saberes que tinham sido desqualificados como não competentes ou insuficientemente elaborados: saberes ingênuos, hierarquicamente inferiores, saberes a baixo do nível requerido de conhecimento ou de cientificidade. (FOUCAULT, 2006, p. 170)

Para o autor, esse saber desqualificado está presente nos “saberes locais, singulares, estes saberes das pessoas que não são saberes sem senso comum e que foram deixados de lado, quando não foram efetivamente e explicitamente subordinados”. (FOUCAULT, 2006, p. 170)

Certamente que o primeiro escreve a história dos vencedores, o que se narra como verdade oficial; já o segundo é o *locus* de onde é possível encontrar a memória de todos os combates e de todas as vozes sufocadas - grupos multivocais - que põem em marcha uma realidade histórica que é de luta e de conflito, melhor dizendo, de relações de força. (CARVALHO, 2008, p. 14)

Levando em consideração essa dinâmica, cabe à pesquisa genealógica estar atenta e ir em busca desses saberes desqualificados, esquecidos e fazê-los emergir. Dessa forma, cabe também à pesquisa genealógica ouvir as experiências, as memórias e os saberes das pessoas, saberes esses que, embora locais e singulares, são prenes de outras histórias que possibilitam a problematização e ressignificação da história considerada verdadeira.

Procurando fazer uma pesquisa genealógica da história e da constituição curricular do curso de Licenciatura Integrada em Química/Física da UNICAMP, é preciso entender a pesquisa genealógica como a pesquisa da proveniência e da emergência.

Investigar a proveniência de uma história, de um objeto, não significa reestabelecer uma continuidade ou reencontrar suas características gerais. É necessário se desfazer da noção dada para a história e para esse objeto como algo fixo e linear e problematizar suas singularidades, suas descontinuidades e fragmentações, ressaltando todas as marcas sutis, singulares, sub-individuais. A pesquisa da proveniência:

É uma pesquisa que agita o que se percebia imóvel, fragmenta o que se pensava unido; mostra a heterogeneidade do que se imaginava em conformidade consigo mesmo. (MARTINS, 2000, p. 153)

Consiste em não tentar reestabelecer uma continuidade, mas em investigar as suas singularidades, as diferentes formas como esse objeto foi problematizado na história, sem procurar sua origem enquanto essência, características gerais ou homogeneidade como se ele fosse algo dado a priori, mas como constituído historicamente, por uma série de singularidades, numa multiplicidade de relações.

Nessa mesma perspectiva nós, enquanto pesquisadores, podemos nos voltar contra o escrito e afrontar o que foi dito. Podemos despedaçar a história tradicional para transformá-la em história genealógica.

O estudo da emergência refere-se à entrada em cena de forças; a que coloca em confronto dominadores e dominados. É produzida em determinado estado de forças. Essas forças constituem as relações de poder no cotidiano da história e são estabelecidas quando

sistemas de regras são criados e/ou reatualizados para a constância ou criação de determinados discursos.

Os sistemas de regras são em si mesmo vazios e feitos para servir a este ou àquele interesse. Portanto, podem ser burlados, alterados, substituídos e até mesmo eliminados. (MARTINS, 2000, p. 154)

Quando burlados, alterados ou substituídos, dizemos que houve uma outra interpretação para esses sistemas de regras. Consiste à genealogia descrever a história da emergência das diferentes interpretações.

A interpretação é esse olhar outro que nos faz fugir da história global e “verdadeira”; de um sistema de forças contínuo, para uma inversão do sistema de forças, para as singularidades e acontecimentos.

Que outros arranjos, que outras relações esse campo problemático vai nos remeter? São essas indagações que devem estar presentes quando pensamos e trabalhamos numa perspectiva foucaultiana. O problema deve ser visto e tido não como no senso comum, com um caráter negativo. O problema deve ser entendido como uma afirmação múltipla. Segundo Foucault, é mais necessário pensar problemáticamente do que se interrogar e responder dialeticamente.

Estudar a história de uma prática, segundo Foucault, é estudar as práticas discursivas e não discursivas e os regimes de verdade que as constituem ou são por elas constituídos.

(...) parece-me que existem, na sociedade, ou pelo menos, em nossas sociedades, vários outros lugares onde a verdade se forma, onde um certo número de regras de jogo são definidas – regras de jogo a partir das quais vemos nascer certas formas de subjetividade, certos domínios de objeto, certos tipos de saber – e por conseguinte podermos, a partir daí, fazer uma

história externa, exterior, da verdade. (FOUCAULT, 1996, p. 11)

Ao analisar os regimes de verdade que são produzidos pela circulação e produção de discursos, tendo como base os escritos de Foucault, torna-se evidente o fato de que em toda a sociedade essa produção de discursos se dá de forma controlada, selecionada, organizada.

(...) sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa. (FOUCAULT, 2005a, p. 09)

Nessa perspectiva, o discurso também se torna objeto de desejo, não sendo simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas torna-se a razão pelo que se luta.

Segundo Foucault, ninguém entra na ordem do discurso se não atender a determinadas exigências ou se não for qualificado para tal. Enquanto sujeitos, seguimos discursos, regimes de verdade, para fazermos parte de algo ou simplesmente da sociedade.

O discurso, que tem seu próprio modo de existência, sua própria lógica, suas próprias regras, suas próprias determinações, faz ver, encaixa com o visível e o solidifica ou o dilui, concentra-o ou dispersa-o. (LARROSA, 2000, p. 66)

O controle da produção dos discursos é feito também pelo exercício da disciplina. Ela fixa os limites e reatualiza o sistema de regras para a constância ou criação de determinado discurso.

Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e

os poderes que eles trazem consigo. (FOUCAULT, 2005a, p. 44)

A noção de discurso utilizada nesse trabalho não tem como preocupação principal a estrutura da linguagem, como no caso da linguística. O foco no discurso está muito mais no conteúdo e no contexto da linguagem, contexto este permeado por relações de poder-saber, relacionados a determinadas práticas e historicamente constituído.

Dessa forma, não há como conceber uma divisão fixa dos discursos entre aqueles considerados admitidos ou dominantes e aqueles considerados excluídos ou dominados.

É preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, espora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta. O discurso veicula e produz poder; reforça-o mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo... Não existe um discurso do poder de um lado e, em face dele, um outro, contraposto. (FOUCAULT, 1985, p. 95-96)

Os regimes de verdade são construções históricas, resultados de lutas e relações de poder. Segundo Foucault, a verdade enquanto essência não existe. O que existe são verdades, regimes de verdade, resultados de construções sócio-históricas.

No entanto, ao defendermos a existência de múltiplas verdades, não podemos apenas afirmar essa multiplicidade, mas torna-se necessário olhar, entender e, principalmente, problematizar como essas verdades foram constituídas pelas práticas sociais, práticas discursivas e práticas não-discursivas.

Dessa forma, reafirmo minha intenção de não querer apenas mostrar as múltiplas verdades que constituíram ou foram constituídas pelas/nas histórias do curso de Licenciatura Integrada em Química/Física, mas em me aprofundar, através de uma pesquisa genealógica, e problematizar como essas muitas verdades constituíram e foram constituídas por determinadas práticas sociais.

Ao investigar genealógicamente a formação de determinado discurso, é necessário estarmos atentos para o fato de que o novo não será a reafirmação ou o mero retorno do que foi dito, mas, sim, o acontecimento de sua volta no que ele tem de único e agudo.

Quanto ao aspecto genealógico, este concerne à formação efetiva dos discursos, quer no interior dos limites do controle, quer no exterior, quer, a maior parte das vezes, de um lado e do outro da delimitação. (FOUCAULT, 2005a, p. 65)

Em seus trabalhos, Foucault não teve como pretensão analisar simplesmente o fenômeno do poder, nem elaborar os fundamentos de tal análise, mas de criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornam-se sujeitos (FOUCAULT, 1985). Dessa forma, o que passa a interessar Foucault “é o poder enquanto elemento capaz de explicar como se produzem os saberes e como nos constituímos na articulação entre ambos”. (VEIGA-NETO, 2005, p. 66)

Não existe em Foucault uma teoria geral do poder. O poder não possui uma natureza ou uma essência que possa ser definida por características universais. O poder não é algo unitário ou global. Não é um objeto, mas uma prática construída historicamente.

A palavra poder é utilizada na intenção de sintetizar a expressão relações de poder, uma vez que, para Foucault, o poder existe e depende de relações.

As relações de poder, segundo Foucault, são relações entre sujeitos. O poder não é algo que exista globalmente, maciçamente ou em estado difuso, concentrado ou distribuído. O poder não é algo que se tem ou se conquista, mas algo que se exerce.

Pensando a partir de Foucault, que se as relações de poder são relações entre sujeitos sociais, é necessário que haja liberdade para que o poder seja exercido.

O poder, segundo Foucault, só se exerce sobre e é exercido por sujeitos livres, sujeitos individuais ou coletivos capazes de múltiplas reações e comportamentos ao terem diante de si um campo de possibilidades onde diversas condutas podem acontecer.

Dessa forma, liberdade e poder caminham juntos. Não há uma relação antagônica entre liberdade e poder. A liberdade não é para ser pensada como a ausência da relação de poder.

É necessário pensar a liberdade nas práticas, ou seja, onde há poder há necessariamente uma estratégia. Não há relações de poder sem resistência, escapatória, fuga ou inversão eventual. Para que haja estratégia é necessário termos sujeitos livres que pensem de outra forma, julguem e ajam de outras maneiras.

O exercício do poder pressupõe a prática da liberdade. Esta liberdade não é exercida por indivíduos soberanos ou autônomos, constituídos previamente, mas por indivíduos que, na trama das relações de poder que os atravessam, podem perceber outras coisas, diferentemente daquelas que estão percebendo; dizer outros discursos, diferentemente daqueles que estão dizendo; julgar de outra forma, diferentemente de como estão julgando; pensar outros pensamentos, diferentemente daqueles que estão pensando; fazer outras práticas diferentemente daquelas que estão fazendo; ser de outra forma, diferentemente de como estão sendo. (KOHAN, 2003, p. 89)

Segundo Foucault, o poder se exerce a partir de inúmeros pontos, no jogo de relações móveis, não-igualitárias, imanentes, ao mesmo tempo intencionais e não subjetivas, e que geram pontos de resistência igualmente móveis e transitórios. Quando se exerce o poder, um contrapoder também é exercido.

Uma das grandes preocupações de Foucault por toda sua obra foi justamente de procurar dar conta de um nível molecular de exercício do poder, entendido como uma grande rede que se difunde por todos os setores da vida social. Nessa perspectiva, as relações de poder não são analisadas como relações que partem do nível macro e que se difundem para a periferia, como se houvesse um centro de difusão do poder.

Do ponto de vista metodológico, uma das principais preocupações de Foucault foi justamente procurar dar conta deste nível molecular de exercício do poder sem partir do

centro para a periferia, do macro para o micro. (MACHADO, 2006, p. XIII)

Foucault parte da especificidade e analisa como esses micro-poderes, que possuem tecnologia e histórias específicas, se relacionam com o nível macro, mais geral do poder. As transformações no nível capilar, micro, não estão necessariamente relacionadas às mudanças ocorridas no âmbito do Estado.

Dessa forma, o poder não está localizado em um ponto específico, mas funciona como uma rede de dispositivos a que nada ou ninguém escapa.

O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam mas estão sempre em posição e exercer este poder e de sofrer a sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles. (FOUCAULT, 2006, p. 183)

Nas relações humanas, quaisquer que sejam elas, o poder está presente, isto é, a relação em que cada um procura dirigir a conduta do outro. São relações móveis, reversíveis e instáveis que podem ser encontradas em diferentes níveis e formas.

O poder é essencialmente relacional, permitindo os indivíduos agir uns sobre os outros, isto é, de se “governar” uns aos outros, com efeitos extremamente produtivos nas relações sociais.

No entanto, o poder não é necessariamente repressivo, uma vez que induz, incita e produz saberes. Além disso, “o poder é exercido ou praticado em vez de possuído e, assim circula, passando através de toda força a ele relacionada.” (GORE, 2000, p. 12)

Enquanto para a teorização crítica de inspiração marxista, por exemplo, o poder distorce, reprime, mistifica, para a perspectiva pós-estruturalista, o poder constitui, produz, cria identidades e subjetividades. As identidades e subjetividades assim produzidas não representam nenhuma distorção, nenhum desvio em relação a alguma essência humana que, se deixada livre ou “bem” encaminhada, seguiria o seu “verdadeiro” curso. (SILVA, 2000, p.252)

Segundo Roberto Machado (2006), os sujeitos, assim como os objetos, são produções do poder e do saber. Não há saber neutro e todo saber tem sua gênese em relações de poder.

Temos antes que admitir que o poder produz saber (...); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. (FOUCAULT, 1987, p. 27)

Segundo Foucault (1996), as práticas sociais podem engendrar domínios de saber que não somente fazem aparecer novos discursos, novas técnicas ou novos objetos, mas que também constituem novas formas de sujeitos e de sujeitos de conhecimento.

O próprio sujeito de conhecimento tem uma história, a relação do sujeito com o objeto, ou, mais claramente, a própria verdade tem uma história. (FOUCAULT, 1996, p. 08)

Como “a verdade e o poder estão mutuamente interligados através de práticas contextualmente específicas.” (GORE, 2000, p. 09), podemos entender que são as relações de poder-saber que produzem os sentidos e até mesmo os objetos, os discursos e os regimes de verdade. Nessa perspectiva, podemos problematizar a Licenciatura Integrada em

Química/Física enquanto um curso constituído por sujeitos, em meio a relações entre diferentes regimes de verdade, fabricado por determinados discursos, engendrado em meio a relações de poder-saber.

Capítulo III - Integração curricular e formação integrada: Discursos e regimes de verdade produzidos em diferentes contextos

Ao compreender o discurso como prática sempre parcial, enquanto um ponto de vista entre vários, é importante salientar o quanto determinados discursos são por vezes silenciados, enquanto outros são encorajados. Diferentes valores operam dentro desses regimes de discursos distintos, bem como autores que são posicionados e construídos diferentemente dentro de cada um deles.

Há situações em que determinados discursos podem ser considerados dominados ou dominantes, dependendo do ponto de vista e do momento histórico. Dessa forma, acredito ser importante, para uma pesquisa pautada na genealogia, trazer e problematizar práticas discursivas de diferentes instâncias para se pensar a formação integrada e a necessidade de formação de professores sob essa perspectiva, ainda que muitas dessas práticas discursivas sejam consideradas dominantes, sob determinados pontos de vista.

Mudanças importantes nas práticas discursivas vêm ocorrendo no campo educacional, principalmente porque a educação vem sendo discursivamente reestruturada. Segundo Paiva, Frangella e Dias (2006):

O foco do discurso da reforma, que prega a mudança do currículo escolar diante do mundo globalizado, acentua inexoráveis mudanças nos campos científico, social e econômico e atribui à educação papel central na condição de portadora de uma nova concepção de ensino que dê conta das atuais circunstâncias que cercam o mundo atual. (p. 242)

Pensar a formação do educador dentro de uma sociedade maior, com necessidades e projetos mais amplos, é fundamental para evitar que essa formação se concentre apenas em questões técnicas, como muitas vezes acontece.

Na década de 90, a educação e formação de professores ganham importância estratégica para a realização de reformas educativas pelas políticas neoliberais, principalmente a partir de 1995, com o início do Governo Fernando Henrique Cardoso.

A visão tecnicista da educação da década de 70, centrada no “ensino de conhecimentos utilitários, de aptidões técnicas especializadas capazes de responder aos desafios do desenvolvimento tecnológico no espaço da produção (...)” (SANTOS, 1997, p. 196), é reterritorializada nessas reformas educativas, através do estímulo à competitividade e necessidade de formação de recursos humanos qualificados para a nova ordem econômica.

A concepção tecnicista de educação que alcançou grande vigor no pensamento educacional da década de 1970, criticada e rebatida na década de 1980, retorna sob nova roupagem, no quadro das reformas educativas em curso, anunciando que “a globalização econômica confronta o Brasil com os problemas da competitividade para a qual a existência de recursos humanos qualificados é condição indispensável”. (FREITAS, 2002, p. 143)

Em um contexto de reestruturação do capital, que precisa se adaptar às novas exigências do mercado, através da aceleração da produção de mercadorias, cada vez mais descartáveis e substituíveis, a formação dos trabalhadores necessários para essas novas exigências mercadológicas passa a ser o foco das discussões.

Embora a globalização, segundo Santos (2002), seja um processo muito mais complexo e fragmentado do que vem sendo considerado, para o mercado cada vez mais globalizado há a necessidade de se rever a formação de trabalhadores. Se antes cabia ao trabalhador apenas saber seu ofício, como o trabalho dos artesãos, passa a ser necessário rever a formação do trabalhador de modo que esse adquira as competências para um trabalho cada vez mais flexível e generalista.

Se a educação inicialmente fora concebida como “transmissão da alta cultura, formação do carácter, modo de aculturação e de socialização adequado ao desempenho da

direcção da sociedade” (SANTOS, 1997, p. 196), a partir da década de 60, ela se torna também educação para o trabalho baseada na ampla fragmentação das tarefas de produção e alta rotatividade do trabalhador de forma a baixar seus salários.

A partir de meados dos anos 80, o Brasil, assim como muitos outros países, passa por um movimento internacional para a redefinição desse trabalhador, num período marcado pela competitividade internacional e necessidade de novas formas de organização do trabalho baseadas em novas tecnologias e, conseqüentemente, pela redefinição da formação desse trabalhador.

Segundo Lopes (2008), no contexto do paradigma pós-fordista, com as mudanças nos processos de trabalho e na organização do conhecimento no mundo globalizado, há a necessidade de formação de habilidades e competências mais complexas e superiores, que supostamente são garantidas através do discurso da integração curricular.

Na medida em que, para o desenvolvimento dessa tecnologia, há necessidade do desenvolvimento do conhecimento, a educação assume uma centralidade crescente. É pela educação que se busca, socialmente, formar trabalhadores com altas habilidades e a capacidade de inovação entendidas como essenciais para sustentar os modelos tecnológicos de produção vigentes. Argumenta-se, nesse contexto, que há necessidade da formação em habilidades e competências mais complexas, supostamente garantidas por uma educação que inter-relacione as disciplinas escolares. (LOPES, 2008, p. 20)

Com estas novas formas de organização da produção e novas exigências que são feitas para a organização do Estado, para o trabalhador, para a escola e para a formação dos professores, os documentos oficiais referentes as organizações curriculares tornam-se os principais veículos que expressam mais acentuadamente a valorização e necessidade de uma formação pautada na integração curricular.

Discursos são engendrados visando uma formação de trabalhadores com maior capacidade de integração, de leitura, de trabalhar em equipe, com mais conhecimentos de

matemática, entre outras habilidades. Nesse contexto, a qualidade da escola passa a interessar mais.

Em um sistema em que a qualidade da escola passa a ser foco de interesse, a formação de professores aptos para essa nova realidade é repensada, bem como a principal agência de formação de profissionais da educação: a Universidade.

A estrutura departamental das universidades, no começo da década de 80, respondia a exigências econômico-sociais ainda da década de 60, incluindo as Faculdades ou Centros de Educação, que passaram a se enfraquecer na tarefa de assumir os novos desafios colocados à formação de trabalhadores de acordo com a nova ordem mundial estabelecida, como também à formação de professores aptos para o exercício da docência de acordo com os novos discursos vigentes.

De acordo com Freitas (1992), nesse contexto de mudanças, cabe assinalar a necessidade da:

(...) ação curricular ser exercida de forma coletiva e interdisciplinar. Estas exigências são extremamente difíceis de serem obtidas na atual estrutura da universidade, mas é preciso apontá-las e incentivar a caminhada nesta direção.
(FREITAS, 1992, p. 14)

Nessa perspectiva, a questão da formação do educador passa a ser examinada de maneira sistemática nas décadas de 80 e 90.

No período imediatamente anterior à década de 1980, o Brasil passava por um lento processo de abertura econômica e política e por acontecimentos, como o término da censura à imprensa e a anistia, que favoreceram mobilizações, possibilitando articulações de movimentos sociais, especificamente dos educadores.

Com a ascensão da política neoliberal, as políticas educacionais tornam-se submetidas a avaliações pelo Estado e aos mecanismos de regulação do mercado. A globalização econômica, marcada também pela globalização cultural e política, resulta na tentativa de um processo homogeneizador das atuais políticas curriculares nos diferentes países.

Segundo Lopes (2008), a aparente subordinação dos países aos discursos engendrados pelas agências multilaterais pode explicar a convergência das propostas curriculares atuais em diferentes países, uma vez que se identifica, por exemplo, nas diretrizes da Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) para a educação no século XXI, definidas na conferência de Jomtien, a valorização da defesa da sinergia entre as disciplinas, bem como em alguns documentos de agências como o BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), recomendações para o investimento em propostas integradas de currículo...

(...) em nível do ensino secundário e superior, a formação inicial deve fornecer a todos os alunos instrumentos, conceitos e referências resultantes dos avanços das ciências e dos paradigmas do nosso tempo.

Contudo, como o conhecimento é múltiplo e evolui infinitamente, torna-se cada vez mais inútil tentar conhecer tudo e, depois do ensino básico, a omnidisciplinaridade é um engodo. A especialização, porém, mesmo para futuros pesquisadores, não deve excluir a cultura geral. (...) A cultura geral, enquanto abertura a outras linguagens e outros conhecimentos, permite, antes de tudo, comunicar-se. Fechado na sua própria ciência, o especialista corre o risco de se desinteressar pelo que fazem os outros. Sentirá dificuldade em cooperar, quaisquer que sejam as circunstâncias. Por outro lado, a formação cultural, cimento das sociedades no tempo e no espaço, implica a abertura a outros campos do conhecimento e, deste modo, podem operar-se fecundas sinergias entre as disciplinas. Especialmente em matéria de pesquisa, determinados avanços do conhecimento dão-se nos pontos de intersecção das diversas áreas disciplinares. (DELORS, 2001, p. 91-92)

No campo educacional brasileiro, além de outras agências multilaterais, o Banco Mundial, desde a década de 1980, vem difundindo em seus documentos discursos que defendem uma nova articulação entre educação e produção de conhecimento por meio do binômio privatização/mercantilização da educação.

O investimento que começa a ser feito pelo Banco Mundial ao campo educacional, nessa época, teve por intenção a implantação de discursos favoráveis às novas políticas educacionais que favorecessem a formação de trabalhadores polivalentes, generalistas, versáteis, aptos para o trabalho dentro dessa nova política neoliberal.

Na década de 90, o Banco Mundial foi considerado, pelos detentores dos discursos considerados dominantes, uma das principais agências financiadora de projetos em matéria de educação, tendo como principais propostas melhorar o acesso, a equidade e a qualidade dos sistemas escolares, principalmente do ensino do antigo primeiro grau, bem como reconfigurações nos sistemas educativos em virtude dos discursos provenientes da reforma das estruturas econômicas que buscava sanar problemas como o da alfabetização de adultos e a demanda pela educação secundária e superior.

Para o Banco Mundial, um dos elementos centrais no pacote de reformas educativas para os países em desenvolvimento é a melhoria da qualidade e da eficiência da educação como eixo da reforma educativa, onde um maior número de crianças possa adquirir as habilidades requeridas, através do aumento no tempo de instrução, uso de livros didáticos e maior capacitação dos professores.

No início da década de 90, o Banco Mundial passa a dar grande ênfase ao setor educacional, principalmente como um instrumento capaz de reduzir a pobreza e também formar o capital humano adequado aos requisitos do novo padrão de acumulação do capital.

Na perspectiva do Banco Mundial, a Educação Básica:

(...) proporciona o conhecimento, as habilidades e as atitudes essenciais para funcionar de maneira efetiva na sociedade sendo, portanto, uma prioridade em todo lugar. Esses atributos incluem um nível básico de competência em áreas gerais tais como as habilidades verbais, computacionais, comunicacionais, e a resolução de problemas. Essas

competências podem ser aplicadas a uma grande variedade de empregos e permitir às pessoas adquirir habilidades e conhecimentos específicos orientados para o trabalho, quando estiverem no local de trabalho. Em geral, esse nível básico inclui cerca de oito anos de escolaridade. De fato, em muitos países, o primeiro ciclo da educação secundária está sendo combinado com a educação de primeiro grau para conformar uma etapa de educação obrigatória conhecida como “educação básica”. (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 63)

É possível perceber, na declaração acima encontrada nos documentos do Banco Mundial de 1995, discursos engendrados sobre competências, habilidades, áreas, que nos anos seguintes tornam-se conceitos-chave nas propostas de reformulação curricular da Educação Básica, especialmente, do Ensino Médio.

As competências e habilidades a serem aprendidas passam a ser necessárias e essenciais para uma efetiva aprendizagem de acordo com os discursos provenientes de uma economia competitiva.

A aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em dezembro de 1996, representou o marco da institucionalização de políticas educacionais que já vinham sendo gestadas e implantadas pelo MEC – Ministério da Educação, e pelo governo anterior.

Após a LDB (1996), a formação dos profissionais da educação é discutida de forma mais intensa. Dentre as associações envolvidas nesse contexto, destaca-se a ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, que enviou documentos elaborados em seus encontros, em nível nacional, sobre temas relacionados aos profissionais da educação.

A ANFOPE é conhecida como uma entidade representativa da área da educação, que possui representantes de todas as regiões do Brasil. Desde 1984, ainda como Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores – CONARCFE – a entidade começou a promover encontros nacionais a cada dois anos discutindo questões da área educacional e elaborando documentos a serem encaminhados aos órgãos competentes.

Segundo consta no histórico apresentado sobre a entidade no Documento Final do X Encontro Nacional, promovido pela ANFOPE, esta surge em 1990, porém sua origem remonta a 1980, quando foi criado o Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, com sede em Goiânia. Embora o comitê tenha sido criado oficialmente em 1980, ele tem sua origem em 1978 no I Seminário de Educação Brasileira, realizado em Campinas-SP.

Esse comitê resultou de um movimento organizado por educadores, que tinha como objetivo mobilizar professores e alunos do Curso de Pedagogia pela sua reformulação, após as mudanças introduzidas pelos pareceres do Professor Valnir Chagas, um dos componentes do Conselho Federal de Educação.

Tais mudanças alteravam a formação dos professores e dos pedagogos, principalmente com a criação dos Institutos Superiores de Educação e do Curso Normal Superior, e consideravam necessárias a ampliação da discussão às demais licenciaturas específicas e a maior participação nas decisões políticas e nos novos encaminhamentos na legislação educacional.

O comitê teve sua existência de 1980 a 1983, quando foi transformado em Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores – CONARCFE. Segundo dados do Documento Final do X Encontro Nacional de 2000, essa comissão se mobilizou em direção à política global de formação do profissional da educação, que incluía a formação continuada, a formação básica e condições de trabalho.

A CONARCFE caracterizou-se como uma comissão que se distanciava dos órgãos oficiais e passou a ter como foco a elaboração de discursos referentes aos princípios gerais do movimento, dentre os quais se destaca o da base comum nacional, como uma nova proposta de organização dos currículos para os cursos de licenciatura específica e o de Pedagogia, considerando a docência como base da identidade de todos os profissionais da educação.

A ideia central da base comum surgiu em 1983 no I Encontro Nacional promovido pelo Comitê Pró-Formação do Educador, na cidade de Belo Horizonte. Inicialmente a noção surgiu para se contrapor aos discursos dominantes em favor do pedagogo generalista, que não contemplava em sua formação a preparação para a docência.

Diante dessa ideia, os participantes do comitê entendiam a base comum como uma possibilidade de resistência contra a imposição de currículos mínimos na formação.

Segundo o VII Encontro Nacional promovido em 1994, a base comum expressa a busca dos educadores por uma prática comum, porém respeitando as diversidades, diferenças e necessidades locais de cada instância formadora.

A base comum seria considerada como uma diretriz que envolve uma concepção básica de formação do educador através da definição de um corpo de conhecimentos fundamentais, baseados na visão de um homem situado historicamente, de um educador crítico e comprometido com a realidade de seu tempo. Os discursos a favor da base comum nacional às várias licenciaturas pretendiam formar no educador o compromisso político do mesmo, o que implicava a formação da consciência crítica.

Segundo o documento final do V Encontro Nacional de 1990, a verdadeira função da base comum nacional era de ser um ponto de referência para a articulação curricular de cada instituição formadora do profissional da educação.

A ideia de base comum nacional que se originou em contraposição à ideia de formação do pedagogo generalista, contém um conjunto de princípios norteadores que vêm sendo construídos, retomados, ressignificados. Dentre esses princípios, é de interesse salientar a importância dada ao trabalho coletivo e interdisciplinar entre alunos e entre professores como eixo norteador do trabalho docente na universidade e da redefinição da organização curricular dos cursos de pedagogia e licenciatura.

Em 26 de julho de 1990 a comissão torna-se institucionalmente a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, intensificando um movimento de abrangência nacional ao congregar mais entidades e representantes educacionais.

Nos seus primeiros anos de existência, segundo os registros da Associação, elaborados no VI Encontro Nacional, no período de reorganização da entidade até 1992, constituíram-se como foco de discussão do movimento a revisão e ampliação dos princípios gerais, a base comum nacional e a LDB.

Alguns princípios gerais elaborados no documento final do encontro de 1992 foram: a formação do educador deve ser considerada de forma contextualizada, ou seja, voltada para as perspectivas políticas, econômicas e sociais, estando as mudanças educacionais em estreita relação com as mudanças sociais; o governo precisa propiciar as condições financeiras adequadas à educação, valorizando os profissionais da educação,

democratizando a gestão escolar e dando autonomia científica, acadêmica e financeira às universidades; liberdade de propor programas de formação de educadores desde que previsto na base comum nacional; núcleo integrativo entre teoria e prática; os cursos de formação devem propiciar a formação do profissional adequada ao trabalho interdisciplinar e base científica para pesquisa.

Nos dias atuais, é uma marca da ANFOPE o empreendimento em lutas referentes à política global de formação dos profissionais da educação que continua a englobar o tripé: formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, incluindo carreira e salário.

Um tema bastante tratado nos encontros nacionais promovidos no período de 1992 a 2004 foi a política global de formação dos profissionais da educação, enquanto proposta visando a formação do educador crítico. Dentre as propostas de formação apresentadas, a ANFOPE entende como proposta global a formação inicial, a formação continuada e a proposta de uma escola única ou centro de formação de professores, pensada primeiramente em 1989, incluindo tanto o curso de pedagogia como as demais licenciaturas, como um meio de viabilizar o conceito de base comum na formação do profissional da educação.

A escola única ou centro de formação de professores foi defendida por alguns estudiosos, como Freitas (1992), como uma forma de superar a dicotomia existente na disputa entre Faculdade de Educação e Institutos pelos seus cursos de licenciatura específica. Esse modelo proposto do centro de formação de professores assume a Faculdade de Educação como:

(...) local privilegiado para uma preparação profissional que articule, do ponto de vista do conteúdo escolar específico, os Institutos. Ou seja, a articulação deste conteúdo com o método e a formação mais ampla é responsabilidade da Faculdade de Educação numa ação conjunta com os Institutos. (...) Além disso, a localização das licenciaturas nos Institutos causaria um empobrecimento teórico fatal para o profissional, já que não podemos criar uma minifaculdade de educação em cada Instituto para que lá ocorra a interface com as disciplinas de fundamento da educação. Por outro lado, querer reproduzir as

condições de aquisição dos vários conteúdos específicos a serem ensinados, pela escola dentro da Faculdade de Educação, causaria um empobrecimento enorme à formação profissional pelo mesmo motivo de não podermos reproduzir, dentro da Faculdade de Educação, todas as exigências de produção de conhecimento existentes em nível dos Institutos. (FREITAS, 1992, p. 15)

Outro tema bastante discutido durante os anos de 1996 a 2004 foi a profissionalização e valorização do magistério. No período de 1994 a 1996, a ANFOPE apresentou propostas de profissionalização dos educadores em diversos espaços e instâncias.

Em 1997, iniciam-se discussões na ANFOPE a respeito das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores propiciadas pela solicitação do MEC para que as universidades brasileiras elaborassem propostas curriculares para seus cursos de graduação. As licenciaturas tornam-se tema abordado pela ANFOPE de forma direta nos encontros de 2002 e 2004.

De acordo com discursos circulados nos documentos, o processo de elaboração das diretrizes curriculares para os cursos de graduação, desencadeado pelo MEC e pelo CNE em 1997, insere-se no processo de “ajuste” das universidades às novas exigências dos organismos internacionais, em particular do Banco Mundial e visa adequar a formação de profissionais ao atendimento das demandas de um mercado globalizado.

No campo da formação de professores, o processo de elaboração das diretrizes expressa as contradições presentes, trazendo à tona os dilemas e as dicotomias no processo de formação, entre eles a discussão da formação do professor especialista em contraposição ao professor generalista.

No encontro de 2002, a ANFOPE trata do tema engendrando discursos a respeito das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, que havia sido homologada recentemente e contra a qual a entidade iria se posicionar. Isso porque, segundo a ANFOPE, a noção de competências como ponto nuclear para a organização dos cursos, em tais diretrizes, evidencia uma concepção fragmentada, individualista, imediatista

e instrumental de formação, além da possibilidade do curso ser integralizado em três anos, o que permite o aligeiramento do mesmo e a conseqüente descaracterização do profissional docente.

Dentre os pontos de concordância da ANFOPE para com as diretrizes, destaca-se: a autonomia para que os cursos se organizem com identidade própria e com articulação entre os departamentos e os demais cursos de áreas específicas; o estágio supervisionado desde o início do curso, permeando toda a formação e não sendo restrito somente às disciplinas pedagógicas.

O documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena - (PARECER CNE/CP 9/2001) é aprovado pela CNE em 8/5/2001 e homologada em 2002, abordando desde as competências e habilidades a serem desenvolvidas nos futuros professores, carga horária, avaliação do curso e dos professores até a organização institucional e pedagógica das instituições formadoras.

Com a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, em 2002, os cursos de licenciatura passam a assumir, em termos curriculares, terminalidade e integralidade própria em relação aos bacharelados, à medida que passam a ser preconizados, para eles, projetos específicos.

Nessa perspectiva, discursos passam a ser engendrados no sentido de exigir currículos próprios para a licenciatura que não se confundissem com o bacharelado e que se afastassem da antiga concepção de formação de professores que ficou caracterizada como modelo “3+1”, onde nos três primeiros anos do curso os alunos faziam as disciplinas do bacharelado e, como um apêndice, com mais um ano de curso, os alunos concluíam as disciplinas da licenciatura, mais especificamente os estágios, o que lhes possibilitavam o acesso ao diploma de licenciados.

Nos currículos de formação de professores da década de 90, é a atuação do químico, do físico, do biólogo, do matemático, por exemplo, que ganha importância, sendo a licenciatura vista como algo residual e inferior dentro dos muros da universidade, muito mais como atividade vocacional.

Nessa perspectiva, com a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores – DCNFP – (PARECER CNE/CP 9/2001), diversas discussões

foram iniciadas e que culminaram, dentre outros pontos, na rediscussão e reformulação dos currículos dos cursos de licenciatura, especialmente no que diz respeito à carga horária mínima para esses cursos, que passam a ser de 2800 horas (PARECER CNE/CP 28/2001), sendo 1800 horas dedicadas às atividades de ensino/aprendizagem, 200 horas para outras formas de atividades de enriquecimento didático, curricular/científico e cultural, 400 horas de atividades práticas que devem se acontecer desde o começo do curso, possibilitando ao aluno um contato desde o início do curso com o seu ambiente de trabalho e 400 horas de estágio supervisionado que devem se iniciar a partir da segunda metade do curso.

Além disso, as DCNFP propõem no artigo 2º que:

A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.393, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:

I - o ensino visando à aprendizagem do aluno;

II - o acolhimento e o trato da diversidade;

III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural;

IV - o aprimoramento em práticas investigativas;

V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;

VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e a materiais de apoios inovadores;

VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe. (PARECER CNE/CP 9/2001, p. 04)

Os discursos a respeito da pedagogia das competências adotada pelas políticas educativas e pelo texto do documento DCNFP reaproxima a formação dos professores voltada apenas para a prática e a adequação das escolas às transformações no âmbito do mercado de trabalho e da formação do novo profissional.

Outro ponto de destaque do documento DCNFP são os discursos que enfatizam a individualização e responsabilização dos professores pela própria formação e aquisição de competências necessárias para o exercício de sua profissão, o que gera um afastamento dos profissionais de suas categorias e a competição entre os pares.

A criação e posterior reformulação curricular do curso de Licenciatura Integrada em Química/Física, que aconteceram respectivamente em 1999 e 2006, além de estarem relacionadas com os discursos engendrados pelas políticas educacionais da LDB (1996) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (PARECER CNE/CP 9/2001), tem em sua constituição uma estrutura que visa à formação de professores através da integração disciplinar.

Segundo os discursos engendrados pelas DCNFP (PARECER CNE/CP 9/2001), a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade previstas na organização curricular da Educação Básica requerem um redimensionamento do enfoque disciplinar desenvolvido na formação de professores. Não se trata, segundo os discursos do documento, de negar a formação disciplinar, mas de situar os saberes disciplinares no conjunto do conhecimento escolar.

Cada saber disciplinar possui relações com outros saberes dentro de uma mesma área ou entre áreas diversas. Sendo os saberes disciplinares recortes de um todo e lembrando que esses recortes guardam relações entre si, as áreas podem remeter-se umas às outras na tentativa de superar a fragmentação reforçada pelo ensino disciplinar.

Nesse sentido, segundo os discursos engendrados pelas DCNFP, o professor precisa superar essa visão fragmentada do ensino e, para isso, torna-se necessária uma formação de professores para atuar no Ensino Médio que contemple a necessária compreensão do sentido do aprendizado em cada área e entre áreas, além do domínio dos conhecimentos e competências específicos de cada saber disciplinar.

Dentro desse novo currículo para a formação de professores, os discursos são construídos de modo a defender que os limites disciplinares sejam ultrapassados, através de uma formação mais ampla na área de conhecimento, que favoreça o desenvolvimento de propostas de trabalho interdisciplinar, mas não a partir da mera justaposição de estudos disciplinares e interdisciplinares.

Ela deve permitir o exercício permanente de aprofundar conhecimentos disciplinares e ao mesmo tempo indagar a esses conhecimentos sua relevância e pertinência para compreender, planejar, executar, avaliar situações de ensino e aprendizagem. Essa indagação só pode ser feita de uma perspectiva interdisciplinar. (PARECER CNE/CP 9/2001, p. 54)

Como analisado anteriormente, as mudanças que passam a acontecer na formação do trabalhador, em decorrência das novas exigências do mercado, resultam em discursos que passam a enfatizar a necessidade de uma formação diferenciada dos profissionais responsáveis pela formação desses trabalhadores, ou seja, os professores.

Se por um lado autores como Lopes e Macedo (2002b, p. 78) afirmam que “os contextos universitário e escolar são bastante diferenciados, não havendo, portanto, relação necessária entre as disciplinas acadêmicas e escolares”, por outro lado existem indícios de que há uma circulação dos discursos entre as diferentes instâncias e o inter-relacionamento de projetos entre os diferentes níveis de ensino.

Os discursos engendrados entre diversas instâncias no final dos anos 90, representa para a história da educação brasileira, um período importante na reconfiguração da identidade do Ensino Médio contemporâneo.

Foi só no final da década de 1990 com a promulgação da última LDB (Lei 9394 de 20/12/1996) que, de fato, uma reconfiguração de grande porte foi ensaiada para o Ensino Médio e que, de certa forma, vem sendo praticada nas últimas décadas.

De 1940 até os anos 90, a disputa entre cursos propedêuticos e técnicos marcavam um determinado cenário dessa etapa de escolarização. Na década de 90, mais especificamente em 1996, a LDB inova ao colocar o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica, afirmando a necessidade de sua universalização, separando-o do ensino profissionalizante.

Muito embora o Ensino Médio tenha se definido, com a LDB de 1996, como continuação do Ensino Fundamental e se afastado de qualquer sentido de formação unicamente técnica profissional, há discursos que preconizam que as finalidades sociais do

movimento de reforma curricular do Ensino Médio no final dos anos 90 ainda parecem estar ligadas a uma “preparação para a vida” vinculada ao mundo do trabalho e à necessidade de formação de um jovem trabalhador eclético, generalista e versátil.

A centralidade que as reformas educacionais e, conseqüentemente as mudanças na organização curricular vêm assumindo nas políticas educacionais atuais, nos diferentes níveis de ensino, trouxeram muitos embates acerca da organização disciplinar desses currículos e de propostas de ensino baseados numa perspectiva interdisciplinar.

Ao mesmo tempo em que as últimas propostas curriculares, como os PCN, PCN+, OCN⁵, preconizam discursos em favor da formação de alunos ecléticos, críticos, que tenham capacidade de integração, para Lopes (2008) é necessário questionar a concepção de superação da fragmentação do conhecimento colocada pelas propostas curriculares que, simplesmente, substituem as disciplinas por áreas do conhecimento, considerando-as capazes de superar a estrutura disciplinar e a compartimentalização do saber.

Segundo a mesma autora, o atual discurso em defesa do currículo integrado nas propostas e orientações curriculares não implica a superação das disciplinas, reforçando o caráter hegemônico do currículo disciplinar. Tal caráter hegemônico pode ser observado na forma como a organização curricular nas escolas permanece centrada nas disciplinas escolares, na elaboração disciplinar das propostas curriculares oficiais, na permanência da disciplinarização dos livros didáticos utilizados e na organização disciplinar da formação de professores.

Desenvolver o conceito de que o currículo integrado é necessário porque os conhecimentos científicos estão cada vez mais inter-relacionados é passível de problematizações, uma vez que cada vez mais vemos trabalhos interdisciplinares nas ciências gerando novas disciplinas especializadas, com programas próprios e investimentos, congressos e periódicos específicos.

Na perspectiva de Lopes (2008), mesmo que o inter-relacionamento entre as disciplinas e saberes nas ciências seja cada vez maior, não cabe uma transposição imediata de conclusões do conhecimento integrado para o contexto escolar.

⁵ PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais (2002); PCN+ – Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (2004); OCN – Orientações Curriculares Nacionais (2006).

Em contraposição a essa ideia, argumento que o conhecimento escolar e o científico são instâncias próprias de conhecimento, e que as disciplinas escolares possuem uma constituição epistemológica e sócio-histórica distinta das disciplinas científicas, não cabendo, assim, uma transposição tão direta de interpretações das ciências de referência para o contexto escolar. (LOPES, 2008, p. 46)

Além disso, os discursos e as relações de poder engendradas no campo científico e no contexto escolar são diferentes quando pensamos na disciplinaridade, fragmentação, controle do conhecimento e formação de professores para os diferentes níveis de ensino, uma vez que as disciplinas no contexto escolar quase sempre diferem dos problemas e questões dos campos científicos de referência.

As próprias regras de ingresso no campo científico de referência são distintas das regras de ingresso como professor de disciplinas escolares, e os mecanismos que sustentam o prestígio e o poder das disciplinas científicas não se reproduzem no contexto escolar. Pesquisadores e professores universitários constituem um grupo profissional distinto de professores das disciplinas escolares, ainda que tenham por referência o ensino da mesma área de conhecimento, ou de uma área com o mesmo nome. (LOPES, 2008, p. 57-58)

As disciplinas escolares não são apenas divisões do conhecimento da ciência, mas organizações do conhecimento capazes de criar vínculos entre atores sociais, mobilizar recursos materiais e simbólicos que envolvem relações de poder e delimitação de territórios (GOODSON, 1983, 1997).

O foco nas disciplinas escolares justifica-se pelo fato de o currículo disciplinar, a despeito de todas as críticas a ele

desenvolvidas ao longo dessa história, ser considerado a idéia pedagógica mais bem sucedida da história do currículo. Tal fato mantém o desenvolvimento do debate curricular com base nas disciplinas. (LOPES, 2005, p. 266)

Nessa perspectiva, muito embora os novos parâmetros e orientações curriculares estabeleçam práticas discursivas a favor da divisão das disciplinas em áreas do conhecimento, as disciplinas continuam sendo os pilares do currículo do Ensino Médio e a integração almejada entre elas e as áreas do conhecimento só são admitidas quando essa integração não supera a especificidade disciplinar.

O próprio processo de elaboração desses textos sugere a permanência de uma concepção curricular com princípios definidos por especialistas. Existem os princípios curriculares gerais, estabelecidos pelas diretrizes, e cabe aos grupos disciplinares, separadamente, a elaboração curricular para sua disciplina específica, como se fosse um filtro constituinte do currículo. (LOPES, 2006, p. 150-151)

Na primeira versão das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), divulgada em julho de 1997, já havia a divisão das disciplinas nas três áreas do conhecimento, quando a Matemática ainda era incluída na área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias ao invés de estar incluída na área de Ciências da Natureza e suas tecnologias, como apresentado no documento final.

Pouco ou quase nada é discutido por esses documentos que justifique a configuração em três áreas do conhecimento e a escolha das disciplinas pertencentes a cada uma delas.

O que é amplamente discutido é o foco na organização curricular e no currículo integrado:

Considerando-se tal contexto, buscou-se construir novas alternativas de organização curricular para o ensino médio comprometidas, de um lado, com o novo significado do trabalho no contexto da globalização e, de outro, com o sujeito ativo, a pessoa humana que se apropriará desses conhecimentos para se aprimorar, como tal, no mundo do trabalho e na prática social. (BRASIL, 1999, p. 30)

A perspectiva de formação de sujeitos capazes de executar múltiplas tarefas e de se adaptar perfeitamente a mudanças é o que parecem defender os discursos engendrados por essas instâncias a respeito da formação dos alunos no Ensino Médio, através da aquisição de habilidades e o desenvolvimento de competências, pressupondo que há um vínculo entre educação e mercado de trabalho, e da necessidade de formação de um indivíduo multifacetado e de um trabalhador que deixa de ser o realizador de uma única tarefa e passa a executar múltiplas tarefas não-especializadas.

No documento Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – (Brasil, 1999), assim como nas Orientações Curriculares Nacionais – OCN – (Brasil, 2006), são mantidas as noções de disciplina escolar e de interdisciplinaridade. Embora as disciplinas, nos PCN, estejam organizadas em três áreas: Linguagens, Códigos e suas tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias; Ciências Humanas e suas tecnologias, expressando o enfoque interdisciplinar no nível médio, os parâmetros continuam engendrando discursos que garantem a estabilidade do currículo disciplinar.

Na perspectiva escolar, a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista. (BRASIL, 1999, p. 44)

O exemplo do projeto é interessante para mostrar que a interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade. (idem, p. 133)

Em 30 de junho de 2009 foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) a proposta do Ministério da Educação (MEC) para redefinições curriculares no Ensino Médio, visando uma mudança na atual estrutura curricular, bem como a possibilidade de escolha, pelos próprios alunos, de parte de suas grades de estudos.

Os discursos da proposta parecem se focar na configuração disciplinar do currículo que, até então organizada em 12 disciplinas, passaria a ser organizado em quatro grupos de conhecimento - Línguas, Matemática, Humanas e Ciências Biológicas. Os conteúdos desses quatro grupos seriam baseados nos seguintes eixos: trabalho, ciência, tecnologia e cultura, para potencializar uma maior relação com o cotidiano dos estudantes.

A nova organização curricular pressupõe uma perspectiva de articulação interdisciplinar. Nesse sentido, propõe estimular novas formas de organização das disciplinas, articuladas com atividades integradoras, a partir das inter-relações existentes entre os eixos constituintes do Ensino Médio, ou seja, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, tendo o trabalho como princípio educativo. (PARECER CNE/CP 11/2009, p. 03)

O próprio Parecer CNE/CP 11/2009, procurou ressaltar que em nenhum momento a proposta do MEC faz referência explícita ao fim da divisão do currículo do Ensino Médio por disciplinas, uma vez que foi difundida uma interpretação de que a articulação interdisciplinar preconizada e o tratamento curricular por áreas de conhecimento, que aparecem desde as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1998), consistiriam na distribuição das atuais 12 disciplinas em grupos mais amplos.

Segundo os discursos engendrados no mesmo documento, a concepção de organização das disciplinas por áreas do conhecimento tem sido motivo de diversos debates

e críticas, o que tem gerado contraposição de professores e educadores, ao ser entendida erroneamente como medida que permite “o desaparecimento de uma disciplina em função de outra, concretizando a sua diluição ou, mesmo, a sua eliminação unicamente para compensar a falta de professor nela habilitado.” (PARECER CNE/CP 11/2009, p. 14)

De acordo com os discursos engendrados pelos documentos publicados pelo MEC (2009) acerca da proposta denominada de “Novo Ensino Médio”, a organização curricular precisa ser feita de tal modo que propicie a interação entre as diferentes disciplinas de forma que os alunos percebam a lógica de transmissão e produção do conhecimento, rompendo com abordagens pedagógicas confinadas em disciplinas fragmentadas.

As práticas discursivas sobre interdisciplinaridade que surgem nesses documentos, e mesmo sobre o tratamento por áreas do conhecimento, não excluem as disciplinas com suas especificidades e saberes históricos construídos, mas o fortalecimento das relações entre elas, o que requer, em grande parte das vezes, um trabalho conjugado e cooperativo dos seus professores no planejamento e na execução dos planos de ensino.

A concepção de currículo como uma ‘grade’, que ‘enjaula’ disciplinas em determinados tempos e espaços, não contribui para a possibilidade de que o conhecimento seja elaborado e reelaborado ao longo do processo de produção deste conhecimento. A articulação das diversas disciplinas propiciará qualidade a este tempo de tal forma que a permanência do professor com seus alunos produza conhecimentos e os oriente para a sua vida futura. (PARECER CNE/CEB 9/2009)

Muito embora o parecer (PARECER CNE/CP 11/2009) defenda a organização curricular por disciplinas de forma que cada um dos componentes se relacione com os demais através de trabalhos interdisciplinares ou transdisciplinares, o mesmo se posiciona de forma contrária à “proliferação de componentes obrigatórios na Educação Básica, por inviabilizar a efetivação de projetos pedagógicos consequentes que busquem a almejada integração disciplinar.” (PARECER CNE/CP 11/2009, p. 14)

Na análise desses discursos, devemos nos lembrar que o tratamento do currículo por áreas do conhecimento não excluem as disciplinas, suas especificidades e saberes historicamente construídos, mas sim implica no fortalecimento da relação entre elas, na sua contextualização, tendo como requisito básico o trabalho conjunto dos professores no planejamento e na execução dos planos de ensino.

A proposta do MEC assume o princípio de que:

(...) todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos (e que) o ensino deve ir além da descrição e constituir nos alunos a capacidade de analisar, explicar, prever e intervir, objetivos que são mais facilmente alcançáveis se as disciplinas, integradas em áreas de conhecimento, puderem contribuir, cada uma com sua especificidade, para o estudo comum de problemas concretos, ou para o desenvolvimento de projetos de investigação e/ou de ação. (PARECER CNE/CP 11/2009, p. 13)

Estabelecer uma nova organização curricular para um “Novo Ensino Médio” requer, dentre outros pontos, repensar práticas discursivas a respeito da formação inicial dos docentes que não são capacitados, na grande maioria dos cursos, para uma docência integradora e interdisciplinar e que implica uma nova forma de trabalhar o processo ensino-aprendizagem.

Espera-se que o êxito na implantação da proposta do Ensino Médio Inovador possa ensejar o estímulo às Instituições de Educação Superior para a oferta de cursos de licenciatura para a formação de docentes para o Ensino Médio em padrões consonantes com os aqui apresentados. (PARECER CNE/CP 11/2009, p. 18)

Em nosso país, em discursos provenientes de documentos que expressam políticas públicas, essas possibilidades de reconfiguração curricular dos cursos de licenciatura parecem já se anunciar. Podemos tomar como exemplo o documento publicado pelo Conselho Nacional de Educação, intitulado “A Escassez de Professores no Ensino Médio – Propostas Estruturais e Emergenciais” (RUIZ, RAMOS e HINGEL, 2007) que, ao constatar a escassez de professores, principalmente de disciplinas como Química e Física, passa a defender a formação de professores nas licenciaturas por áreas de conhecimento.

Currículos novos para os novos saberes

As diretrizes curriculares para a educação básica, as atualmente vigentes e as que se encontram em processo de revisão, enfatizam o tratamento curricular interdisciplinar e o desenvolvimento dos conteúdos por meio do método de projetos: trata-se de proceder a religação dos saberes, tal como defendida por especialistas em currículo. A formação de professores, inicial ou continuada, deve ser compatível com esses princípios e essas diretrizes. É indispensável, por conseguinte, a revisão dos currículos das licenciaturas plenas – como já se fez com o Curso de Pedagogia – e a criação de licenciaturas abrangentes (licenciaturas por área).

Prioridade para as licenciaturas em Ciências da Natureza e Matemática

As políticas públicas voltadas para a formação de professores devem abranger todos os conteúdos curriculares; contudo a insuficiência de professores habilitados e qualificados para Física, Química, Matemática e Biologia (Ciências), conforme dados disponibilizados pelo INEP, coloca essas licenciaturas plenas em grau de precedência. (RUIZ, RAMOS e HINGEL, 2007, p. 19)

Muito embora polivalência e integração sejam conceitos distintos – uma vez que a polivalência, ao defender uma formação abrangente, pressupõe a eliminação ou apagamento das especificidades disciplinares, contrariamente ao que é defendido em projetos de integração curricular, que prezam pelas especificidades disciplinares, suas marcas e inter-relações – a aparente defesa de uma polivalência para atuação docente no Ensino Médio visando a atuação integrada de diferentes campos disciplinares pode colocar em tensão uma rede de poderes já instituídos e constituídos no interior das instituições de formação de professores.

Nessa perspectiva, muitos cursos de licenciatura passaram, nos últimos anos, a serem pensados num outra perspectiva voltada para a formação de um professor capaz de atuar de acordo com a nova lógica de organização interdisciplinar dos componentes curriculares como, por exemplo, o curso de Licenciatura em Ciências Exatas⁶, criado em 2009 na Universidade Federal do Pampa e o curso de Licenciatura Integrada em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens⁷ criado em 2010 na Universidade Federal do Pará.

Dentro desse contexto de contradição produtivo para repensarmos as políticas de formação nas instituições universitárias, a UNICAMP, há mais de dez anos, oferece uma licenciatura que não é exclusivamente de uma disciplina escolar, mas que prevê em seu currículo uma integração disciplinar. Trata-se do curso de Licenciatura Integrada em Química/Física, cujo currículo foi produzido em meio a esses discursos.

⁶ <http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/cienciasexatas/2011/03/17/bem-vindo-ao-site-do-curso-de-licenciatura-em-ciencias-exatas/>

⁷ http://www.ufpa.br/iemci/index.php?option=com_content&view=article&id=8&Itemid=5

Capítulo IV - Descontinuidades e rupturas na história de uma instituição: A UNICAMP

A universidade no Brasil não foi criada a partir de um determinado e único modelo de universidade. Ela tem suas raízes ligadas às experiências de vários países, como a Alemanha, Estados Unidos, França e Portugal. Como bem coloca Mário de Freitas Carvalho:

A Universidade é uma instituição que não nasceu em nosso País. É importada com modelos vindos de Portugal, França, Alemanha e Estados Unidos. Não foi algo pensado originalmente para o Brasil. Foi pensada para ser resposta a problemas de outras regiões que possuíam uma realidade própria e peculiar. (CARVALHO, 1986, p. 81)

A universidade que mais contribuiu para a criação de universidades no Brasil até o século XX foi a Universidade de Coimbra, fundada e organizada segundo a Universidade de Bolonha.

Isso ocorreu principalmente porque a Universidade de Coimbra formava a maioria dos filhos de brasileiros que tinha o privilégio de conseguir uma educação superior e por constituir-se como modelo para as criações ou tentativas de criação de universidades e faculdades no Brasil no tempo da Colônia, Império, República e até os anos de 1930, com o aparecimento do movimento universitário.

As raízes provenientes do modelo de universidade alemã devem-se, principalmente, pela ênfase que tal modelo inicialmente dava à pesquisa, à produção do saber novo, à busca da verdade. Segundo o modelo de universidade alemã, a tarefa básica da universidade é a pesquisa pura, orientada não somente pela ciência, uma vez que ela é limitada e incapaz de uma visão globalizante da vida, mas também por uma reflexão filosófica.

Além disso, o formato da grande maioria das universidades brasileiras, centrado na indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão é fruto de uma inspiração humboldtiana de universidade⁸.

A universidade norte-americana serviu de modelo para a grande maioria das reformas universitárias ocorridas no Brasil. Segundo tal modelo, o grande papel da universidade é ser uma mola propulsora para o desenvolvimento da nação. Para isso, a pesquisa e o ensino devem estar voltados para o social, para o crescimento científico e tecnológico do país, sempre visando a criatividade e a praticidade.

Por outro lado, o napoleonismo francês também contribuiu para a constituição da universidade no Brasil, principalmente por ter sido criada para ser uma organização a serviço do Estado. Nesse formato de uma universidade centralizada tanto administrativa quanto academicamente, ela prezava por uma formação que fosse antes de tudo profissional e útil para o Estado, na linha do espírito positivista, pragmático e utilitarista do Iluminismo.

Estruturalmente, o modelo francês de universidade esteve presente na constituição da universidade brasileira enquanto mero aglomerado de escolas isoladas.

A educação superior, durante sua história, foi tida e modificada de acordo com os interesses de formação necessários para determinada época, tendo papel estratégico no desenvolvimento econômico, social e político do país.

Segundo Luckesi (1994), as universidades não agem por agir, mas o fazem com uma certa finalidade, que pode ser mais ampla ou mais restrita. Para esse autor (1994), a universidade não é um fim em si mesma, mas um instrumento de manutenção ou transformação social.

Esta percepção encontra-se nitidamente expressa no Plano Nacional de Educação (PNE), na Lei 10.172 de 2001, que tem como diretriz a expansão com qualidade da educação superior, sem a qual “nenhum país pode aspirar a ser desenvolvido e independente.” (p. 35)

Para Paviani e Pozenato (1984), a definição dos fins da universidade é absolutamente necessária para a caracterização do modelo universitário.

⁸ O princípio da ideia humboldtiana de universidade é a famosa unidade indissolúvel do ensino e da investigação. Isto significa que a matéria a ensinar é, idealmente, um saber adquirido em primeira mão pelo docente na qualidade de investigador.

Segundo o ex-Ministro da Educação, Tarso Genro, na apresentação do Anteprojeto de Lei da Reforma da Educação Superior:

A Educação Superior Brasileira tem a missão estratégica e única voltada para a consolidação de uma nação soberana, democrática, inclusiva e capaz de gerar a emancipação social. (BRASIL, 2004)

De acordo com o Plano Nacional para a Educação Superior (2001), os discursos que circulam a respeito dos compromissos básicos do Governo para com esse nível de ensino podem ser resumidos na promoção da autonomia universitária e da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; no reconhecimento do papel estratégico das universidades, em especial as do setor público, para o desenvolvimento econômico e social do país; na consolidação das instituições públicas como referência para o conjunto das Instituições de Ensino Superior (IES) do país.

Esses discursos também foram engendrados na perspectiva de focalizar a expansão significativa da oferta de vagas no Ensino Superior, em especial no setor público e em cursos noturnos; a ampliação do financiamento público ao setor público, revisão e ampliação do crédito educativo e criação de programa de bolsas universitárias, com recursos não vinculados constitucionalmente à educação.

Além disso, o governo também saiu em defesa dos princípios constitucionais da gratuidade do Ensino Superior público; no envolvimento das IES, em especial as do setor público, com a qualificação profissional dos professores para a Educação Básica, em cursos que garantam formação de alta qualidade acadêmica, científica e pedagógica e que associem ensino, pesquisa e extensão.

Ao longo da década de 1920 do século passado, pelo estabelecimento da Escola Nova e de educadores como Anísio Teixeira, Fernando Azevedo, entre outros, foi disseminada no Brasil discursos que defendiam as universidades enquanto lócus do desenvolvimento de uma nação.

Foi sob essa noção que foi criada a Universidade de São Paulo (USP) em 1934, nascida pela justaposição de algumas escolas isoladas, como a Escola Politécnica,

Faculdade de Direito e Faculdade de Medicina, além da criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras a partir da Escola de Sociologia e Políticas, fundada em 1933.

A criação da USP trouxe como grande inovação a promoção de atividades de pesquisa na formação dos estudantes, algo até então ausente nas instituições de Ensino Superior do país.

Além disso, promoveu a interdisciplinaridade, pois, apesar de ter sido criada por justaposição de algumas escolas, desenvolveu na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras - muito embora não tenha sido efetivamente implantada - a noção do ciclo básico, caracterizado por ser um núcleo de formação interdisciplinar, onde os acadêmicos receberiam uma formação geral para que, depois, pudessem continuar seus estudos em uma área mais específica. (MENEGHEL, 2006)

A ideia de criação de um instituto interdisciplinar que possibilitasse a divisão de disciplinas entre núcleo comum e núcleo específico surgiu na Reforma Francisco Campos, com a criação do Estatuto das Universidades Brasileiras, em 1931. Segundo uma das diretrizes do documento, era necessário “permitir a realização de cursos básicos em um só instituto de disciplinas para posterior profissionalização” (FÁVERO, 1980, p. 45).

Por ser constituída de uma formação humana geral e da produção de conhecimento através de pesquisa - como ocorreu com a Universidade de Berlim, de 1810, criada por Von Humboldt - a USP teve grande contribuição na elaboração de um modelo de universidade para o Brasil.

Segundo Meneghel (2006), todo esse período de discussões e debates visando à construção de um ideário de universidade de pesquisa, voltada à ciência e tecnologia e atenta à formação interdisciplinar, foi vivenciado, de dentro da academia, pelo Prof. Zeferino Vaz, elaborador e implementador da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

A UNICAMP teve sua estrutura organizada sob o forte vínculo com as demandas das indústrias da região assumindo, desde o início, o perfil de uma universidade voltada à área tecnológica e à pesquisa. A interação da UNICAMP com o setor produtivo, iniciado em 1966, caracteriza a criação de uma universidade em que:

A preocupação com a área tecnológica, com a produção de conhecimento para alavancar o desenvolvimento científico e tecnológico, esteve presente desde o início, em interação com o projeto “Brasil potência”. (MENEGHEL, 2006, p. 330)

Tal relação entre universidade e setor industrial não foi algo que aconteceu exclusivamente na história da UNICAMP, mas revela uma época, principalmente entre os anos de 1945 a 1964, em que discursos passam a circular a respeito da necessidade de um ensino consonante com a crescente industrialização e demanda de jovens carentes de uma formação profissional.

Desde julho de 1961, na “Declaração de Princípios”, resultado do encontro dos reitores das Universidades Federais, começou-se a enfatizar a necessidade de criação de Institutos como órgãos de integração universitária e de pesquisa, bem com a articulação de Faculdade e Escolas na organização da Universidade.

Pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 4.024, aprovada em dezembro de 1961, a universidade deveria ser formada pela justaposição de estabelecimentos isolados de ensino, mas sem que houvesse necessariamente alguma integração entre eles.

Segundo o Relatório da Comissão Organizadora da Universidade, de 19 de dezembro de 1966, o planejamento para criação da UNICAMP teve por preocupação obedecer às prioridades em função da demanda imposta por necessidades sócio-econômicas do país.

Segundo Meneghel (1994), essa preocupação em planejar a universidade sem perder de vista as necessidades sócio-econômicas, a correta utilização da técnica, a eficiência e a economia foram características herdadas do modelo tecnocrático (racionalidade, eficiência, produtividade, economia) que vinha ajustando as instituições públicas brasileiras de acordo com o desenvolvimento econômico do país.

O primeiro exame de seleção de alunos oferecido pela UNICAMP para ingresso no ano de 1967 foi realizado não para cursos específicos, mas para o ingresso de 120 alunos na carreira de Ciências Exatas e Tecnológicas.

Esses alunos teriam que cumprir dois anos de estudos no ciclo básico, a fim de suprir possíveis falhas do ensino, para então optar pelo curso a ser seguido.

Em nossa época, em que a especialização atingiu na ciência um grau extremo, torna-se indispensável que o jovem estudante receba primeiramente um ensino básico mais amplo, através do qual ele possa entender a interligação dos diferentes ramos da ciência. Na era humanística das universidades européias, a filosofia foi considerada como a base do treinamento universitário. Hoje na era tecnológica, é necessário que o aluno universitário entenda a base científica do desenvolvimento tecnológico e as ligações entre as diversas especialidades. Esta deve ser a finalidade essencial do ensino básico, o qual deve ainda oferecer ao aluno a possibilidade de rever os seus preconceitos a respeito de sua futura profissão e mudar eventualmente o rumo de seu treinamento universitário. (BRIEGER, 1989)

A implantação do ciclo básico, além de trazer uma economia para os cofres públicos, por evitar que as mesmas disciplinas fundamentais para as várias carreiras fossem ministradas de forma duplicada, possibilitaria a integração, pela convivência comum, entre diversas áreas do conhecimento. Essa integração era uma preocupação da UNICAMP em querer formar não apenas alunos segundo uma formação tecnológica, mas também segundo uma formação humanista.

Os ideais universitários, que constituem o assim chamado espírito universitário, do qual tanto se fala e poucos entendem, são os ideais de ciência, de arte, de Pátria e de humanidade. São eles realmente o denominador comum na preparação cultural de todos os estudantes e hão de ser incutidos em suas mentes, durante todo o curso acadêmico. De outro lado, somente em ambiente universitário, sobretudo pela vida em comum ao menos nos dois anos básicos, conseguem os estudantes adquirir e incorporar o conceito da igual

importância social das diferentes atividades humanas sejam científicas, técnicas, literárias, filosóficas, artísticas, desvalorizando-se assim o pernicioso, falso e enganador preconceito vigente entre nós de superioridade de certas profissões. Aprenderão também os estudantes, por essa vivência comum, que as Ciências e as Artes não contêm um fim em si mesma mas todas elas só contêm um objetivo alto e nobre: promoção do bem estar espiritual, físico e social do homem. (UNICAMP, 1966)

Muito embora as diretrizes da UNICAMP tenham sido implementadas em 1966 e a universidade começou a funcionar em 1967, um ano antes da Lei da Reforma Universitária (nº 5.540 – 28 de novembro de 1968) ter sido regulamentada, a UNICAMP já estava estruturada segundo os princípios que iriam orientar tal reforma, uma vez que já era nítida no país, desde meados da década de 60, a concepção do modelo capitalista norte-americano de universidades, iniciado pela criação do ITA (Instituto Tecnológico de Aeronáutica), depois pela UnB (Universidade de Brasília) e acentuado pelos Acordos MEC-USAID (United Agency for International Development).

Tais acordos estavam embasados na adequação do sistema universitário à ordem econômica capitalista, adequando a produção científica e o ensino desenvolvido nas universidades às exigências do setor produtivo.

Planejada de acordo com o modelo de universidade moderna, o projeto de ensino e formação da UNICAMP era voltado para o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, tendo por base os princípios capitalistas de economia.

Em síntese, os discursos engendrados pela Reforma Universitária de 1968 visavam a adequação da universidade à formação e credenciamento de profissionais altamente qualificados, capazes de atenderem as novas demandas do mercado. Além disso, propunha a ampliação de vagas através da expansão do ensino particular e a adequação da instituição aos moldes de eficiência e produtividade do setor industrial.

Assim como qualquer prática discursiva, os discursos engendrados nas reformas universitárias, na institucionalização da pós-graduação e na criação de carreiras exclusivas

não foram discursos constituídos sem propósitos ou neutros de relações de poder-saber, mas iniciativas que visavam o desenvolvimento científico do país no fim do governo de Costa e Silva e entrada do governo Médici (1968 a 1974), as quais fixaram os pesquisadores no país e aumentaram significativamente o financiamento nas áreas da ciência e da tecnologia.

O período da Ditadura Militar, iniciado em 1964, foi um período marcado pela ascensão da cultura científica, através de acordos e vindas de profissionais e instrumentos científicos que possibilitassem um desenvolvimento da ciência no Brasil, visando um aperfeiçoamento humano e a modernização nas áreas da ciência e da tecnologia, fundamentais para o desenvolvimento nacional e para a superação do atraso econômico e social do Brasil.

Dessa forma, a relação entre ciência, tecnologia e ensino superior não foi despropositada, mas intencionalmente engendrada pela ditadura que acumulava esforços e investimentos para transformar o país em “Brasil Potência” (NETO, 2010).

Na época da criação da UNICAMP, foi proposto no Relatório da Comissão Organizadora da Universidade a criação do Instituto Central de Ciências Básicas, que seria responsável pela pesquisa e ensino fundamental de todas as áreas visando à integração entre elas, porém essa ideia foi abandonada tempos depois.

Muito embora a UNICAMP tenha sido criada sob a assunção do paradigma norte-americano e do modelo de universidade moderna, o seu projeto que tinha por pretensão integrar em um mesmo campus todas as áreas do conhecimento no desenvolvimento de atividades interdisciplinares de pesquisa, ensino e extensão, a diferenciava, nesse ponto, do modelo norte-americano de universidade.

Todo um discurso foi criado sobre a constituição da UNICAMP enquanto uma universidade que pretendia integrar todas as áreas do conhecimento para o desenvolvimento de atividades interdisciplinares e a preocupação com uma formação humanista. No entanto, a criação de cursos relacionados a ciência e tecnologia não aconteceram concomitantemente à criação de cursos das áreas de humanas.

A fim de atender a produção de tecnologia e à demanda das indústrias da região por mão de obra qualificada, os primeiros cursos a funcionar na UNICAMP foram os cursos de Ciências Exatas e Tecnológicas, sendo implantados apenas na década de 70 os primeiros

cursos de Ciências Humanas, Economia e Administração. É importante ressaltar que esses cursos também atendiam aos interesses das empresas. Os cursos de Artes, por sua vez, tiveram início apenas na década de 80.

Além disso, o princípio da interdisciplinaridade tão almejado quando da criação da UNICAMP foi se perdendo com o tempo. Num esforço de recuperar alguns dos princípios que embasaram sua criação, a falta de interdisciplinaridade foi considerada um ponto crítico, sobre o qual muito ainda precisava ser rediscutido, como problematizado em documento de 1994.

A evolução da grade curricular só pode ocorrer de forma organizada e institucional se for estimulada entre os docentes a visão multidisciplinar, interdepartamental e interunidades. Barreiras entre disciplinas, departamentos e unidades são os maiores obstáculos à postura integrada essencial ao aprimoramento das grades curriculares (...) (UNICAMP/PRG, 1994, p. 59)

Os pressupostos interdisciplinares presentes na constituição da política universitária dos primeiros anos de desenvolvimento da UNICAMP (1966 a 1978) foram permeados por diversos discursos, entre eles: o processo de modernização do ensino superior brasileiro, a tendência interdisciplinar no desenvolvimento da ciência da época e os esforços de Zeferino Vaz pela materialização de um projeto de universidade que há décadas vinha sendo gestado por ele.

As universidades no Brasil, pensadas através do modelo de universidade francesa, nasceram a partir da simples soma de Faculdades ou Escolas Superiores isoladas. Um dos componentes iniciais da modernização das universidades no Brasil foi a criação de estruturas que favorecessem a integração entre as disciplinas e o conhecimento.

Muito embora a questão da interdisciplinaridade não aparecesse de forma clara, segundo o Estatuto das Universidades Brasileiras, existia a possibilidade de se criar, nas universidades, unidades que integrassem diversas disciplinas.

O Conselho Universitário, de acordo com o parecer das congregações dos institutos da Universidade, poderá centralizar em um só instituto universitário o ensino de disciplinas fundamentais, cujo conhecimento habilitem à continuação dos estudos superiores de natureza técnica ou cultural. (Artigo 44 – Estatuto das Universidades Brasileiras, 1931, apud FÁVERO, 1980, p. 7)

No caso da UNICAMP, a ideia de se criar estruturas que favorecessem a integração do conhecimento pode ser encontrada desde sua criação, no relatório da Comissão Organizadora de 1966, onde se fazia referência aos Institutos Centrais de Ciências Básicas, que seriam reponsáveis pela pesquisa e pela ensino fundamental de todos os ramos profissionais.

Além disso, como anteriormente dito, Zeferino Vaz também foi um dos grandes responsáveis pela implementação de uma política universitária baseada nos pressupostos interdisciplinares, através da busca pela integração do conhecimento humano como pressuposto teórico-epistemológico no ensino e pesquisa da UNICAMP, o que também foi expressado na sua estrutura física, que pode se sintetizado pelo logotipo da universidade.

Segundo o Arquivo Central do Siarq - Fundo Zeferino Vaz:



Idealizado pelo professor Zeferino Vaz e criado pelo artista plástico Max Schiefer e pelo arquiteto João Carlos Bross, na década de 1970, o logotipo da UNICAMP foi desenhado a partir do Plano Diretor da universidade. O significado é o conhecimento numa forma amorfa e sem contorno.

A bola branca, dentro das 13 listras que representam a bandeira paulista, é o símbolo da unidade, grande ponto de encontro de pessoal e principalmente do conhecimento humano, simbolizado pelas três circunferências vermelhas: Ciências, Exatas e Humanidades.

Atuando em conjunto, essas três áreas do conhecimento irradiam-se para a coletividade, cumprindo as três funções da Universidade: Ensino, Pesquisa e Extensão. (UNICAMP, 2010a)

Além disso:

O círculo central e as linhas radiais representam a irradiação do conhecimento da universidade, delineando o campo negro seu contorno amorfo. Os três círculos em vermelho representam as áreas das Ciências Biológicas, o superior, das Ciências Exatas, o inferior, e das Humanidades, o médio à direita.

Os 13 polígonos e as cores preto, branco e vermelho simbolizam as 13 listras e as cores da bandeira Paulista, dado se tratar de universidade estadual. (UNICAMP, 2010b)

Ainda que a interdisciplinaridade tenha sido um dos pontos centrais do projeto político da UNICAMP nos primeiros anos de seu desenvolvimento e que tivesse obtido resultados significativos de ensino e pesquisas interdisciplinares, esse movimento não integrou de forma geral os diferentes ramos das ciências existentes na universidade.

Esse acabou sendo um movimento caracterizado pela impossibilidade de se incorporar as ciências humanas e sociais a um projeto de universidade com orientação tecnológica, dirigido a transformar o Brasil em uma grande potência.

Um projeto interdisciplinar não consiste apenas no estudo de um mesmo problema por diversos ramos do conhecimento, não sendo caracterizado apenas por uma relação diplomática entre diferentes especialistas ou grupos de pessoas que tenham conversas esporádicas.

Pelo fato da interdisciplinaridade ser uma relação entre pessoas e não apenas métodos, disciplinas e problemas, isso explica as dificuldades na sua implantação. A interdisciplinaridade acontecerá quando as pessoas estiverem dispostas a trabalhar

interdisciplinarmente e não simplesmente quando houver a existência de problemas que necessitem de um enfoque interdisciplinar. No entanto, para isso, também é necessário que haja condições concretas de trabalho que favoreçam a interdisciplinaridade.

Embora o objetivo de integrar as diversas atividades universitárias não tenha sido atingido, o período de 1966 a 1978 foi marcado por interessantes resultados de atividades que favoreciam a integração do conhecimento.

Dentre eles destaca-se o Curso de Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática, desenvolvido entre 10 de fevereiro de 1975 e 29 de fevereiro de 1984, cuja ideia do programa surgiu pela necessidade:

(...) de se desenvolver e capacitar as lideranças regionais (...) visando colocar em prática uma filosofia de formação de líderes para o ensino de Ciências em moldes inovadores, aproveitando intensamente a experiência acumulada por vários indivíduos em serviço durante vários anos. (D'AMBRÓSIO, 1984, p. 9-10)

Além desse curso, também é possível encontrar resultados do movimento de integração do conhecimento na UNICAMP, ao longo da década de 70, no Instituto de Física, mais especificamente no Projeto de Laser de Semicondutores, iniciado em 1972 e 1973, e no Projeto de Desenvolvimento da Fibra Óptica, iniciado em 1975.

No entanto, muito embora resultados significativos tenham sido obtidos desses três projetos, a interdisciplinaridade não se enraizou na vida universitária, o que pode ser verificado pela não implantação do Instituto Central de Ciências Básicas propostos pela Comissão Organizadora em 1966.

Além desses projetos realizados entre as décadas de 60 e 70, nos anos 80 o movimento de integração do conhecimento foi marcado pela criação de núcleos interdisciplinares, sendo quatro deles sobre problemas sociais e um da área técnica: multidisciplinaridade, cultura, políticas públicas, população e telemática.

Durante o projeto de criação dos núcleos interdisciplinares, foi implantada uma Comissão de Atividades Interdisciplinares (CAI) da UNICAMP, aprovada em reunião do

Conselho Universitário (CONSU) de 15 de dezembro de 1987. Tal comissão tinha por atribuições principais:

- a) Definir as finalidades, objetivos e atribuições dos Núcleos e Centros;
- b) Definir critérios para a avaliação do seu desempenho;
- c) Proceder à avaliação anual de suas atividades;
- d) Examinar as propostas de criação, desmembramento, fusão e extinção dos Núcleos e Centros.
(UNICAMP/Relatório do Biênio 86/88, p. 43-44)

Um dos obstáculos que limitaram o desenvolvimento de uma estrutura e de projetos interdisciplinares na UNICAMP, como em outras instituições de ensino superior, deve-se ao fato da estrutura e distribuição dos docentes e das pesquisas serem feitas por departamentos, compartimentos estanques que restringem, ao invés de integrar, o ensino e a pesquisa, distanciando especialistas de diferentes áreas do conhecimento.

(...) divisão do espaço intelectual em compartimentos estanques cada vez mais restritos, a multiplicidade das instituições que asseguram a gestão de cada parcela do saber, culminam na formação deste sistema feudal que rege quase todos os empreendimentos de ensino e de pesquisa, mormente nos “guetos universitários”. O especialista, na medida em que sua especialidade se transforma cada vez mais em fortaleza, dá curso à sua vontade de poder e de dominação. (JAPIASSU, 1976, p. 94-95)

Na década de 90 uma nova tentativa de integração entre diferentes áreas do conhecimento começou a ser engendrada na UNICAMP, resultando na implementação do curso de Licenciatura Integrada em Química/Física.

Capítulo V - Licenciatura Integrada em Química/Física: Histórias contadas por diversos documentos

Na pretensão de fazer um estudo genealógico do curso de Licenciatura Integrada em Química/Física, buscando compreender principalmente como a integração curricular desse curso foi sendo constituída durante sua história por diversos discursos, primeiramente debrucei-me sobre alguns documentos escritos que me foram disponibilizados por professores e pela própria Coordenação das Licenciaturas da Faculdade de Educação/UNICAMP, buscando neles rupturas, descontinuidades e problematizações.

Inspirando-me em Foucault, analisei os documentos menos por aquilo que os compõem por dentro e mais pelos regimes de verdade que os acolhem e ao mesmo tempo eles sustentam, justificam e reforçam.

Não pretendo utilizar os documentos escritos como expressão do real ou verdade única, mas problematizá-los a fim de acontecimentalizar algumas histórias e, a partir deles, encontrar rupturas que possibilitem o emergir de outros discursos e regimes de verdade.

Segundo Le Goff (2005), um documento não pode ser tomado como um artefato inocente, pois ele é determinado pela sua época e meio de criação. Um documento precisa ser compreendido como construção consciente que tem por finalidade impor uma verdade. Nesse sentido é preciso desestruturar o documento para entender suas condições de produção.

A análise desses documentos escritos buscou desnudar a história dos vencidos, a das vozes caladas e soterradas em meio aos escombros, uma vez que a história aparente é na quase totalidade, a história dos vencedores. Segundo Benjamin:

O passado traz consigo um índice misterioso, que o impele à redenção. Pois não somos tocados por um sopro de ar que foi respirado antes? Não existem, nas vozes que escutamos, ecos de vozes que emudeceram? (BENJAMIN, 1994a, p. 223)

Os primeiros cursos noturnos de graduação da UNICAMP foram criados a partir do final da década de 1980, numa época em que uma nova sociedade constituía-se em meio aos discursos engendrados pelas transformações ocorridas no mundo do trabalho e na organização política do país, ampliando as demandas e as reivindicações de democratização ao acesso às universidades, aliado às propostas de organismos internacionais visando uma maior eficiência e produtividade do ensino superior brasileiro.

No novo contexto do final dos anos 80 e início dos 90, lutar pelo acesso à universidade passou a representar não apenas a procura de excelência ou status, mas passou a significar também a busca pela democracia e igualdade. (ZAN, 1996, p. 74)

Além disso, houve a promulgação da Constituição do Estado de São Paulo, em 1989, que passou a garantir que as universidades públicas estaduais mantivessem cursos noturnos que, no conjunto de suas unidades, correspondessem a pelo menos um terço do total das vagas por elas oferecidas. Isso significou, para muitas universidades e institutos, a necessidade de se criar rapidamente cursos noturnos.

O primeiro curso noturno criado na UNICAMP foi o de Licenciatura em Matemática, no ano de 1988, seguido pelos cursos de Pedagogia, criado em 1991, Licenciatura em Física, criado em 1992, Licenciaturas em Ciências Biológicas e Educação Física, criados em 1993, entre outros. Atualmente existem oito cursos específicos de licenciatura em período noturno: Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Educação Física, Licenciatura em Geografia, Licenciatura em Física, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Ciências Sociais, Licenciatura em Letras e Licenciatura Integrada em Química/Física.

Até meados da década de 1990, a maioria dos cursos de licenciatura era pensada como complementação dos cursos de bacharelado e de forma isolada de outros cursos, tendo como objetivo uma formação específica.

Visando um estudo mais aprofundado dos resultados e necessidades dos cursos noturnos de licenciatura, principalmente as Licenciaturas em Matemática e em Física, em

junho de 1995 uma avaliação desses cursos é realizada pela Subcomissão de Cursos Noturnos da Comissão Central de Graduação da UNICAMP, que apontou como resultados o pequeno número de alunos que conseguiam se formar nesses cursos de licenciatura, o alto número de evasões, na ordem de 25%, além de constatarem que as vagas oferecidas por esses cursos nem sempre eram totalmente preenchidas.

Como forma de repensar os cursos noturnos, principalmente os menos viáveis, melhorar a infra-estrutura dos mesmos e apresentar alternativas para dinamizá-los, como a reciclagem e aperfeiçoamento de professores do, então, 2º grau, em 22 de dezembro de 1995 a Pró-Reitoria de Graduação (PRG) da UNICAMP reuniu alguns diretores das unidades envolvidas em cursos noturnos e professores interessados nos cursos de licenciatura para discutir possíveis soluções.

Nessa reunião, uma das sugestões foi a remodelação dos cursos noturnos de Licenciatura em Física e Licenciatura em Matemática, para um curso de licenciatura mais inovador, voltado para a demanda do mercado e que integrasse as áreas de Física, Matemática e Química.

Para tanto, foi constituída uma Comissão de Estudos formada com o objetivo de elaborar uma proposta de criação de um Curso Integrado de Licenciatura em Física, Matemática ou Química, com a pretensão de ser implantado a partir do ano de 1997.

Essa Comissão de Estudos permitiu, pela primeira vez, que professores responsáveis pelas licenciaturas de diferentes unidades se reunissem e discutissem a problemática dos cursos de licenciatura. Tal Comissão era formada pelo Prof. Armando F. S. Moreira (IFGW), Dario Fiorentini (FE), Eugênia M. R. Charnet (IMECC), José A. Valente (NIED), Rodney C. Bassanezi (IMECC) e Sebastião F. Fonseca (IQ).

Os discursos engendrados pelo anteprojeto, elaborado em 10 de abril de 1996 por essa Comissão de Estudos para implantação do Curso Integrado de Licenciatura em Física, Matemática ou Química visavam, principalmente, a adequação dos cursos para a formação de futuros professores aptos para o trabalho de acordo as novas exigências da sociedade do conhecimento.

O curso previa a integração entre as três áreas, possuindo uma estrutura de disciplinas e atividades voltadas estritamente para a formação de professores, sem que essas fossem uma versão simplificada dos cursos de bacharelado.

Dessa maneira, a estrutura curricular do curso previa um núcleo básico interdisciplinar das três áreas nos quatro primeiros semestres, sendo que a partir do quinto semestre a escolha por uma das áreas de conhecimento seria feita pelos alunos visando uma formação mais específica em uma delas.

É importante salientar que segundo os discursos trazidos pelo documento, a integração entre as três diferentes áreas deveria significar mais que uma simples justaposição de disciplinas de cada área, mas uma interdisciplinaridade. Ou seja, o curso deveria:

Integrar as áreas de Física, Matemática e Química. O curso tem um núcleo básico interdisciplinar das três áreas (1^o – 4^o semestres) e a partir do 5^o semestre prevê a especialização em uma delas. No entanto, essa integração deve ser mais do que uma mistura de disciplinas – deve prever a *interdisciplinaridade*. (VALENTE et al., 1996, p. 2)

Além disso, o anteprojeto propunha uma formação sólida na área de Educação, através de disciplinas voltadas para a formação de um profissional da educação crítico e reflexivo, enfatizando os aspectos psico-pedagógicos; incentivo de ingresso de alunos com interesse exclusivo na área da Educação; a convivência com a realidade escolar; a integração entre laboratórios nos quatro primeiros semestres, como os laboratórios de Física e Química utilizando técnicas de Matemática, estatística e análise de dados; integração entre teoria e prática; e por fim o documento salienta que o curso deveria propor uma metodologia diferenciada e inovadora na abordagem das disciplinas, centrando-se na aprendizagem e não no ensino, na construção do conhecimento e não na mera transmissão de informações.

Segundo o documento elaborado pela Comissão de Estudos, a implantação da proposta exigia duas condições básicas: as condições físicas e a preparação de uma equipe de professores composta por membros das diferentes unidades participantes do curso.

Ainda com a expectativa de que o curso seria implantado já a partir do primeiro semestre de 1997, em 16 de abril de 1996, dias após a divulgação do anteprojeto para

implantação do curso feito pela Comissão de Estudos instituída em dezembro de 1995, o Pró-Reitor de graduação, Prof. Dr. José Tomaz Vieira Pereira, convocou uma reunião com os diretores das unidades envolvidas e representantes da Faculdade de Educação para discutir a proposta, sua aceitação e viabilidade.

Segundo documentos da época, a reunião foi marcada por manifestações contrárias ao projeto apresentado, tanto no que dizia respeito aos aspectos referentes à própria concepção da formação do professor ali presentes, quanto às preocupações de natureza operacional e de provimento de recursos materiais e humanos necessários à implantação, manutenção e qualidade de um curso dessa natureza.

Dentro desse embate, o então Pró-Reitor solicitou que a Faculdade de Educação, considerada responsável pelos cursos de licenciatura, apresentasse, dentro do prazo de um mês, a sua concepção e o seu projeto de formação de professores.

Foi assim que a Coordenação de Licenciaturas instituiu uma comissão interna de docentes tendo por finalidade, a partir da análise da proposta já apresentada de um Curso Integrado de Licenciatura em Física, Matemática ou Química, elaborar uma nova proposta de formação de professores nessas áreas que servisse como base para uma discussão mais ampliada, envolvendo os demais cursos de licenciatura.

Tais discussões e reuniões resultaram na elaboração de um Plano Integrado para Cursos de Formação de Professores de Biologia, Ciências, Física, Matemática e Química no período noturno.

Várias tentativas de negociações e reuniões foram feitas para se acordar entre os diferentes institutos a proposta mais viável para ser levada ao CONSU – Conselho Universitário.

Segundo ofício da Coordenação de Licenciaturas nº 25/96 de 16 de maio de 1996, foi feito um pedido, pelo então coordenador das Licenciaturas da Faculdade de Educação, Prof. Dr. Mansur Lutfi, para o então diretor do Instituto de Química, Prof. Dr. Fernando Galembeck, que este indicasse quatro docentes para participar da elaboração desse Plano Integrado para Cursos de Formação de Professores de Biologia, Ciências, Física, Matemática e Química no período noturno, em uma reunião marcada para 21 de maio de 1996.

Segundo consta no documento:

Os debates em torno de uma e outra proposta ocorreram aqui na FE, na Sala da Congregação em 21 de maio, numa reunião em que estiveram presentes muitos professores dos vários institutos envolvidos, além dos coordenadores de graduação. Lamentavelmente, as tentativas de negociação de muitos pontos dos projetos em discussão não foram bem sucedidas, criando-se um impasse. (MIGUEL et al., 1996, p. 01)

Sem um acordo sobre qual das duas propostas deveria ser levada adiante e com tentativas frustradas de negociação de muitos pontos de ambos os projetos, o Pró-Reitor acenou, então, com a possibilidade de irem as duas propostas ao CONSU e lá serem debatidas até que uma delas fosse escolhida para que pudesse ser implementada em 1997.

Cientes do equívoco e dos riscos presentes nesse encaminhamento e da necessidade de se abrir para a comunidade de professores da Faculdade de Educação a discussão em busca de uma melhor compreensão e formulação da proposta, a Comissão das Licenciaturas e alguns outros professores decidiram aperfeiçoar os documentos já existentes e, posteriormente, encaminhá-los para os debates nos departamentos.

No entanto, segundo as narrativas de alguns professores que posteriormente serão apresentadas, a saída do Instituto de Biologia e do Instituto de Matemática enfraqueceu a proposta, que acabou não sendo implementada.

Segundo consta na proposta de Plano Integrado para Cursos de Formação de Professores de Biologia, Física, Matemática e Química no período noturno, duas críticas foram feitas ao projeto anteriormente apresentado, que visava à implantação do Curso Integrado de Licenciatura em Física, Matemática ou Química.

A primeira crítica referia-se ao fato do projeto não problematizar a “transposição didática”, que, segundo o documento do Plano Integrado, era vista como automática, direta e imediata, não sendo colocada como necessária a produção e intervenção de um conhecimento escolar, e/ou de um conhecimento sobre a escola, e/ou de um conhecimento sobre a natureza e diversidade de relações que se estabelecem no cotidiano escolar.

Segundo os discursos engendrados no mesmo documento, o profissional da educação na primeira proposta de criação de um Curso Integrado, não era potencialmente

visto como um pesquisador que poderia produzir seus próprios saberes escolares, mas um mero aplicador ou transmissor dos conhecimentos já produzidos.

A segunda crítica feita dizia respeito à integração e ao fato da proposta de um Curso Integrado não explicitar sua concepção de integração. Segundo a Proposta do Plano Integrado, a simples adição de disciplinas comuns entre as três áreas de conhecimento não significaria uma integração efetiva entre as mesmas.

Ao nosso ver, afirmar a possibilidade de disciplinas distintas, em certos momentos de seus desenvolvimentos, compartilharem linguagem, métodos e conceitos, não significa que elas percam a sua identidade e autonomia; isso também não justifica em nada a tentativa de eliminação das fronteiras que preservam o estatuto epistemológico distinto de cada uma delas. (MIGUEL et al., 1996, p. 04)

Ainda segundo discursos engendrados no documento, a possibilidade de integração estava condicionada ao domínio conceitual profundo das disciplinas envolvidas e a mera adição de disciplinas de áreas distintas poderia, na prática, não só inviabilizar a integração almejada, como também impedir que o professor tivesse um acesso mais aprofundado na área específica.

Além disso, defendia-se ser mais conveniente que essas integrações se processassem não a partir da interdisciplinaridade forçada, mas a partir de estudos que demandassem uma abordagem multidisciplinar.

Essa opção, ao nosso ver, além de propiciar ao futuro professor perceber diretamente o sentido da integração que se propõe, evita a inclusão desnecessária de mais conhecimentos factuais isolados e estanques em um currículo já abarrotado, na esperança de que o estudante estabeleça os vínculos ‘a posteriori’ entre eles. (MIGUEL et al., 1996, p. 05)

A proposta da Faculdade de Educação da UNICAMP de um Plano Integrado para Cursos de Formação de Professores de Biologia, Ciências, Física, Matemática e Química no período noturno foi elaborada tendo por base os discursos que engendraram a constituição do documento final do V Encontro Nacional da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE), em julho de 1990, segundo o qual a formação devia se basear nos seguintes eixos: relação educação-sociedade; conteúdo, métodos e material didático; escola e os profissionais do ensino; relação teoria-prática pedagógica.

A proposta da Faculdade de Educação da UNICAMP de um Plano Integrado para Cursos de Formação de Professores problematizava que as licenciaturas precisavam ser encaradas como cursos profissionalizantes, mas também como cursos voltados à pesquisa e ensino. Além disso, tais cursos precisavam ter características próprias, diferenciadas dos cursos de bacharelado.

Ainda segundo discursos provenientes dessa proposta, o curso em questão seria composto por nove semestres, sendo coordenado pela Faculdade de Educação e tendo uma grade curricular composta por disciplinas comuns e específicas distribuídas ao longo do processo de formação do professor, sem que as primeiras antecedessem necessariamente as segundas, muito embora houvesse a defesa de que as disciplinas do núcleo específico ficassem a cargo dos professores dos diferentes institutos, sem que necessariamente fossem idênticas às disciplinas que compunham a formação do bacharel.

Além das disciplinas componentes do denominado núcleo comum e núcleo específico, segundo a comissão de docentes da Faculdade de Educação, seria necessário para a formação do professor de... um terceiro núcleo de disciplinas que visassem a problematização pedagógica teórica e prática de questões e temas relacionados às diferentes áreas específicas dos diferentes cursos de licenciatura.

Com o não andamento desse projeto e pressionados pela Pró-Reitoria de Graduação que, baseada na Constituição do Estado de São Paulo, de 1989, acentuava a necessidade de criação de cursos noturnos pelos institutos, o Instituto de Química, que ainda não possuía nenhum curso noturno, no mesmo ano de 1996, mais especificamente 26 de setembro, inicia encaminhamentos no Departamento de Química Analítica visando à criação de um curso noturno de Licenciatura em Ciências.

Documentos da época, elaborados pelo grupo, fazem emergir práticas discursivas que denotam que a proposta para a criação de um curso noturno de Licenciatura em Ciências visava à necessidade de abertura de vagas no período noturno para atender aos preceitos da Constituição do Estado de São Paulo (1989), como também a de cumprir a função social da universidade, especificamente na formação de professores para o ensino de Ciências nos diferentes níveis de ensino.

No entanto, essas práticas discursivas também nos possibilitam entender que essa função não era algo primordial para o Instituto de Química.

A proposta para elaboração de tal curso contava com um currículo pensado segundo os princípios da integração curricular entre as diversas especificidades, como a Química, Física, Biologia e Matemática.

Em defesa da formação de um profissional com visão global dos diversos campos de conhecimento e aptos para a correlação entre as diversas áreas, o grupo propunha uma formação interdisciplinar, um curso que visava a formação de professores e onde não fosse necessária a especialização do mesmo em determinada disciplina específica. Segundo o documento:

Devemos buscar situações que favoreçam correlações entre as diversas áreas do conhecimento, para estimular construções conceituais nas “cabeças” dos estudantes, num contexto globalizado. Para isso, nada melhor que contar com professores com formação interdisciplinar. (ROSSI et al., 1996, p. 02)

O curso noturno de Licenciatura em Ciência tinha por objetivos gerais ser um curso com duração de quatro anos, que formaria professores com habilitação para ministrar aulas de Química, Física, Matemática e, se possível, Biologia e que abrangesse uma ampla participação das diversas unidades da UNICAMP na proposta de grade curricular ou ementas de disciplinas, como os Institutos de Física (IFGW), Química (IQ), Geociências (IG), Estudos e Linguagens (IEL), Filosofia e Ciências Humanas (IFCH), Biologia (IB), Matemática (IMECC), Faculdade de Medicina (FCM) e Engenharias.

Segundo a proposta, o curso poderia ter 50 vagas para alunos ingressantes via vestibular e “outras 20 vagas poderiam ser reservadas para profissionais já licenciados pela UNICAMP em especialidades afins”. (ROSSI et al., 1996, p. 03)

Nenhuma das propostas de elaboração de cursos integrados de licenciatura, anteriormente descritas, foi implantada no ano de 1997, em decorrência de embates, disputas e desistências de algumas das unidades envolvidas nos projetos.

Muito ainda foi discutido nos dois anos que se seguiram, principalmente pelos Institutos de Química, Física e Faculdade de Educação.

No Instituto de Química, o ano de 1997 foi marcado por grandes discussões em torno da elaboração de um curso noturno, sendo ora defendida a criação do curso de Química com Atribuições Tecnológicas (curso 50) e ora o curso de Licenciatura em Química.

A proposta é de criação de um curso noturno de Licenciatura em Química e de um curso noturno de bacharelado com atribuições tecnológicas, cuja implantação não será efetuada concomitantemente. Em 1998 será implantada a licenciatura e em 1999 será implantado o curso de bacharelado. (JORGE et al., 1997a, p. 01)

Para a realização dessas discussões e com a perspectiva da implementação de um curso noturno de licenciatura integrada, um Grupo de Trabalho foi então formado sendo constituído por docentes da Faculdade de Educação e dos Institutos de Física e Química, tendo por finalidade a elaboração de um documento em favor da implantação de um curso integrado de licenciatura inicialmente denominado Curso Integrado de Licenciatura em Física ou Química.

De acordo com esse Grupo de Trabalho, a opção pela criação de um curso de licenciatura integrada foi permeada por discursos que visavam à redução no número de evasão de alunos dos cursos noturnos da UNICAMP, à demanda de vários segmentos da sociedade para que a UNICAMP oferecesse mais cursos noturnos, como também à

necessidade de maior envolvimento da universidade com os problemas do ensino do antigo segundo grau.

Tendo por princípio central uma proposta de ensino que se afastasse de um conhecimento exclusivamente disciplinar, visando uma proposta de integração entre as áreas da Física e da Química, as estratégias e as técnicas de ensino a serem desenvolvidas ao longo do curso deveriam contemplar a escolha de temas e exemplos que contextualizassem as duas áreas do conhecimento, suas interfaces, integração entre as mesmas e que mostrassem a interdisciplinaridade como forma de compreensão da natureza.

Para isso, as disciplinas do Curso Integrado de Licenciatura em Física ou Química deveriam ser divididas em um núcleo comum, que possibilitaria essa integração disciplinar e um núcleo específico, após o 4º semestre de curso, de acordo com a modalidade escolhida pelo aluno.

No entanto, essas disciplinas do núcleo específico não deveriam ser idênticas às que compunham a formação do bacharel, mas pensadas na perspectiva da formação de um futuro professor que tivesse domínio e compreendesse os procedimentos de sua área específica sem perder de vista a contextualização necessária para o ensino no cotidiano escolar.

Segundo uma primeira versão do documento, de maio de 1997:

Nesse sentido, o Curso Integrado de Licenciatura em Física ou Química deverá ter características próprias e diferenciadas em relação aos cursos de Bacharelado correspondentes, tendo em vista os contextos nos quais os licenciados deverão desempenhar suas atividades e os fins visados por elas.

Embora sejam de responsabilidade dos Institutos de Física e Química, as disciplinas componentes do núcleo específico não deverão ser idênticas aquelas que compõem a formação do bacharel. As disciplinas desse núcleo devem pautar-se pelo critério de relevância para a formação do futuro professor. (Grupo de Trabalho FE/IQ/IF, 1997, p. 03)

Inicialmente o curso, sob responsabilidade da Faculdade de Educação e colaboração das outras duas unidades envolvidas, pretendia oferecer 80 vagas, sendo 60 preenchidas através do vestibular e 20 vagas destinadas a professores atuantes na rede pública de ensino através de um processo de seleção específico.

Nessa primeira versão para o currículo do curso Integrado de Licenciatura em Física ou Química é interessante observar que as disciplinas pensadas para o curso, principalmente as disciplinas do Instituto de Química, ainda não tinham suas ementas definidas e, algumas delas, propunham uma maior integração dentro de cada área, através de disciplinas como Laboratório Integrado de Química e Tópicos Interdisciplinares.

Em setembro de 1997, a Faculdade de Educação recebeu, por parte do Instituto de Física, proposta de retomada de discussão em torno do Curso de Licenciatura em Física - noturno. Segundo o ofício da Comissão de Licenciatura nº 51/97, como o Instituto de Química esteve envolvido na proposta e ainda não havia discutido, embora tivesse aprovado para 1999 a implementação de um curso de Licenciatura noturno, foi pedido ao Instituto de Química que as três partes retomassem as discussões para que a implementação do curso fosse possível no ano de 1999.

No entanto, após os inúmeros debates que ocorreram entre os diversos departamentos do Instituto de Química em 1997, ficou decidida a criação e oferecimento, a partir de 1998, do curso de Química com Atribuições Tecnológicas e posterior implementação do curso de licenciatura, em 1999, pela Faculdade de Educação.

Segundo a Resolução da Congregação do IQ nº 111/97, assinada pelo Prof. Dr. Fernando Galembeck, em reunião ordinária ocorrida em 12 de dezembro de 1997, por consenso, foi retirada de pauta a proposta de criação de um curso noturno de Licenciatura em Química e foi recomendado que a referida proposta fosse discutida em conjunto com a Faculdade de Educação e que a mesma contemplasse as seguintes questões:

- a) que o curso ofereça um total de trinta vagas;
- b) que o curso não faça parte de carreira única de Química;
- c) que o curso seja de responsabilidade da Faculdade de Educação;

- d) que sejam utilizadas na grade curricular disciplinas do curso de “Bacharelado em Química com Atribuições Tecnológicas” (IQ/UNICAMP, 1997)

No mês de novembro de 1997, o Instituto de Química se pronuncia favorável a retomada das discussões e criação do Curso Integrado de Licenciatura em Física ou Química, desde que o mesmo fosse implantado no ano de 1999, respeitasse a máxima coincidência entre as disciplinas do IQ, constituintes do curso de bacharelado com atribuições tecnológicas, não permitisse o reingresso dos alunos nas outras modalidades do curso de Química e que o número máximo de vagas do curso a ser criado não ultrapassasse trinta.

Segundo o parecer do Grupo de Trabalho composto por docentes do Instituto de Química e elaborado para analisar a primeira versão da proposta do Curso Integrado de Licenciatura em Física ou Química:

O Grupo de Trabalho constituído para estudar as propostas de implantação de um curso noturno de Química, analisando a proposta do “Curso Integrado de Licenciatura em Física ou Química”, avaliou que a transferência de alunos entre os atuais cursos diurnos de licenciatura ou demais modalidades de Física ou Química tem sido pouco significativa. Portanto os dados não evidenciam uma indecisão por parte dos estudantes ingressantes, na escolha destas duas carreiras. Se não há indecisão por parte do aluno, se o curso de Física ou Química já é escolhido no final do segundo grau, uma das premissas desta proposta, a integração para se reduzir a evasão, está prejudicada, não sendo necessário ministrar um conjunto de disciplinas que nortearão a escolha do aluno. (JORGE et al., 1997b, p. 01)

Além disso, o Grupo de Trabalho questiona a presença de algumas disciplinas no currículo do curso, como a Física II (F 228), Física Experimental II (F 229) e Física Experimental IV (F 429) para a modalidade de Química e as disciplinas Química Orgânica I (QO321), e Físico-Química I (QF431) para a modalidade de Física. Segundo o documento:

Como não são adequadas, aquelas disciplinas iriam demandar uma quantidade de tempo dos estudantes, que poderia ser melhor utilizado no aprofundamento do conhecimento de outras disciplinas específicas de sua área profissional. Levando em consideração que a evasão dos cursos de licenciatura é elevada, certamente causada pelos baixos salários, a presença de disciplinas no curso que não causam interesse aos alunos poderá contribuir para aumentar a evasão. Por outro lado, estas disciplinas exigiriam uma sobrecarga adicional de trabalho do corpo docente, sem nenhuma justificativa acadêmica. (JORGE et al., 1997b, p. 02)

E por fim, o documento elaborado pelo Grupo de Trabalho do Instituto de Química questiona:

Finalmente destacamos que o curso integrado de Física ou Química não é de fato integrado. Ele apenas tem um núcleo comum, com os problemas apresentados anteriormente, e que de fato forma um licenciado em Química ou em Física.

Levando-se em consideração que não há indecisão por parte dos estudantes ingressantes, na escolha do curso de Química ou Física, que a grade curricular contém disciplinas que não são necessárias para a formação, com qualidade, de um professor de segundo grau, levando o aluno do curso noturno a uma má utilização de seu pequeno tempo disponível e a uma

sobrecarga de trabalho desnecessária ao docente, que há riscos de uma distribuição desigual dos alunos nos dois cursos, o Grupo de Trabalho constituído para se analisar as propostas de abertura do curso noturno de Química, recomenda que a Congregação do Instituto de Química não aprove a proposta intitulada “Curso Integrado de Licenciatura em Física ou Química” (JORGE et al., 1997b, p. 2-3)

Em março de 1998 é elaborada a proposta final para o Curso de Licenciatura Integrada em Química/Física. O curso foi criado pela Deliberação CONSU 10/98, publicada em 28/07/1998 e inicia suas atividades em 01/03/1999.

A proposta final é encaminhada pela Faculdade de Educação, Instituto de Química e Instituto de Física, tendo por objetivo reformular o curso noturno de Licenciatura em Física, que passaria a ser a Licenciatura Integrada – o que não aconteceu -, e criar um curso noturno de Licenciatura em Química.

Além disso, o curso foi proposto com o oferecimento de 30 vagas e como responsabilidade da Faculdade de Educação. Segundo o documento final:

A alocação do curso de Licenciatura Integrada na Faculdade de Educação, visa favorecer o desenvolvimento da identidade do licenciado como professor e do magistério como profissão. (Grupo de Trabalho FE/IQ/IF, 1998, p. 1)

O curso é proposto com a intenção de preparar professores de alta qualificação para o trabalho no Ensino Médio, centrado na experiência investigativa e na reflexão acerca dos aspectos políticos e culturais da educação, enfatizando diferentes processos pedagógicos, políticas públicas, as relações educação-sociedade e a construção do conhecimento educacional.

Na tentativa de estabelecer um ensino voltado mais para a necessidade de integrar conhecimentos de diversas áreas e de formar professores para trabalhar nesse contexto, a estrutura curricular desse curso integra não só os conteúdos da Física e da Química, mas

também da Educação relacionados aos campos da Filosofia da Educação, História da Educação, Psicologia e Ciências Sociais.

Este curso, ao pretender mostrar a interdisciplinaridade como forma de compreensão da natureza, aponta para uma integração que pode ser ampliada ou intensificada através de créditos em disciplinas eletivas escolhidas entre quaisquer cursos oferecidos pela UNICAMP (Grupo de Trabalho FE/IQ/IF, 1998, p. 02)

A característica fundamental do curso é o de ser um programa específico de formação de professores, com ingresso exclusivo para a licenciatura, que rompe com o modelo de licenciatura enquanto complementação pedagógica dos bacharelados correspondentes, mais conhecido como modelo “3+1”.

Desde sua criação até o ano de 2005, o curso era composto por oito semestres sendo os quatro primeiros considerados básicos, onde os alunos cursavam disciplinas das áreas da Física, Química e Educação, período destinado para o estudante visualizar as múltiplas relações existentes entre essas áreas.

No final do quarto semestre, cabia ao aluno fazer a opção por uma das duas modalidades do curso: Física ou Química. A partir daí, o ensino era mais focalizado na área escolhida, podendo o aluno, após a conclusão da primeira modalidade, pedir reingresso e concluir a outra modalidade, tendo apenas que cursar as disciplinas referentes a esses quatro últimos semestres.

Em 1999, com o reconhecimento do curso ainda em processo de tramitação, o núcleo comum era composto por 21 disciplinas. A modalidade de Química era composta por mais 11 disciplinas e 8 créditos de eletiva em qualquer curso da UNICAMP, o que resultava num total de 134 créditos ou 2010 horas, enquanto a modalidade de Física era composta por 12 disciplinas mais 10 créditos em eletivas, resultando em 132 créditos ou 1980 horas.

Em 2000, o curso foi reconhecido pelo Decreto Federal nº 076941, de 30/12/1975, ratificado pela portaria MEC nº 001790, de 22/12/1993, e tendo o reconhecimento renovado pela Portaria CEE/GP nº 000571 de 06/12/2002.

Entre os anos de 2000 e 2005, algumas disciplinas do núcleo comum foram substituídas e outras excluídas. Em 2004 o número de créditos para ambas as modalidades foi aumentado. Para a modalidade Química, o número de créditos total passou a ser 142, ou 2490 horas e para a Licenciatura em Física foram estabelecidos 146 créditos ou 2550 horas.

Em 2005 foi estipulada, para as duas modalidades, uma carga horária de atividades de estudos não supervisionadas. Para a Química, aos 142 créditos, que então contabilizavam 2490 horas, 270 horas de atividades de estudo não supervisionadas foram acrescentadas, totalizando 2760 horas. Para a Física, aos 146 créditos ou 2550 horas, foram acrescentadas 180 horas de atividades de estudo não supervisionadas, totalizando 2730 horas.

A partir da lei 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) - e demais desdobramentos legais consubstanciados na homologação, no início de 2002, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (PARECER CNE/CP 9/2001), diversas discussões no contexto da UNICAMP foram iniciadas e que culminaram, dentre outros pontos, na rediscussão e reformulação dos currículos dos cursos de licenciatura.

Durante os anos de 2004 e 2005 foi discutida, por todas as unidades, a reformulação curricular dos seus cursos de licenciatura. Ao mesmo tempo em que todas as unidades de ensino da UNICAMP elaboravam e aprovavam os projetos de reestruturação das licenciaturas sob sua responsabilidade, a Comissão de Licenciaturas da Faculdade de Educação criou um grupo de trabalho constituído a partir das representações da Faculdade de Educação, do Instituto de Química e do Instituto de Física, bem como das Coordenadorias de Graduação dos respectivos institutos para a elaboração do projeto de reformulação curricular da Licenciatura Integrada.

No ano de 2005, uma das primeiras mudanças ocorrida pelo processo de reformulação curricular do curso de Licenciatura Integrada em Química/Física é colocada em prática através da mudança da ementa do curso no Catálogo dos Cursos de Graduação da UNICAMP.

Até o ano de 2004, a ementa adotada estabelecia que o profissional formado:

(...) poderá atuar como professor em nível de ensino básico; poderá também continuar seus estudos, na direção da pesquisa educacional seguindo curso de pós-graduação. (UNICAMP. Catálogo dos Cursos de Graduação da UNICAMP dos anos de 1999 a 2004)

Já a ementa do catálogo de 2005, elaborada no âmbito das discussões sobre a reformulação curricular do curso, estabelece:

O percurso de formação do licenciado em Química/Física qualifica-o para o trabalho em instituições educativas, escolares e não-escolares, tanto no âmbito do ensino, como professor da educação básica, quanto em outras dimensões do trabalho educacional. Faz parte dessa formação profissional a experiência investigativa bem como de reflexão acerca de aspectos políticos e culturais da ação educativa. (UNICAMP. Catálogo dos Cursos de Graduação da UNICAMP dos anos de 2005 a 2012)

Através de discursos engendrados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (PARECER CNE/CP 9/2001), possibilidades diferentes foram pensadas na compreensão da formação docente através de seu percurso curricular. Mudanças foram sinalizadas e praticadas como forma de constituir outras formas válidas de formação de professores em campos disciplinares específicos.

Até os últimos anos, os cursos de licenciatura, na grande maioria modalidades dos bacharelados, eram configurados por blocos densos e específicos de conteúdos teórico-científicos de cada campo disciplinar e apenas uma complementação pedagógica que cabia à Faculdade de Educação, o que incluía os estágios supervisionados.

Segundo Rosa (2005), mais do que examinar as grades que foram construídas é muito importante notar nos currículos dos cursos de licenciatura reformulados, um

movimento para dissolver o conhecido formato “3+1” (3 anos de bacharelado + 1 ano de complementação pedagógica).

No processo de reformulação curricular do curso de Licenciatura Integrada em Química/Física, buscou-se no conjunto do seu projeto de formação, contemplar os discursos das diretrizes e normas que regem a formação de professores no Brasil, como consideraram também as Diretrizes Nacionais para os Cursos de Química, Bacharelado e Licenciatura Plena; Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Física; e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e o Plano Integrado de Formação de Professores da Faculdade de Educação (PLANINFO).

No ano de 2006, o curso implanta seu currículo reformulado e passa a ser composto por dez semestres, dentre os quais os seis primeiros referem-se ao cumprimento de um núcleo comum formado por disciplinas ministradas nos Institutos de Física, Instituto de Química e Faculdade de Educação.

Para a modalidade de Química, além das 29 disciplinas do núcleo comum e 4 créditos de eletiva a serem cumpridos em qualquer curso da UNICAMP, há mais 15 disciplinas focalizadas na área escolhida, o que resultam em 4440 horas, 2985 horas de atividades supervisionadas e 1455 horas de atividades de estudo não supervisionadas.

Para a opção pela Licenciatura em Física, fora o cumprimento do núcleo comum, devem ser cursadas 13 disciplinas mais 4 créditos de eletivas entre disciplinas com código F, FM ou FL⁹, que resultam em 3585 horas, 2865 horas de atividades supervisionadas e 720 horas de atividades de estudo não supervisionadas.

A partir do currículo reformulado e implantado em 2006, houve alteração no currículo no ano de 2007 para a modalidade de Química, na quantidade de horas para as atividades de estudo não supervisionadas, que aumentaram para 1485 horas e, juntamente com as 2985 horas de atividades supervisionadas, resultam em 4470 horas.

Além disso, segundo os catálogos do curso dos anos de 2010 e 2011, houve alteração na quantidade de créditos a serem cumpridos pelos alunos na modalidade de Química, que passam a ser de 197 créditos, correspondentes a 2955 horas de atividade supervisionadas.

⁹ Todas as disciplinas da UNICAMP possuem códigos, compostos por letras e números. As disciplinas com códigos iniciados pelas letras F, FM e FL são disciplinas ministradas e sob responsabilidade do Instituto de Física.

Para a opção pela Licenciatura em Física, os alunos continuam tendo que cumprir 191 créditos, correspondentes a 2865 horas de atividades supervisionadas.

A opção por uma das modalidades nesse novo currículo acontece no final do sexto semestre, sendo ainda possível a conclusão da outra modalidade após o término da primeira.

Em consonância com as exigências de carga horária estipulada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores (PARECER CNE/CP 9/2001), o currículo reformulado passa a ter uma carga horária maior de estágios ministrados tanto na Faculdade de Educação quanto nos Institutos; disciplinas voltadas para atividades de enriquecimento didático, curricular/científico e cultural, como as disciplinas de “Colóquios” (EL103/203/303/403); disciplinas criadas com o intuito dos alunos terem um maior contato com a pesquisa realizada no interior das unidades, como a disciplina “Seminários Integrados de Atividades Científicas em Física e Química” (EL204).

Além disso, com a reformulação dos currículos dos cursos de licenciatura, tentativas foram feitas de uma maior aproximação e integração entre unidade e institutos através do compartilhamento de algumas disciplinas, como as disciplinas de QL701 – Projetos Integrados do Ensino de Química e FL701 – Projetos Integrados do Ensino de Física, ministradas tanto para o curso de Licenciatura em Física, para o curso de Licenciatura em Química e para a Licenciatura Integrada.

Anteriormente a essa reformulação, os cursos de licenciatura contavam, geralmente, com uma carga horária de estágio supervisionado entre 120 e 255 horas, na forma de disciplinas chamadas de Prática de Ensino de... e Estágio Supervisionado. Após a reformulação, os cursos de licenciatura das diferentes universidades passaram a contar com 400 horas de estágio supervisionado relacionado com a profissão, que devem ser realizadas a partir da segunda metade do curso, sendo metade da carga horária desses estágios de responsabilidade da Faculdade de Educação e a outra metade de responsabilidade dos institutos.

Durante esses mais de dez anos de existência do curso, a relação candidato-vaga para o curso de Licenciatura Integrada em Química/Física teve altas e baixas. Com uma procura extremamente baixa no primeiro ano de seu oferecimento, essa relação apresenta seu ápice no ano de 2005.

Segundo o site da UNICAMP da época do vestibular¹⁰, esse aumento esteve relacionado à concessão de isenções da taxa de inscrição para todos os estudantes que se candidataram às licenciaturas em período noturno e que cursaram o Ensino Médio em escolas da rede pública, o que beneficiou quase oito mil candidatos no total.

Uma possível justificativa para explicar intervalos de alta e baixa relação candidato/vaga entre os anos de 1999 e 2005 pode ser dada pelo fato de alunos treineiros fazerem matrícula em cursos com baixo número de candidatos/vaga buscando sua aprovação para a segunda fase do vestibular.

Nota-se que nos anos em que a procura pelo curso de Licenciatura Integrada em Química/Física foi baixa, no ano seguinte ela aumenta, muito possivelmente pelo aumento da procura desse curso por alunos treineiros¹¹.

Com esse aumento na relação candidato-vaga, muitos alunos treineiros deixam de se inscrever nesse curso para a realização do vestibular no ano seguinte, onde novamente há uma queda na procura que torna a crescer no próximo ano.

Como é possível observar na tabela 1, nos últimos anos a relação candidato/vaga para o curso de Licenciatura Integrada em Química/Física teve um decréscimo e encontra-se aproximadamente constante nos últimos anos, o que pode ser um sinal de fortalecimento da identidade do curso e uma procura por pessoas que se interessam pela licenciatura como profissão.

Tabela 1. Relação Candidato/Vaga para o Curso de Licenciatura Integrada em Química/Física¹²

Ano	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Relação candidato/vaga	1,5	10,4	2,3	12,2	3,7	11,6	16,1	9,4	8,6	7,6	5,1	5,2	4,3	4,9

Conforme assinalado anteriormente, a diminuição de interesse e procura pelos cursos superiores de licenciatura não é um problema exclusivo do curso de Licenciatura

¹⁰ <http://www.convest.UNICAMP.br/vest2005/relev2005.html> - Acesso em: 29/05/2008.

¹¹ Alunos treineiros são aqueles que ainda não concluíram o Ensino Médio, mas que realizam os exames vestibulares como treino para os exames futuros.

¹² Na relação candidato/vaga foi considerado também os alunos treineiros, ou seja, alunos com Ensino Médio incompleto que prestam o vestibular apenas como treino. Todos os números foram retirados de sites da Internet.

Integrada em Química/Física, mas uma tendência que vem ocorrendo com todos os cursos de licenciatura, não apenas na UNICAMP.

Segundo uma pesquisa realizada em 2003 pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), e apresentada pelo Jornal Folha de São Paulo em 27 de setembro de 2005, das 4656 pessoas ouvidas de 10 Estados do Brasil, de todos os níveis e redes de ensino, 53,1% dos professores em atividade estavam na faixa dos 40 aos 59 anos, 38,4% estavam na faixa dos 25 aos 39 anos e somente 2,9% dos professores em atividade tinham entre 18 e 24 anos. Isso revela a queda no número de jovens interessados na profissão docente.

Segundo a mesma reportagem, a projeção de especialistas, na época da divulgação dos dados pela CNTE, era a de que, em dez anos, a falta de professores chegaria a níveis alarmantes.

O baixo retorno financeiro e o desprestígio social da carreira docente são citados como as principais práticas discursivas que permeiam o universo dos estudantes para a baixa procura pelos cursos de licenciatura, principalmente por alunos bem preparados no Ensino Médio.

De acordo com um levantamento encomendado pela Fundação Lemann e pelo Instituto Futuro Brasil, apresentado pelo Jornal Folha de São Paulo em 9 de Junho de 2008, apenas 5% dos melhores alunos que se formam no Ensino Médio desejam trabalhar como docentes da Educação Básica.

Segundo Roberto Leão, na época presidente da CNTE:

Como a profissão docente é desprestigiada, a maioria daqueles que escolham trabalhar como professor o faz porque o curso superior na área é mais fácil de entrar, barato e rápido.
(Jornal Folha de São Paulo, 09/06/2008, p. C1)

Segundo Paula Louzano, entrevistada nessa reportagem:

Para melhorar a qualidade de ensino, o Brasil precisa criar uma nova estrutura para atrair um outro perfil de pessoas para a educação. (Jornal Folha de São Paulo, 09/06/2008, p. C1)

Certamente um dos principais fatores pela baixa procura dos jovens pela profissão docente deve-se ao fato da baixa remuneração desses profissionais. De acordo com o documento “Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais” (RUIZ, RAMOS e HINGEL, 2007, p. 21), no Brasil, o salário médio de um professor em início de carreira é um dos menores, mais precisamente o antepenúltimo de 38 países onde a pesquisa foi realizada.

Além disso, é possível verificar discursos relacionados com a forte tendência democratizante do curso de Licenciatura Integrada em Química/Física, característico dos cursos noturnos, bem como dos cursos de licenciatura em geral. Segundo consta no site da COMVEST¹³, 71,8% dos alunos matriculados em 2010 na Licenciatura Integrada em Química/Física haviam cursado o Ensino Médio somente em estabelecimentos públicos de ensino e 23,1% dos alunos matriculados declararam renda mensal total da família de até 3 salários mínimos.

Esses dados fortalecem a análise feita pelo Jornal Folha de São Paulo de 09 de Junho de 2008, que mostra que 80% dos estudantes que escolheram seguir a carreira docente cursaram o Ensino Médio em escolas públicas e 48,5% deles tem renda familiar inferior a 3 salários mínimos.

¹³ <http://www.comvest.unicamp.br/estatisticas/perfil/perfil.html>

Capítulo VI – As narrativas e as mônadas enquanto potencialidades para a pesquisa genealógica

Uma outra forma de construir os dados, buscando nas histórias suas particularidades, é trabalhar com as memórias dos sujeitos envolvidos e colocá-las em contato com as questões de investigação. Ou seja, trabalhar com as narrativas compreendidas como uma alternativa de resistência e de ressignificação.

A narrativa possui várias raízes teóricas. Dentre as diferentes formas de se conceber a pesquisa que se utiliza de narrativas, escolhemos como inspiração Walter Benjamin.

Walter Benjamin (1892-1940) foi ensaísta, crítico literário, tradutor, filósofo, sociólogo e judeu alemão. Associado a Escola de Frankfurt, foi fortemente inspirado por autores marxistas, como pelo misticismo judaico. O seu trabalho combina ideias aparentemente antagônicas, do idealismo alemão, do materialismo dialético e do misticismo judaico.

Para Benjamin, contar histórias através da narrativa possibilita a ressignificação da própria experiência no seu fazer do cotidiano, na relação entre o eu e o outro, nos acontecimentos que nos deixam marcas de experiências vividas e não apenas vivências sem experiências, através de memórias conscientes e inconscientes cheias de significados, sentimentos e sonhos.

Para Benjamin, a pesquisa que se utiliza de narrativas pressupõe um trabalho com aberturas, com a possibilidade de interlocuções com outros, sem procurarmos responder a todas as perguntas, muitas vezes até criando outras.

Nessa perspectiva, torna-se importante enfatizar a potencialidade das narrativas para a pesquisa histórica num sentido genealógico, de busca por rupturas, discontinuidades e brechas que permitam outras problematizações para as questões colocadas.

Na perspectiva de Benjamin, a narrativa encontra-se intimamente relacionada ao ato de rememorar, entendido como o exercício do despertar, como a possibilidade de ressignificação da própria experiência. Para Benjamin, a narrativa não existe sem a memória, não existe sem o entrecruzamento de tempos, sem suas dimensões voluntárias e involuntárias, sem seus esquecimentos, completudes e incompletudes.

Narrativa concebida como transmissão de experiências entre gerações, fundada na circulação coletiva de tradições, de sensibilidades, na acepção plural de verdade, na relação do narrado com o vivido, na dimensão mais ampla de sujeito, de ser humano (portador de consciência e inconsciência), e, sobretudo, na recuperação da temporalidade. Neste sentido, para Benjamin a narrativa não existe sem a memória, não existe sem sua vinculação com os hiatos do tempo. (GALZERANI, 2004, p. 295)

O ato de rememorar possibilita que dimensões pessoais, que foram perdidas com o avanço do mundo moderno e capitalista, sejam ressignificadas na relação temporal passado, presente e futuro.

Na rememoração, segundo Galzerani (2008a), destaca-se o entrecruzamento entre passado e presente, entre o eu e o outro, entre diferentes visões sociais de mundo e localidades, entre racionalidade e sensibilidade, entre consciente e inconsciente.

Para o autor, que recorda, o principal não é o que ele viveu, mas o tecer de sua recordação, o trabalho de Penélope da rememoração. (BENJAMIN, 1994a, p. 37)

Dessa forma, a memória pode ser trabalhada não como a ferramenta de pesquisa, mas como o meio onde ela se constitui. Segundo Galzerani (1999, p. 102), para Benjamin, a “memória constitui uma viagem no tempo, até as impressões “matinais” da pessoa humana, com direito à ida e à volta”.

Produzir narrativas para Benjamin não é só relatar, mas trazer as experiências no plural e trazer à tona as antigas narrativas sob o ponto de vista cultural. A arte da narrativa está em evitar explicações sobre o dito, podendo esta atingir uma amplitude que não existe na informação.

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesãos - no campo, no mar e na cidade -, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. (BENJAMIN, 1994a, p. 205)

Na rememoração temos o ato de viver, o entrecruzamento de tempos (passado, presente e futuro), espaços e visões. É importante salientar que não temos por memória a noção de fuga para o passado ou resgate fiel do ocorrido, mas como um conceito que busca e abrange além dos conhecimentos experienciados, aqueles que se encontram esquecidos.

Ao trabalharmos com entrevistas narrativas na perspectiva de Benjamin, não temos por pretensão fazer com que as pessoas voltem ao passado e relatem tudo o que se passou. Nesse contexto, não é minha intenção recuperar o passado tal como foi, mas sim, ao ressignificar o passado, rememorá-lo com o olhar do presente, dando atenção à forma como os acontecimentos foram se anunciando e construindo outras possibilidades e situações.

Uma vez que o historiador não tem como se deslocar para o passado, ele é obrigado a analisar as "ruínas" do passado, que, analisadas à luz de um presente em mudança contínua, formam uma "constelação" sempre diferente. É no presente que a "constelação" formada por elementos do passado e do presente "relampeja" e é este relâmpago do presente que "ilumina" (*Passagens*, V, 573; Ia, 2) o passado. (OTTE, 1996, p. 214)

Para Benjamin, rememorar é tornar possível a capacidade de entrar em contato com elementos voluntários e involuntários do passado, mas numa viagem que traz à tona o

compromisso com o presente. Não acredito que seja possível retornar ao passado e rememorá-lo em sua íntegra.

Sei que ao rememorarmos uma experiência já não somos mais os mesmos, pois falamos de lugares diferentes. A cada ida e volta do passado formulamos outras perguntas, aprendemos a interpretar silêncios, a perder nossas certezas individuais ousando perder-se para encontrar-se numa história coletiva.

A rememoração articula a dimensão sensível da memória ao ato de lembrar, o que torna comunicável a experiência. Na rememoração as lembranças estão sujeitas a atualizações, releituras e reelaborações, fruto de reflexões sobre o acontecimento lembrado. (PÉREZ, 2003, p. 5)

O narrador benjaminiano traz consigo a característica do saber aconselhar, o que torna a nossa experiência vivida significativa e potencializante, sendo este aconselhamento entendido menos do que uma forma de saber responder perguntas, mas em dar sugestões.

No entanto, no mundo moderno em que vivemos, o saber dar conselhos está cada vez mais se apagando e tornando-se antiquado, visto que as experiências estão sendo cada vez menos comunicáveis.

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. (LARROSA, 2002, p.21)

O mundo atual encontra-se pobre no narrar das experiências. Não se narra mais o vivido; as experiências não são mais transmitidas de boca a boca. Absorver tudo sem pensar no que está sendo visto e feito, sem tirar disso experiência, mas apenas vivência e reprodução, é o prevalecente modo como vivemos hoje.

Assim definido, o narrador figura entre os mestres e os sábios. Ele sabe dar conselhos: não para alguns casos, como o provérbio, mas para muitos casos, como o sábio. Pois pode recorrer ao acervo de toda uma vida (uma vida que não inclui apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia. O narrador assimila a sua substância mais íntima aquilo que sabe por ouvir dizer). Seu dom é poder contar sua vida; sua dignidade é contá-la inteira. O narrador é o homem que poderia deixar a luz tênue de sua narração consumir completamente a mecha de sua vida. (BENJAMIN, 1994a, p. 221)

Se por um lado a modernidade capitalista esvazia a dimensão temporal e estilhaça as relações sociais e a memória, por outro lado Benjamin nos possibilita perceber que:

(...) somos capazes de produzirmos, por exemplo, rememorações, ressignificando, alterando os rumos da nossa própria história, na relação com outras histórias. Concebe, pois, a modernidade como drama, como ruína, mas, ao mesmo tempo, deixa brechas para que visualizemos o mundo moderno com prenhe de potencialidades de “salvação”, ou de construção de “novas” práticas sociais. (GALZERANI, 2005, p. 54)

Como, para Benjamin, a memória pode ser compreendida como meio que possibilita produzir outros sentidos de história, ocupado por pessoas em relação com outras, busco

ouvir narrativas não com a finalidade de apontar erros ou acertos, mas como forma de despertar experiências e memórias individuais e coletivas cheias de significados.

Da mesma maneira que, para Benjamin, compreender a narrativa oral é compreender o valor da experiência para a formação do sujeito, uma vez que o sujeito constitui-se a partir de experiências que, ao serem narradas, são intercambiadas num processo no qual quem tem algo a dizer enriquece o outro e vice-versa, para Foucault, o discurso, enquanto prática discursiva, também constitui o sujeito, uma vez que “as práticas discursivas moldam nossas maneiras de constituir o mundo, de compreendê-lo e de falar sobre ele” (VEIGA-NETO, 2005, p. 112).

Segundo Foucault, “somos seres de linguagem e não seres que possuem linguagem” (FOUCAULT, 1992, p. 20-21), ou seja, estamos imersos em práticas discursivas que tensionam relações de poder-saber e que estão presentes em nossas experiências intercambiáveis através das narrativas, uma vez que para Foucault, o sujeito é uma posição discursiva, uma função dos discursos.

Dado que cada um de nós nasce num mundo que já é de linguagem, num mundo em que os discursos já estão há muito tempo circulando, nós nos tornamos sujeitos derivados desses discursos.(VEIGA-NETO, 2005, p. 110)

Dessa forma, é possível reconhecer relações entre a constituição do sujeito e o par narrativa/discurso. Esse par é motor constitutivo do sujeito tanto em Foucault quanto em Benjamin. Nessa perspectiva, ao estudarmos genealogicamente a Licenciatura Integrada em Química/Física através das narrativas dos sujeitos que fizeram parte de suas histórias, percebemos a presença dos discursos nas experiências intercambiáveis, que constituíram os sujeitos e o curso em questão.

Narrativas são formas de dizer de nossas experiências e podem ser expressas por aquilo que chamamos de mônadas, que são centelhas de sentidos que tornam as narrativas mais do que comunicáveis: tornam-nas experienciáveis.

Segundo Galzerani (2008a), as contribuições benjaminianas de memória/narrativa provocam rupturas significativas em relação às visões historicistas ou marxistas ortodoxas, que têm como alvo a concepção de tempo homogêneo e vazio.

O trabalho com as narrativas expressas em forma de mônadas possibilita trabalhar com uma concepção de tempo e de história que não é linear, fixa, resultado de causas e efeitos, mas marcada por descontinuidades, rupturas e brechas.

Benjamin critica esta linearidade postulando a necessidade de um “choque” que interrompe a linha, possibilitando assim a formação da “mônada”, ou seja, de uma formação espacial que substitui a ordem temporal-linear das coisas. (OTTE, 1994, p. 65).

Esse tempo outro, que podemos chamar de tempo narrativo, possibilita a manipulação criativa da história e tem por função potencializadora a busca por rupturas e descontinuidades, o que se torna importante quando realizamos uma pesquisa genealógica. Uma das formas de se manipular o tempo narrativo e a partir dele possibilitar criações, inventividades e outras formas de se pesquisar e compreender a história é através das mônadas.

Inspirando-me em Benjamin e no seu texto *“Infância em Berlim por volta de 1900”*¹⁴, a apresentação das entrevistas realizadas no contexto dessa pesquisa será feita através da construção de mônadas. Nesse texto, Benjamin já adulto e com o olhar do presente, constrói uma série de pequenas narrativas que remetem à sua infância, com uma escrita cheia de sensibilidade e de entrecruzamento de tempos e sujeitos e, dessa forma, vai retratando um cenário sócio-histórico de seu país no início do século XX.

Nas mônadas de Benjamin, é possível vislumbrar a articulação entre o vivido individual do autor e as esferas sociais mais amplas, ressignificando a experiência do passado infantil a partir do seu olhar adulto.

¹⁴ BENJAMIN, W. *Infância em Berlim por volta de 1900*. In: BENJAMIN, W. *Olhas Escolhidas II*. 5 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1995. p. 70-142.

O termo mônada foi utilizado pela primeira vez por Giordano Bruno (1548-1600), na época da Renascença, significando os elementos das coisas. Alguns anos mais tarde, na época de Leibniz (1646 - 1716), elas passam a ter um lugar definido na história da filosofia. Segundo Leibniz:

(...) a mônada é uma "substância simples" composta de um "aggregatum" das coisas simples. Elas "são os verdadeiros Átomos da Natureza e numa palavra os Elementos das coisas (LEIBNIZ - 1714/1991 p.123-125 apud LOPES, 1998)

Numa perspectiva benjaminiana, as mônadas são pequenas historietas que guardam consigo fragmentos de histórias, mas que em si mesmas exibem a capacidade de darem sentidos a um contexto maior.

Partes-todo e não apenas partes de um todo, no conceito de mônadas podemos reunir a perceptibilidade, sensibilidade e receptividade, constituindo, segundo Leibniz, em seu estado presente não apenas o que o precedeu, mas o que está prenhe de futuro. (ROSA et al., 2011)

As mônadas podem ser entendidas como pequenos fragmentos de histórias. Cada fragmento traz em si uma história, mas que no seu conjunto torna-se mais ampla.

No que diz respeito à produção de memórias ou produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin, passamos a mergulhar em algumas “mônadas” ou miniaturas de significados – conceito que o pensador, ora focalizado, coloca em ação no diálogo com o físico Leibniz. Tais centelhas de sentido (...) podem ter a força de um relâmpago. (GALZERANI, 2005, p. 62)

Segundo referências de Lopes (1998), a imagem da mônada utilizada por Walter Benjamin em seus escritos, é inspirada na “Monadologia” de Leibniz. As mônadas são conceituadas como os elementos das coisas, indivisíveis e indissolúveis, substâncias

simples e sem partes, que conformam o real em sua totalidade. Sendo a realidade múltipla e diferenciada, tais elementos mínimos diferem entre si e estão sujeitos a mudanças naturais. (ROSA et al., 2011)

As mônadas podem ser consideradas multiplicidades na unidade. Considerando o fato de que elas não são estáticas e contêm em si mesmas a centelha da mudança, as mônadas revelam o princípio da universalidade dinâmica.

Elas podem revelar o caráter singular da experiência, sem perder de vista suas articulações com o universo amplo da cultura em que ela está imersa e com o olhar subjetivo do pesquisador.

Nas mônadas está imbricado o elemento temporal de paralisação e congelamento do fluxo da história. Ela funciona como potencializadora de brechas, de emergência, de acontecimentos que pareciam congelados e estanques na história, mas que agora podem saltar de um contínuo imposto para o tempo histórico. Embora tragam singularidades, as mônadas carregam em si a estrutura de um todo universal.

É nessa tensão entre o particular e o universal que as mônadas de Benjamin se inscrevem.

(...) a ideia é mônada – isto significa, em suma, que cada ideia contém a imagem do mundo. A representação da ideia impõe como tarefa, portanto, nada menos que a descrição dessa imagem abreviada do mundo. (BENJAMIN, 1994a, p. 70).

Ao pensar na potencialidade que as mônadas podem significar para uma outra forma de narrar, ler e pesquisar a história, gosto de pensá-las utilizando a alegoria de um caleidoscópio.

No sentido benjaminiano, a palavra caleidoscópio será utilizada como alegoria para a maneira como pretendo trabalhar com as leituras das mônadas, ou seja, a partir de outro ângulo e perspectiva que fuja do sentido tradicional e clássico das abordagens com as quais as pesquisas vêm sendo escritas e realizadas, que buscam por verdades únicas e universais.

A palavra alegoria (do grego *αλλος*, *allos*, "outro", e *αγορευειν*, *agoreuein*, "falar em público"), significa um outro dizer, uma outra forma de se dizer algo diferentemente do

sentido literal. A alegoria revela novas possibilidades de significação e não representa apenas um modo de ilustração, mas uma forma de expressão. (BENJAMIN, 1984).

Dessa forma, as imagens alegóricas permitem o repensar da temporalidade e da historicidade, em contraposição a fixidez e eternidade que os símbolos encarnam.

Enquanto o símbolo, como seu nome indica, tende à unidade do ser e da palavra, a alegoria insiste na sua não identidade essencial, porque a linguagem sempre diz outra coisa (allo-agorein) que aquilo que visava, porque ela nasce e renasce somente dessa fuga perpétua de um sentido último. (GAGNEBIN, 1999, p. 38)

Nessa perspectiva, dependendo do movimento que fazemos com esse caleidoscópio, ou seja, da sequência de leitura dessas mônadas e das experiências que trazemos conosco ao lê-las, novas imagens, perspectivas, arranjos e ressignificações diferentes serão possíveis, assim como problematizações.

Nesse sentido, esse caleidoscópio não possui peças fragmentadas, mas particularidades que se tornam potencializadoras quando são estabelecidas relações entre si e configurada uma totalidade.

A mônada encontra-se, dessa maneira, numa constante abertura de significados e de conexões com outras partículas elementares presentes no desenrolar do tempo. Em cada mônada, estão presentes todas as outras. (ROSA et al., 2011, p. 205)

As palavras de Leibniz (1974) conectam a sua “Monadologia” à apropriação da imagem das mônadas por Benjamin: cada uma delas é a seu modo um “espelho do universo”, que harmoniza em si o infinito e o particular.

Ao fazer uma pesquisa genealógica do curso de Licenciatura Integrada em Química/Física, fiz a opção pela narrativa benjaminiana como potencialidade para essa perspectiva de pesquisa.

A narrativa é uma construção coletiva de experiências de vida, uma vez que nunca somos autores individuais, mas coletivos. Dessa forma, ao rememorarmos determinadas experiências, trazemos com elas as vozes de outros que estiveram juntos e compartilharam conosco essas mesmas experiências. Nessa tessitura, emergem os discursos, enquanto vozes institucionais que tensionam relações de poder-saber.

Ao trabalhar com a narrativa, pretendo ir contra um tipo de poder que tenta minar as experiências, apagar as memórias e desvalorizar a ação coletiva. Sendo assim, não estou apenas preocupada em buscar o que os participantes dessa pesquisa sabem sobre o assunto, mas os sentimentos por eles experienciados, suas subjetividades e sensibilidades. Para Benjamin, o narrar é se constituir.

O trabalho com as narrativas não consiste apenas em ouvir histórias, mas principalmente em elaborar esses depoimentos, uma vez que quem adensa as narrativas e as mônadas não é quem as contam, mas quem as ouve.

Nessa perspectiva, as mônadas são construídas também por quem ouve as histórias. São as experiências de outras pessoas contadas a partir do meu olhar, enquanto pesquisadora, que não tem por pretensão procurar um sentido universal ou verdadeiro para as histórias narradas, mas rupturas que tornem possível um outro olhar para as histórias, a partir de uma outra concepção de tempo e sobretudo de relações sociais.

Segundo Benjamin (1994a, p. 198), “a arte da narrativa na modernidade alimenta o sujeito da experiência”. O acionamento da memória representa o entrecruzamento do presente com a época que está sendo rememorada, o que permite o entrecruzamento de visões, tempos e espaços.

Para Benjamin rememorar é um ato político, com potencialidades de produzir um “despertar” dos sonhos, das fantasmagorias, para a construção das utopias. Rememorar significa trazer o passado vivido como opção de questionamento das relações e sensibilidades sociais,

existentes também no presente, uma busca atenciosa relativa aos rumos a serem construídos no futuro. (GALZERANI, 2008c, p. 21)

No entanto, é importante salientar que a narrativa procura evitar explicações, enquanto que a informação e o relatório estão interessados em transmitir o puro em si através de explicações, tendo valor apenas no momento em que eles surgem. Além disso, as narrativas procuram compreender as histórias contadas, as experiências vividas e transmitidas em formas de conselhos ou lições de vida, sendo capazes de se desenvolver muito tempo depois dos seus surgimentos.

(...) o texto narrativo não é causal, não tem relação de causa e efeito, não tem a intenção de ficar dando explicações mecânicas e absolutas para os acontecimentos.

O texto narrativo é um texto capaz de imbricar racionalidades e sensibilidades, consciência e inconsciência, eu e nós, presente e passado relacionando diferentes camadas de tempo, camadas de espaços e de relações sociais. (SILVA, 2007, p. 51)

Quem narra suas experiências recolhe rastros do passado e no presente os ressignificam, à medida que estabelece e constrói sua própria temporalidade e permanência no tempo.

Narrar não é lembrar, mas rememorar o acontecimento. É olhar para o passado procurando ressignificar o presente e repensar o futuro.

Rememorar para Benjamin significa trazer o passado vivido como opção de questionamento das relações e sensibilidades sociais existentes também no presente, uma busca atenciosa relativa aos rumos a serem construídos no futuro. (GALZERANI, 2005, p. 63)

Segundo Benjamin (1989), enquanto a memória organiza-se em função do tempo e do espaço, a lembrança destrói, irrompe, desorganiza.

A rememoração para Benjamin procura salientar que há diferentes extratos de memória. A experiência de memória na qual ele está tentando jogar luz é essa que se compromete com o presente. Não é o lembrar pelo lembrar, mas o lembrar comprometido com o presente, que procura despertar no próprio presente encontros com o passado capazes de produzir correspondências, que por sua vez rompem com a continuidade da própria história.

Na perspectiva de trabalhar com as narrativas enquanto potencialidade para a pesquisa genealógica do curso de Licenciatura Integrada em Química/Física, selecionei intencionalmente 11 sujeitos-narradores que fizeram parte das histórias da Licenciatura Integrada, que estavam dispostos a narrar suas experiências e que tinham histórias para contar. Por escolha dos próprios sujeitos, eles serão apresentados através de nomes fictícios.

Danilo – Docente da Faculdade de Educação/UNICAMP desde 1988, é graduado em Ciências Naturais e Matemática, Mestre em Matemática Aplicada e Doutor em Educação – Entrevista realizada em 21/01/2010.

Eliza – Docente da Faculdade de Educação/UNICAMP desde 1984, é graduada em Psicologia, Mestre e Doutora em Educação – Entrevista realizada em 11/12/2009.

Felipe – Docente do Instituto de Física/UNICAMP desde 1977, é Bacharel em Física, Mestre e Doutor em Física – Entrevista realizada em 04/02/2010.

Marcelo - Docente do Instituto de Física/UNICAMP desde 1990, é Bacharel em Física, Mestre e Doutor em Física – Entrevista realizada em 02/02/2010.

Márcio – Docente do Instituto de Física/UNICAMP desde 1989, é graduado em Física, Mestre e Doutor em Física – Entrevista realizada em 15/12/2009.

Miriam – Docente da Faculdade de Educação/UNICAMP desde 1999, é graduada em Dança e Pedagogia, Mestre em Educação e Doutora em Artes – Entrevista realizada em 16/12/2009.

Mônica – Docente da Faculdade de Educação/UNICAMP desde 1983, é Licenciada em Física, Mestre em Psicologia e Doutora em Ciências – Entrevista realizada em 30/11/2009.

Paulo – Docente da Faculdade de Educação/UNICAMP desde 1998, é Licenciado em Química, Mestre e Doutor em Educação – Entrevista realizada em 28/01/2010.

Peterson – Docente do Instituto de Física/UNICAMP desde 1992, é graduado em Física, Mestre e Doutor em Física – Entrevista realizada em 30/11/2009.

Ricardo – Docente do Instituto de Química/UNICAMP desde 1977, é Bacharel em Química, Mestre e Doutor em Química – Entrevista realizada em 20/01/2010.

Sérgio – Docente do Instituto de Química/UNICAMP desde 1969, é Licenciado em Química, Mestre e Doutor em Química – Entrevista realizada em 23/11/2009.

O registro das entrevistas aconteceu por meio de gravações em áudio. As entrevistas foram transcritas, textualizadas e antes que fossem analisadas e adensadas no formato de mônadas, suas transcrições foram encaminhadas para os professore(a)s-narradore(a)s para suas leituras e anuências.

Como uma primeira abordagem para convidar os professores a participarem das entrevistas narrativas, em um conversa preliminar, via e-mail, apresentei aos entrevistados minhas questões norteadoras, esclareci os propósitos da pesquisa e a definição de formalidades como autorização, definição da data e local e garantia de sigilo.

Durante as entrevistas, que ocorreram em locais escolhidos pelos próprios entrevistados com a intenção de que os mesmos se sentissem mais confortáveis durante o encontro, fiz interferências apenas quando foi conveniente, lançando perguntas que possibilitassem ao narrador dar continuidade à sua fala, sem a utilização de um roteiro pré-estabelecido para as entrevistas.

É interessante dizer que durante as narrativas, parecia que os professores se transportavam para a época evocada e mergulhavam no passado, reencontrando e rememorando fatos e pessoas que participaram das histórias narradas.

O que pretendi assegurar é que os entrevistados/narradores se posicionassem como sujeitos nas/das histórias do curso de Licenciatura Integrada em Química/Física, enquanto portadores de racionalidade e de sensibilidade, ao mesmo tempo em que se reconheciam também como sujeitos constituídos pelos discursos instituídos pelas narrativas (BENJAMIN, 1987).

Ou seja, enquanto sujeitos produtores de conhecimento e, ao mesmo tempo, constituídos discursivamente. Enquanto sujeitos capazes de entrecruzar seus diferentes saberes e de pertencer às histórias da Licenciatura Integrada.

Em meio a ambivalências, esquecimentos e contradições, nas narrativas das experiências individuais e coletivas dos sujeitos estão presentes memórias vitoriosas, esquecidas, rejeitadas, confusas e fragmentadas. Estão presentes também os discursos formulados por diversas instâncias que, ao serem reproduzidos e disseminados nas narrativas, evidenciam a rede discursiva e, conseqüentemente, as relações de poder-saber envolvidas na constituição da Licenciatura Integrada em Química/Física.

A exposição das mônadas construídas a partir das 11 entrevistas narrativas será feita no próximo capítulo, a partir de um arranjo interessado. Intencionalmente, a organização das mônadas não foi feita por entrevistado e elas também não aparecerão na sequência em que as entrevistas ocorreram ou na sequência cronológica dos fatos.

A maneira intencional como elas foram organizadas pretende retratar um tempo não linear de história e trazer à tona tensões entre os narradores de forma que as relações de poder-saber, os discursos e os regimes de verdades possam ser problematizados, através do entrecruzamento de olhares, de tempos, de visões de mundo e sensibilidades.

Dessa forma, acredito que conseguirei fazer das mônadas “centelhas de sentido(...) [que consigam] ter a força de um relâmpago” (GALZERANI, 2005, p. 62).

As mônadas que serão a seguir apresentadas trazem consigo fragmentos de histórias que se tornam mais amplas quando cada um desses fragmentos se inter-relacionam. Elas foram construídas utilizando diversos extratos das entrevistas e não através do mero recorte de alguns trechos que, embora tenham seu conteúdo discursivo preservado, explodem em polissemia ao se tornarem historietas intituladas, muitas vezes, com intenção provocativa.

Nessa perspectiva, é possível a leitura desse material não de uma forma fragmentada, mas de uma maneira em que as relações entre as várias mônadas tornem possível a constituição de imagens de um caleidoscópio repletas de acontecimentos.

Capítulo VII – O caleidoscópio de mônadas e suas potencialidades para o estudo genealógico

Essa era a ideia, mas que nasceu fora da Faculdade de Educação

Tudo isso já está fazendo 14 anos. Quando você me pediu para fazer uma entrevista para falar desses cursos, pensei que ia ser muito difícil vir à memória detalhes das circunstâncias em que aconteceu a discussão toda. Eu necessitava um pouco desse apoio, precisava dar uma olhada um pouco nos documentos. Ao dar uma lida nesses documentos, me veio à memória um pouco desse processo. Como professor da Faculdade de Educação, fui nomeado para fazer parte dessa comissão constituída pela Pró-Reitoria de Graduação da UNICAMP com o propósito de criar um Curso Integrado de Licenciatura em Física, Matemática ou Química. Começou-se uma discussão que não foi muito prolongada. Para meu gosto, queria que fosse um processo mais construtivo entre as unidades. Já havia, acredito eu, por parte da Pró-Reitoria e de alguns membros dessa comissão, a intenção de fazer uma licenciatura mais integrada. Essa era a ideia, mas que nasceu fora da Faculdade de Educação. Como era uma solicitação da Pró-Reitoria, fui nomeado então como o representante da Faculdade de Educação nesse processo. Dentre as poucas reuniões que realizamos, eu tentei contribuir para a construção de um projeto comprometido com a formação de um professor voltado à problemática da prática escolar, tendo disciplinas voltadas à formação para a docência desde os primeiros anos do curso. Mas não encontrei muito espaço para essas negociações, mesmo porque, nas minhas interlocuções, as minhas concepções divergiam muito das deles. Mesmo assim saiu um documento do grupo e eu fui voto vencido em muitas questões. Eu mesmo, como representante da FE e que assina esse primeiro projeto, não tinha a minha concordância na concepção do projeto e, para rever essa tendência, busquei apoio interno na FE. (DANILO)

Um curso noturno no IQ

A maioria dos cursos noturnos da UNICAMP foi criada na década de 90. Dentro da UNICAMP existiam docentes que eram favoráveis à criação dos cursos noturnos, independente da lei, e outros que não concordavam com a criação dos cursos noturnos. O

Instituto de Química também entrou nessa discussão. Havia no IQ uma posição que não cabia a criação de um curso noturno de Química por causa das aulas práticas, pois seria um curso deficiente e essa decisão prevaleceu na congregação. Quem defendia já naquela época, na década de 90, a criação de um curso noturno no IQ, nos moldes do curso diurno, perdeu por um voto na congregação. Logicamente, aqueles que foram derrotados não ficaram parados. O Conselho Universitário decidiu que o IQ, como não tinha curso noturno, poderia criar um. Não foi uma imposição, mas foi uma sugestão forte para todas as unidades que não tinham cursos noturnos, à exceção da FCM. O IQ então começou a discutir isso. (RICARDO)

Coincidência ou solução parcial para essa discussão

Eu fui coordenador associado de graduação do Instituto de Física entre aproximadamente junho/julho de 1996 até setembro de 1998 e nessa época estava surgindo o “curso 56”, a Licenciatura Integrada em Química e Física. Recordo-me que na época que eu estava na coordenação tinha uma comissão instalada na Faculdade de Educação para a discussão do Plano Integrado para Curso de Formação de Professores de Biologia, Ciências, Física, Matemática e Química no período noturno, anterior à criação da Licenciatura Integrada em Química/Física, com representante da Faculdade de Educação, representante do Instituto de Química, eu como representante do Instituto de Física e um colega do Instituto de Biologia. As discussões para a criação desse outro curso integrado de licenciatura tinham por tema a formação do professor de Ciência do Ensino Fundamental, se estava adequado ou não, se precisaria mudar... Na época foi proposto um projeto de curso de Licenciatura em Ciências que tivesse um básico de Química, de Física e de Biologia. Nós chegamos a construir uma grade para isso, mas essa comissão se desfez. Nunca mais ouvi falar dessa história e não sei exatamente se a Licenciatura Integrada em Química/Física, que começou a ser discutida na mesma época, foi uma coincidência ou foi uma solução parcial para essa discussão. (PETERSON)

Ninguém quer abrir mão de nada

Essa ideia de fazer um curso de licenciatura mais ampla é mais antiga do que o curso de Licenciatura Integrada em Química/Física. Há bastante tempo, o Prof. Peterson tinha um

projeto que seria uma ideia de integrar não só Física e Química, mas Biologia e Matemática também. Esse projeto nunca foi para frente, porque é muito difícil conversar com as pessoas... Ninguém quer abrir mão de nada. Todo mundo acha que suas disciplinas são fundamentais e que não pode tirar absolutamente nada do currículo. Um curso desses acabaria tendo dez anos! O que eu me lembro das conversas é que as coisas não convergiam, ninguém abria mão de nada e não se conseguia chegar num currículo, então isso morreu. A ideia de fazer uma integração com a Química... Bom, tem várias coisas por trás disso. Uma era a ideia mais filosófica, de fazer um curso mais amplo, de formar um professor mais polivalente, principalmente na área de Física, porque falta muito professor. Eu não sei se em Química também, mas acho que não é tanto. Então, talvez ao juntar os dois, a Física poderia se beneficiar um pouco com isso, com a formação de um professor que pudesse fazer as duas coisas. (MÁRCIO)

Aspectos muito curiosos

Sobre o projeto de constituição do Curso Integrado de Licenciatura em Física, Matemática ou Química em 1996, é uma história longa e essa questão tem aspectos muito curiosos... Na época eu era coordenador de graduação. Fui indicado pela diretoria do Instituto, como coordenador de graduação, para fazer parte de uma comissão responsável pela elaboração desse projeto de curso. Porque ele foi pensado como um curso integrado e o porquê da sua tentativa de criação são perguntas que têm várias implicações curiosas e interessantes, inclusive políticas, provavelmente até mesmo político-partidárias. Era um momento de pressão para a criação de cursos noturnos, seja pelo governo estadual, ou pelos parlamentares estaduais, e houve também a elaboração de uma série de programas, inclusive da Fapesp. Vários eventos aconteceram nessa época, não só em relação aos cursos noturnos, mas em relação ao ensino em geral. Houve um seminário na UNICAMP, em dezembro de 1995, chamado “O Plano de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério”, que era um plano do MEC, se não estou enganado. Nessa mesma época surgiram os programas da USP para o primeiro e segundo graus e, no início do ano de 1995, havia surgido um programa da Fapesp, além de projetos para o ensino de primeiro e segundo graus aqui no Instituto de Química. (SÉRGIO)

Integrar algumas coisas que fossem integráveis

Do que eu posso rememorar do Plano Integrado para Curso de Formação de Professores de Biologia, Ciências, Física, Matemática e Química no período noturno, era a ideia de que haveria algumas coisas em comum e muitas coisas separadas. Acho que em nenhum momento, do que me recordo e pelo menos essa era a minha posição na comissão, a ideia era de formar um professor que fosse responsável por tudo. A ideia era de tentar integrar mesmo algumas coisas que fossem integráveis... Não certamente as práticas de ensino - naquele momento de jeito nenhum - porque na minha concepção, a prática de ensino tem que ser trabalhada integrando o conteúdo e a forma, e aí os conteúdos não são idênticos. Talvez a minha posição fosse um pouco diferente da maioria... A Matemática saiu logo. Foi uma coisa meio de repente. Talvez eles estivessem achando que haveria integração demais, no sentido de descaracterizar talvez um pouco o conteúdo... (MÔNICA)

Dois grupos

Naquela época, quem era coordenador do curso de graduação de Química era o professor Sérgio. Ele foi um dos criadores da ideia de se formar um Curso Integrado de Licenciatura em Física ou Química. Pelo que me recordo, o curso de Licenciatura em Ciências não deu certo e a Matemática não concordou em criar um Curso Integrado de Licenciatura em Física, Matemática ou Química, porque já existia o cursão, que é da Matemática e da Física. Ao mesmo tempo em que existia no IQ um grupo de docentes que defendia a criação desse Curso Integrado de Licenciatura em Física ou Química, após ser abandonada a ideia de ser um Curso Integrado de Ciências, tinha um outro grupo de docentes que defendia a criação de um curso noturno de Química Tecnológica. Havia então um embate de discussão entre dois grupos. (RICARDO)

Primeiras negociações

Entrei no grupo um pouco depois. O que me recordo é o seguinte... A primeira parte era que esse curso começou sendo pensado muito mais para a formação de um professor de Ciências de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, do que numa licenciatura para o Ensino Médio. A formação dos professores de 1ª a 4ª série era muito fraca do ponto de vista de Ciências em geral. O que acontecia era que quase todo mundo ou vinha da Pedagogia ou

vinha da Biologia. Isso tornava, para as outras áreas, muito difícil a relação. Então as primeiras negociações eram de um curso que teria Matemática, Física, Química, Biologia e a Educação. A Matemática e a Biologia... Isso é uma coisa muito curiosa, acho que até por questões disciplinares, a forma como eles enxergam a questão educacional... Eles saíram do grupo e sobrou menos gente. Quando sobrou menos gente, não fazia mais sentido pensar num curso para professores de 1^a a 4^a série. Começou-se a pensar numa licenciatura integrada, porque já tinha a LDB que apontava fortemente para essa questão interdisciplinar. (MARCELO)

Uma colcha de retalhos

Mesmo eu sendo representante da FE na comissão do primeiro projeto, ele veio para ser discutido e ser aprovado aqui, mas a congregação da FE não aprovou esse projeto de Curso Integrado de Licenciatura em Física, Matemática e Química. Eu mesmo me posicionava contrário a muitas coisas que estavam aqui, basicamente por duas razões: a primeira porque esse projeto não representava uma ruptura com uma tradição de licenciatura, baseada na racionalidade técnica e que não tinha como foco fundamental a formação em conhecimentos gerais dos campos da Química, Física e Matemática, visando uma formação teórica do professor para depois aplicá-los na prática escolar. Ou seja, os saberes da docência na/prática de ensinar e aprender Matemática, Química e Física, interdisciplinar ou não, não era um foco privilegiado na construção dessa licenciatura. A segunda razão era porque esse projeto pautava-se ainda muito em disciplinas específicas de cada curso, que foram importadas do currículo tradicional. Mesmo as da Faculdade de Educação, muitas das disciplinas que estavam colocadas no projeto, foram importadas dos nossos currículos, formando assim, uma colcha de retalhos. (DANILO)

Certa pressão e certa premência

A memória que tenho dessa época é que havia uma pressão relativamente grande para ampliação de vagas na universidade e para a implantação de cursos noturnos. Como a ampliação de vagas no período noturno foi uma exigência da Secretaria Estadual de Educação ou da Assembléia Legislativa, a criação desse curso - Curso Integrado de Licenciatura em Física, Matemática ou Química - foi de uma certa premência, por uma

série de razões, tanto que a primeira reunião da comissão envolvendo o pró-reitor, diretores e coordenadores de graduação dos Institutos de Física, Matemática e Química aconteceu dia 22 de dezembro de 1995, e uma segunda reunião aconteceu no dia 27 de dezembro. Essas datas mostram a premência que havia sido colocada para a UNICAMP em particular. (SÉRGIO)

A Licenciatura Integrada foi um outro momento

Sobre o Plano Integrado para Cursos de Formação de Professores de Biologia, Ciências, Física, Matemática e Química no período noturno, recordo-me de termos profundas discussões. Ele foi fruto de muitas discussões... Recordo-me de uma coisa muito importante: a gente achava que as Ciências Naturais, do antigo ginásio, o Ensino Fundamental de 4^a a 8^a série, deveria ser ministrada tanto pelos biólogos quanto pelos físicos e químicos. Se essa proposta de curso foi um projeto inicial que acabou depois resultando na criação da Licenciatura Integrada, eu acho que não. Eu me lembro dessas discussões intensas para esse projeto de curso anterior... Conhecimentos específicos, conhecimentos pedagógicos... Mas isso é anterior a Licenciatura Integrada. Pode até ter sido utilizado como projeto inicial, mas não sei. A impressão que tenho é que a Licenciatura Integrada em Química/Física foi um outro momento, mas eu posso estar muito equivocada. (MÔNICA)

A integração pela área da informática

Muito da minha discordância vai aparecer nesse documento preliminar, intitulado “Plano Integrado para Cursos de Formação de Professores de Biologia, Ciências, Física, Matemática e Química no período noturno”. Nós discutimos e elaboramos esse documento conjuntamente, aqui dentro da Faculdade de Educação, principalmente na elaboração da última parte, os princípios do plano, que foi um trabalho mais coletivo, ou melhor, uma construção coletiva. A integração que dava para perceber era pela área da informática, tanto que o NIED¹⁵ participou desse projeto por essa razão. Se você olhar bem para as ementas da grade curricular proposta, todas as disciplinas têm uma parte que é relacionada com a informática. Quase todas as disciplinas têm essa terminação na informática. Esperava-se

¹⁵ Núcleo de Informática Aplicada à Educação

que ela fosse uma ferramenta para a consolidação do entendimento dos conceitos expostos. A informática era considerada um campo de inovação, já que os professores não tinham muita formação no uso das novas tecnologias, sobretudo da informática para ensinar e aprender Química, Física e Matemática. A informática era colocada também como uma ferramenta importante, mas se você olhar para as disciplinas perceberá que não há uma integração entre elas, uma articulação mais consistente, a não ser Física e Química que tem algumas coisas. Talvez essa seja a razão pela qual, mais tarde, sobreviveria essa proposta de licenciatura integrada apenas em Química e Física. (DANILO)

Aquele projeto era o caminho

Pelo que me recordo esse projeto de Plano Integrado para Cursos de Formação de Professores de Biologia, Ciências, Física, Matemática e Química no período noturno correu paralelo, mas para uma formação integrada, no meu ponto de vista, aquele projeto era o caminho, pelo menos integrando duas disciplinas. A grande falha que eu percebi na discussão desse projeto de Licenciatura em Ciências é que se o curso de Licenciatura Integrada em Química/Física tivesse Biologia também, poderia se lutar por uma habilitação do formando para dar aula de Ciências. Eu acho que atrairia mais gente e mexeria um pouco mais com a estrutura da UNICAMP, a visão da UNICAMP como um todo em relação à formação do professor para o Ensino Fundamental e Ensino Médio. Eu pensava: “Quem sabe no futuro?” (PETERSON)

Uma ideia nova

A ideia inicial era de se criar o Curso Integrado de Licenciatura em Física, Matemática ou Química. A ideia era muito boa, porque era uma ideia nova. Quando a Matemática informou que não iria participar deste projeto, os outros dois representantes dessa ideia continuaram discutindo. Perdeu-se um pouco de força, porque não se tinha mais a Matemática na discussão e aí também atrasou um pouco a ideia original, porque começou a ter a discussão para a criação da Química Tecnológica. Enfim, na origem a ideia era uma integração entre Química, Física e Matemática que não deu certo e os atores que sobraram, a Química e a Física, continuaram discutindo. (RICARDO)

Coisas que eram possíveis e que não eram possíveis dentro da proposta

Nós vivíamos um momento em que havia a necessidade de ampliação, nas universidades estaduais, de vagas no noturno, então isso justificaria pensar num curso noturno. Por outro lado, também havia uma necessidade da formação dos professores que estavam nas escolas, mas que não tinham licenciatura, e isto remetia para um curso de formação de professores, em especial na área das exatas, onde havia falta de professores. Existia um projeto inicial do curso integrado que foi aprovado em 1997 na Faculdade de Educação, no Instituto de Física, mas que não foi aprovado no Instituto de Química. A Química só aprovou, naquele momento, a criação de um curso de licenciatura que iria funcionar a partir de 1999 na Química, porque junto com isso, a Química pretendia criar um outro curso noturno que era a Química Tecnológica e eles queriam abrir os dois cursos no mesmo ano. Isso vai justificar uma série de características do currículo inicial da Licenciatura Integrada. Então esses são aspectos que nós sabemos. Isso era colocado claramente nas reuniões para justificar as coisas que eram possíveis e as que não eram possíveis dentro da proposta. (ELIZA)

Um curso que era novo

Quando assumi a coordenação das licenciaturas com a Profa. Dora, que era a vice-coordenadora, a Licenciatura Integrada em Química/Física acabava de ser implantado. Nessa época a gente estava no auge da discussão da reformulação de todos os cursos de licenciatura e, ao mesmo tempo, estava implantando esse novo curso. Nós tínhamos momentos de tensão e essas tensões só se agravaram, porque havia duas forças: uma força política, um desejo de algumas unidades da universidade de tomar para si a coordenação dos seus cursos de formação de professores, porque algumas unidades entendiam que a partir do momento que assumissem para si a coordenação dos seus cursos de licenciatura isso significaria verba, vagas... Eles não perceberam que não era bem isso. Havia uma outra tensão posta que era nossa de acreditar que nós, como pesquisadores da área de formação de professores, éramos os mais esclarecidos e munidos de formação para poder continuar fazendo essa gestão. Ao mesmo tempo em que essa força estava posta, essas tensões estavam postas, nós tínhamos um curso que era novo tanto para a gente, como para os três institutos envolvidos, Instituto de Física, Instituto de Química e Faculdade de Educação, como também para os alunos que perguntavam: Que curso é esse? Como assim eu me

formo como professor de Química ou professor de Física? Eu me formo professor dos dois? Eu vou atuar só no Ensino Médio? E se eu quiser dar aula de Ciências, também posso trabalhar com Ciências? Para ser Ciências tem que ter Biologia... Por que não tem Biologia? (MIRIAM)

Ninguém faz um curso de verdade

Por motivos que desconheço, sempre estive muito próximo da área de ensino, apesar de só muito recentemente estar trabalhando com alguma coisa mais efetiva dessa área, muito relacionado às questões curriculares e de estrutura de cursos. Foi bem institucional a minha entrada no grupo de trabalho para a consolidação do currículo da Licenciatura Integrada. Bem institucional, até porque era uma coisa que não tinha muita gente interessada. No caso da Física, o instituto tem uma visão muito pragmática e muito clara de que o foco maior é a área de bacharelado. Não é a área de licenciatura, apesar de ter mudado muito nesses anos. Hoje, se você for ver, tem uma coisa muito curiosa no instituto: a gente tem três cursos de Licenciatura em Física distintos. Então, foi meio uma opção pessoal e meio um certo compromisso. Eu me formei parcialmente em escola pública, ginásio e científico. Sinto-me meio compromissado. Não consigo deixar de ter um certo compromisso. Essas questões me pegam no pé mais do que eu desejo. Não é algo muito controlado. Existe uma coisa muito curiosa do curso de Licenciatura Integrada em Química/Física, que acho que ajuda a entender o que acontece, que é o seguinte... Era uma época que a Faculdade de Educação estava numa situação muito complicada com as licenciaturas. Politicamente, ela estava precisando de alguma coisa para se reestruturar. A Licenciatura Integrada, de certa maneira, começou a ideia das reformas das licenciaturas que vieram depois. Ele começou tentando integrar os cursos de licenciatura desde o início da formação. No entanto, as pessoas não têm coragem de fazer um curso de verdade na UNICAMP Ninguém faz um curso de verdade. E por quê? Porque a quantidade de trabalho que os docentes em geral têm aqui dentro, é a maior do Estado. Quando você olha a relação com as outras universidades, a quantidade de trabalho que os docentes da UNICAMP têm em média acaba sendo muito maior do que das outras universidades. Isso faz com que as pessoas fiquem muito reticentes a qualquer trabalho a mais. (MARCELO)

Diferentes olhares para os cursos de licenciatura

Na realidade, mesmo nas reuniões que aconteceram na Pró-Reitoria, podia-se perceber a visão diferente que as unidades, ou pelo menos que os participantes das comissões, tinham a respeito da licenciatura propriamente dita. Não só nessas reuniões, mas em reuniões mais gerais em unidades ou em reuniões de departamentos. No Instituto de Química algumas reuniões foram mais formais, como as reuniões interdepartamentais e da comissão de graduação, e outras foram abertas à comunidade para a discussão da proposta. Não tenho muita clareza da situação dos cursos naquela época, tanto da Física quanto da Matemática. Não sei se a retenção, a evasão ou o número de formandos no final do curso levava a uma análise que causava uma certa preocupação e que um curso de Licenciatura Integrada pode ter sido vislumbrado como uma tentativa de solução para certos problemas, adicionando algo novo, como a integração. Uma coisa curiosa, que observei durante essas reuniões, é que as visões sobre os cursos de licenciatura, o papel da universidade e a própria carreira do professor, eram bastante diversas. Curiosamente, algumas pessoas não tinham a menor disposição para discutir mais profundamente algumas das ideias que foram colocadas na parte preliminar da elaboração da proposta. Havia mesmo uma certa pouca vontade de colaborar numa proposta dessa natureza... Isso, na época, me deixou bastante surpreso, porque se poderia até chegar ao final da discussão, ou da elaboração de uma proposta, acreditando que ela não fosse viável, que tinha reparos, que precisava de ajustes ou até de reformulações. Mas a pouca disposição de algumas pessoas que participaram de algumas reuniões para discutir esses aspectos me deixou bastante surpreso. (SÉRGIO)

A ideia morreu pelo confronto ou desencontro de concepções

A Matemática já começava a ficar problemática, tanto que nessa proposta de Curso Integrado de Licenciatura em Física, Matemática ou Química, se você observar, está faltando algumas coisas. Esse já é um indício de abandono dessa proposta por parte da Matemática. No andar das discussões e negociações, a Matemática começou a perceber que essa possibilidade de projeto integrado já começava a decair e que não estava vingando nem mesmo dentro do próprio grupo de discussão. A Matemática foi o primeiro grupo que acabou desistindo, morrendo, assim, a ideia de integrar a Matemática ao projeto. Eu diria que a ideia morreu, pelo confronto ou desencontro de concepções. Era um curso de

licenciatura, que ia ser coordenado e dirigido pela Faculdade de Educação, porque na época era a Faculdade de Educação a única instância legítima e institucionalmente responsável pelos cursos de licenciatura da UNICAMP. Os confrontos de concepções foram maiores quando a congregação da Faculdade de Educação tomou a posição de elaborar outra proposta, que se colocava claramente em discordância à concepção que sustentava essa primeira proposta. (DANILO)

Aquele formato inicial não ocorreu

Nesse projeto inicial de 1997, havia uma previsão da criação de um curso com 80 vagas, sendo que 20 vagas seriam destinadas para os professores da rede, que seriam indicados de alguma forma. Naquela época também se pensava em formas diferenciadas de ingresso na universidade. Isso não veio a acontecer e o curso iniciou com 30 vagas, por um processo de seleção normal e aquele formato inicial não ocorreu. De fato, havia uma expectativa de se pensar a licenciatura em função de uma demanda externa de formação de professores. Também por outro lado, havia essa ideia de um curso integrado, que não foi pensado como uma ideia da possibilidade de se fazer dois cursos ao mesmo tempo. Havia um entendimento a respeito dessa integração do conhecimento dentro das áreas de Química e de Física, da aproximação e da relação entre estas duas áreas. (ELIZA)

O aluno da Licenciatura Integrada tem uma formação diferente

Na verdade, eu acho que sobre o curso, não foi possível fazer muito mais do que isso. Não se pôde fazer muito mais por outras razões... O curso de Licenciatura Integrada em Química/Física foi montado por várias razões... Quando estávamos pensando na Licenciatura Integrada, a primeira versão desse curso tinha o menor número de horas de toda a universidade, inclusive já pensando que nós íamos contar os créditos de forma diferente, não como a gente conta. Aí entra o ponto do perfil das disciplinas. O que a Física sabe fazer? Traz suas disciplinas. O que Química sabe fazer? Traz suas disciplinas. Vamos tentar fazer uma junção disso aí e esperar que isso motive os alunos a perceberem que há uma mesma história, contada sobre dois pontos de vista diferentes, mas que nem por isso um físico é diferente de um químico. Que há enormes similaridades entre eles. A gente pensava isso... Fazer um curso com poucas horas e que você, ao ensinar isso dessa forma,

modificasse a forma de ver do aluno... Você tinha um meta-conhecimento adquirido pelos próprios alunos e quando eles saíssem, eles seriam pessoas diferentes. Quando um cara saí da Física ele é um. Quando saí da Química ele é outro. O aluno da Licenciatura Integrada tem uma formação diferente. (FELIPE)

Algumas expectativas

Quando a gente começa algo, a gente sempre tem alguma expectativa a partir do que nós vimos ou ouvimos. Isso é inevitável. Comecei a dar aulas para o curso de Licenciatura Integrada em Química/Física em 1999, na primeira turma, logo no primeiro semestre. Algumas das minhas expectativas em relação ao curso diziam respeito às conversas que tive muito mais com o professor Murilo, que participou uma época do primeiro projeto, que era aquele de integrar Física, Química, Matemática e Biologia e que envolvia Ciências também. Entrei aqui na Faculdade de Educação em 1998 e o projeto da Licenciatura Integrada já estava quase que completamente aprovado. Só faltavam alguns trâmites oficiais. Quando comecei a atuar no curso em 1999, já estava tudo pronto, o currículo já estava funcionando. (PAULO)

Grade curricular para o curso de Química Tecnológica

O meu departamento, Físico-Química, aprovou a proposta de encaminhar ao diretor a criação de uma comissão para a elaboração do curso noturno. Criou-se então essa comissão interna no IQ que era composta por um representante de cada departamento e na qual eu era o presidente dessa comissão. Era proposta uma grade curricular de um curso de Química Tecnológica, o “curso 50”, mas que também não abandonava a ideia do curso de Licenciatura Integrada em Química/Física, o “curso 56”. Foi elaborada por essa comissão uma grade curricular para o “curso 50” e foi para a congregação a disputa entre se criar o curso de Química Tecnológica ou se criar a Licenciatura Integrada em Química/Física. Foi vitoriosa a ideia de se criar o curso de Química Tecnológica e, no ano seguinte, se criar a Licenciatura Integrada. Como é que nós pensamos a grade curricular para o curso de Química Tecnológica? Como nós entendíamos que esse curso tinha disciplinas básicas nos primeiros dois anos e que, portanto, não tinha disciplinas de cunho tecnológico, era perfeitamente plausível colocar os alunos dos dois cursos juntos nos dois anos iniciais,

desde que a Licenciatura Integrada também tivesse disciplinas básicas nos dois primeiros anos coincidentes com as disciplinas do curso de Química Tecnológica. Essa comissão pensou numa grade curricular, tanto para as disciplinas da Química quanto para as disciplinas da Física, de maneira que mais adiante se pudesse articular com o Instituto de Física e com a Faculdade de Educação mudanças na Licenciatura Integrada, que tinha sido idealizada inicialmente. Então criamos uma grade curricular para o curso de Química Tecnológica, onde a maioria das disciplinas coincidia com as disciplinas da Licenciatura Integrada, mas nós tínhamos que articular com o Instituto de Física e com a Faculdade de Educação se eles concordavam com pequenas mudanças na grade curricular para se começar a Licenciatura Integrada em Química/Física no ano seguinte. (RICARDO)

Foi uma diferença de encaminhamento

Tenho notas pessoais guardadas, porque muitos diziam que eu precisava escrever sobre esse curso. Tenho alguns materiais pessoais que eu preparava para as reuniões, que levava para a congregação da Faculdade de Educação ao ter que apresentar e discutir o curso, que tenho aqui comigo. Não sei que reunião foi essa, acho que já numa segunda reunião, está aqui anotado: “O curso de Licenciatura Integrada em Química/Física noturno foi aprovado pela congregação da Faculdade de Educação em 30/04/1997... A proposta foi aprovada também no Instituto de Física, porém não foi analisada, naquele ano, pela congregação da Química. A Química, em 1997, aprovou o funcionamento de um curso de Licenciatura em Química para início de 1999”. Na verdade, como já lhe disse, o que aconteceu foi que o Instituto de Química aprovou a existência, a criação, de um curso de licenciatura a partir de 1999, mas não analisou aquele projeto. Ele só aprovou, naquela época, a ideia de um curso de Licenciatura em Química, noturno. Isso significa que a unidade não estava aprovando, naquela época, a Licenciatura Integrada em Química/Física. Ela apenas dizia que iria criar um curso de licenciatura, mas que precisava pensar em como iria ser esse curso. Não é que isso tenha sido uma dificuldade, foi uma diferença de encaminhamento... Enquanto você tinha a Faculdade de Educação e o Instituto de Física que olharam para aquele projeto inicial e resolveram tentar, o Instituto de Química dizia inicialmente só concordar em ter um curso de licenciatura, mas que esse curso ainda seria pensado. Uma diferença maior derivou do fato que o Instituto de Química teve que pensar na implantação da Licenciatura

Integrada junto com a implantação de um outro curso de graduação noturno, enquanto o Instituto de Física não. (ELIZA)

Grade curricular da Licenciatura Integrada

Então no IQ havia duas posições: uma era só da criação do curso de Química Tecnológica no ano zero e a outra da criação do curso de Licenciatura Integrada em Química/Física no ano um, se a Faculdade de Educação e o Instituto de Física concordassem com as pequenas alterações na grade curricular dessa licenciatura. Foi vitoriosa então a posição de se criar os dois cursos e foi por isso que houve esse intervalo de alguns meses em 1997, quando foi composto um outro grupo formado por professores do Instituto de Química, da Faculdade de Educação e do Instituto de Física para se discutir e acertar a grade curricular da Licenciatura Integrada, de tal maneira que fosse coincidente com a Química Tecnológica nas disciplinas dos primeiros dois anos. Essa foi a ideia. Eu acho que a novidade da Licenciatura Integrada, na época, foi grande, porque não tinha esse tipo de curso no Brasil. (RICARDO)

Pessoas muito participantes, importantes e preocupadas

Eu acredito que isso é comum em tudo que começa. Criam-se expectativas, às vezes cria-se um pouco de frustração, fica aquela coisa: “O que é? O que vai ser?” Nada como o tempo... O tempo precisa passar, as pessoas precisam olhar para sedimentar algumas coisas que são possíveis de serem sedimentadas e transformar outras coisas que são possíveis ou necessárias de serem mudadas. O que eu percebia na época que eu era Coordenadora das Licenciaturas, é que nós tínhamos alguns docentes de outras unidades que eram muito participativos na CL¹⁶ e em todas as discussões. Acredito que isso acabou funcionando como um terreno fértil, inclusive para a gestação desse curso. Acredito que a presença desses professores, que na época eram representantes de suas unidades aqui, ajudou a gestação desse curso e ajudou muito na implementação dele. A universidade não é só feita por leis, regras, portarias. Ela é feita por pessoas e muitas vezes é o seu entusiasmo e o seu entendimento que fazem com que muitas coisas aconteçam. Na época elas eram pessoas muito participantes, muito importantes e muito preocupadas. Isso é uma coisa interessante!

¹⁶ Comissão de Licenciaturas

Eram pessoas preocupadas não só com a questão do curso, mas preocupadas com o Ensino de Física, o Ensino de Química no Ensino Médio. Acho que essa preocupação foi um dos grandes motivadores para a existência desse curso. Recordo-me que antes de sair da coordenação, fiz um agradecimento nominal a esses professores, porque tinha certeza que se não fossem essas pessoas a estarem lá, naquele momento, naquele cargo, o curso não teria vingado. (MIRIAM)

Mesmo com essas limitações, o curso tinha que ser feito

Resolvi fazer parte desse grupo para elaboração da Licenciatura Integrada em Química/Física. Estava preocupado em montar esse curso. Estava preocupado e queria montar um curso que passasse essa nova visão de ciência para os alunos e os licenciados. Uma ciência em que as várias disciplinas conversam entre si. E aí, essa integração já é feita. Não me preocupei com a quantidade de disciplinas. Os químicos não gostam que os alunos façam “Física II”, porque vocês aprendem o sinal contrário. Então ficavam com essas tensões, porque eles também queriam dar o curso de termodinâmica. Então a solução era dar os dois cursos. Acabou. Teve uma hora que eu pensei... Quando a Química disse não, se nós também disséssemos não, teria acabado a história. Acho que isso não era bom, porque mesmo com essas limitações, o curso tinha que ser feito. Pensava o seguinte: as oito disciplinas da Física formam um físico, as da Química também. Se tiver alguma sobreposição, melhor ainda. (FELIPE)

A concepção e o projeto de formação de professores da Faculdade de Educação

Na verdade, a formulação dessa proposta por parte da FE - de um Plano Integrado para Cursos de Formação de Professores de Biologia, Ciências, Física, Matemática e Química no período noturno - atendeu a uma solicitação do Pró-Reitor de Graduação ao indagar qual seria, então, a concepção e o projeto de formação de professores da Faculdade de Educação. A solicitação dele foi em caráter de urgência, nos dando um mês para fazer o nosso projeto. Conseguimos elaborar esse projeto, embora com um pouco mais de tempo. Fiquei muito envolvido nesse processo, ao tentar elaborar um projeto, ou pelo menos esboçando princípios norteadores das licenciaturas para as áreas de ciências e de exatas. Saiu uma concepção de licenciatura que tenta, pelo menos, constituir um projeto de

licenciatura que rompe com o modelo da racionalidade técnica. Muitos dos aspectos e princípios presentes nessa proposta construída no interior da FE/UNICAMP seriam, posteriormente, contempladas pelas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para as Licenciaturas (MEC). Essas diretrizes acabariam, de certa forma, legitimando alguns pontos de nossa proposta, tais como ter disciplinas pedagógicas ao longo do curso de licenciatura e constituir licenciaturas independente dos bacharelados. (DANILO)

Horas e horas de discussões e muita papelada gerada

Em 1996 surgiu uma outra proposta de curso integrado que incluía a Biologia, o Plano Integrado para Curso de Formação de Professores de Biologia, Ciências, Física, Matemática e Química no período noturno. Essa proposta foi elaborada por professores da Faculdade de Educação, digamos, como uma contra-proposta ao Curso Integrado de Licenciatura em Física, Matemática ou Química, de 1996. Não tenho muita certeza de quando aconteceu, mas o fato é que tanto o Instituto de Matemática, quanto o Instituto de Biologia, até onde eu me recordo, não foram a favor da proposta. Foi gerado um impasse que levou à formação de uma nova comissão, envolvendo o Instituto de Física, o Instituto de Química e a Faculdade de Educação. No final de horas e horas de discussões, reuniões, propostas e muita papelada gerada, foi elaborada uma proposta de um Curso Integrado de Licenciatura em Física ou Química que deveria ter a participação da Faculdade de Educação. Com isso foi criada uma comissão responsável pela elaboração da proposta do curso integrado, que foi objeto de discussão tanto no Instituto de Química, no Instituto de Física e na Faculdade de Educação. A redação final dessa proposta de curso integrado foi feita pelo coordenador de graduação da Física na época e por mim, aparando uma aresta daqui, outra aresta dali, cedendo um pouco aqui, um pouco lá... Foi assim que a gente conseguiu concluir o documento, senão não haveria uma proposta final viável. (SÉRGIO)

Simplesmente era o que dava para fazer

Na realidade, o Instituto de Química colocou que se não fosse daquele jeito ele não participaria. A Faculdade de Educação também colocava que, de algumas coisas, ela também não podia abrir mão. Nós, do Instituto de Física, pensamos: “A gente precisa de Matemática. A gente precisa de Física. O que a gente pode fazer?” No fundo, o Instituto de

Física foi muito pragmático. O Instituto de Química queria compartilhar a Licenciatura Integrada em Química/Física com o curso de Química Tecnológica noturno. Veja... Você tem que usar essas brechas. As restrições que eles tinham eram restrições de quem não tinha como colocar mais professores naquele horário ou fazer um curso diferente. É óbvio que na hora você fica bravo. Você acha que estão te sacaneando. Você acha que eles querem levar vantagem. Mas hoje, olhando de longe, penso que simplesmente era o que dava para fazer. Na época não dava para ser feito de outro jeito. Não estou dizendo que o Instituto de Química foi cordato. Também não estou dizendo que as discussões eram agradáveis. As discussões eram tensas. Mas eram tão tensas quanto as discussões com a Faculdade de Educação, que afirmava não poder abrir mão daquilo. Nós, do Instituto de Física, abrimos mão. Acredito que isso aconteceu porque quem estava lá éramos eu e o Felipe. Para nós, o conceito era mais importante do que a forma. Esse conceito de uma coisa mais interligada, de você conseguir ter uma interação maior, das pessoas se conversarem e transitarem entre as áreas... Isso, para a gente, era mais importante do que conseguir encaixar uma disciplina que parece fundamental ou não. Óbvio que tem duas ou três disciplinas que não tem como você abrir mão, tanto que elas estão lá. Isso é fundamental. O resto você consegue dar conta. Você aprende o ponto de vista da Física para o Ensino Médio. Não estou dizendo que é suficiente. Estou dizendo que já te dá uma boa base. (MARCELO)

Outras propostas iriam surgir, mas elas não acabaram surgindo

Bati o pé na época, porque eu era contrária à ideia de se começar um curso novo e, em seguida, já mudar um ou outro ponto. Acredito na necessidade de uma permanência para você poder fazer uma avaliação e rever, porque se fosse assim, dependendo do grupo que compõe a comissão na hora, as coisas podem ser mudadas. Isso que me lembro da época, eram as questões que estavam postas... Com os demais membros da CL - como te disse, ela era formada por muitas pessoas... Eu tive a expectativa de que a partir do momento que essa proposta fosse uma proposta bem vista pelo colegiado, outras propostas iriam surgir, mas elas não acabaram surgindo. Eu tinha a expectativa de imaginar uma Licenciatura Integrada na área de Artes, que é minha área. Pensava: “Por que ao invés das licenciaturas

específicas, como tem para dança, teatro, música, artes plásticas, não fazer uma licenciatura em Artes?”... Mas isso acabou não vingando... (MIRIAM)

Era um curso da Faculdade de Educação

Em 1998, trabalhou-se muito para aprovar e iniciar o curso em 1999, pois há toda uma agenda de reuniões e várias instâncias pelas quais o projeto tem que passar para que a criação de um curso seja aprovada. Foi um trabalho árduo. Não diria que o tempo interferiu em alguma coisa no sentido negativo, porque a comissão fez questão de discutir tudo o que precisava discutir. Nas minhas notas pessoais também aparece a seguinte frase: “A questão que está sendo apresentada atualmente conserva as características da proposta anteriormente aprovada, cujos principais pontos são: alocação do curso na Faculdade de Educação...” Outra coisa que penso ter sido inovadora, na época, foi a alocação do curso na Faculdade de Educação, porque se entendia a formação de professores como algo que estava mais ligado à questão das Ciências humanas e à Educação. Era um curso da Faculdade de Educação. O curso seria de responsabilidade da Faculdade de Educação, o que significava que seria diretamente coordenado pela FE e tinha co-responsabilidade do Instituto de Física e do Instituto de Química. Nós ficamos um tempão tentando analisar que palavra seria essa - co-responsável. Isso foi entendido como a expressão que mais aproximava e responsabilizava essas unidades. Que elas não seriam apenas fornecedoras de disciplinas de serviço, mas que discutiríamos e acompanharíamos juntos o curso, pois senão a ideia principal iria se desfazer. (ELIZA)

Alunos interessados em serem professores

A nossa expectativa era em relação ao perfil dos alunos porque, até nas conversas com o Murilo, ele falava que existia uma esperança que esse curso atraísse um número maior de alunos das escolas públicas e alunos realmente interessados em licenciatura. Tanto que em nenhum momento foi uma preocupação da faculdade que os alunos tivessem uma passagem da Licenciatura Integrada para o bacharelado ou para a Química Tecnológica. Em alguns momentos, o Instituto de Química teve algumas restrições em relação a essa passagem. Não sei se ainda estão presentes hoje, mas pelo o que acompanhei, eles tinham restrições. O

Instituto de Física não tinha restrições, mas não havia essa preocupação. O curso queria alunos que ingressassem e que fossem interessados em serem professores. (PAULO)

Foi uma tática política

Quando, na congregação da Química, foi vitoriosa a ideia de se criar primeiro o curso de Química Tecnológica e depois a Licenciatura Integrada em Química/Física, passou-se uma versão para os docentes à frente do curso integrado no Instituto de Física e na Faculdade de Educação, que o Instituto de Química não queria saber de educação. Nós tivemos um trabalhinho para mostrar que não era verdade, porque senão não teríamos deliberado da forma que deliberamos. E porque não o inverso? Porque nós tínhamos certeza que com o inverso nós não teríamos criado o curso de Química Tecnológica. Foi uma tática política. Nós achávamos que se fosse criada a Licenciatura Integrada em Química/Física, dificilmente nós conseguiríamos criar o outro curso na sequência, porque haveria uma acomodação dos docentes da Química que eram favoráveis ao curso noturno e haveria também uma reorganização daqueles que eram contra o curso noturno. Foi mais uma tática de oportunidade. (RICARDO)

Um bacharelado disfarçado

O projeto anterior de um Curso Integrado de Licenciatura em Física, Matemática ou Química, elaborado pela comissão inter-unidades, a qual seria rejeitada pela FE, ainda mantinha uma forte aproximação com os bacharelados. Na verdade, sua organização curricular era um bacharelado disfarçado, porque as disciplinas de Química, Física e Matemática, ou seja, de conteúdo específico, eram disciplinas dadas em qualquer curso, sobretudo nos primeiros semestres, sem o compromisso de estarem voltadas para a formação de professores. Além disso, privilegiavam uma abordagem conceitual e acentuadamente procedimental do campo de conhecimento das ciências naturais e exatas, sem virem acompanhadas de uma discussão mais epistemológica relativa aos fundamentos desse campo, do valor social e histórico desses conhecimentos e de como eles se constituíram historicamente. Penso que se esses aspectos tivessem sido contemplados, certamente teríamos mais possibilidade de integração e interdisciplinaridade entre esses campos. (DANILO)

Assuntos aterrorizantes para alguns docentes

Nessa época, 1996/1997, estava havendo mudança de reitor e uma série de ações políticas estava também acontecendo. Claramente havia posições políticas, dentro e fora do IQ, que influenciaram na criação e no abandono dessa e de outras propostas de criação de um curso noturno. Na época, o diretor do Instituto de Química era uma pessoa muito dinâmica e havia resistência de certos segmentos do Instituto a determinadas mudanças. Estavam acontecendo mudanças estruturais e administrativas no Instituto de Química, inclusive algumas mudanças nos laboratórios de ensino. Isso causou a reação de alguns docentes, justamente na época em que esse curso noturno de Licenciatura em Química estava sendo discutido. O receio do aumento da carga docente foi um dos pontos em que a proposta foi mais torpedeada. A criação de um novo curso, com novas disciplinas, implicaria em aumento da carga didática e esse é um assunto que sensibiliza qualquer corpo docente, particularmente do Instituto de Química, que possui uma das maiores cargas didáticas da UNICAMP. Isso pode ter sido simplesmente aterrorizante para alguns docentes. Não é preciso fazer uma análise muito profunda para saber o que aconteceu quando essa proposta oficial chegou nos departamentos... (SÉRGIO)

Diálogo possível de um grupo de trabalho

Quanto à discussão da integração e quanto às dificuldades de uma licenciatura composta por várias áreas, havia algumas dificuldades decorrentes, possivelmente, do fato das áreas do conhecimento terem que redimensionar suas participações na formação, porque o que acontece quando você vai pensar num curso integrado ou formado por várias áreas é que tem que pensar em como as diferentes áreas do conhecimento vão compor a formação do aluno e a relação entre elas. E isto acarreta num redimensionamento da participação de cada unidade de ensino e conseqüentemente do conhecimento específico de cada área que vai compor a formação daquele professor. A proposta e implementação da Licenciatura Integrada em Química/Física teve origem num diálogo possível de um grupo de trabalho que conseguiu concordar que eram áreas do conhecimento onde uma precisava muito da outra na formação do professor que se estava pensando. (ELIZA)

A cultura da UNICAMP

É um pouco difícil de falar depois que você se vê inserido dentro do processo. Tem algo que marca aqui que é a cultura mesmo dentro da UNICAMP. A UNICAMP foi se constituindo a partir dos institutos e cada instituto busca uma característica própria, um modo de ser próprio. Esse modo de ser expressa também a forma como o instituto encara a formação de professores. Não dá para dizer que o Instituto de Química encare a formação de professores do mesmo modo que o Instituto de Física, que também é um pouco distinto com o da Faculdade de Educação. Quando eu estava na coordenação, que estava no meio dessa questão, o que era possível de se pensar e o que a gente poderia propor era uma aproximação e a constituição de diálogo. Esse seria um passo inicial e que eu sentia a necessidade de estar a todo tempo tentando produzir, ou seja, como que a Química, a Física e a Educação podem dialogar e pensar o curso juntos. (PAULO)

Um problema que continua até hoje

Não sei como está agora, mas naquela época, naquele começo de século XXI, acho que o problema sério no Instituto de Física era o seguinte: nós achamos uma boa ideia fazer o curso de Licenciatura Integrada, mas nós tínhamos a licenciatura no noturno e nós tínhamos a licenciatura no diurno. Os três cursos eram oferecidos e não havia nenhuma justificativa conceitual para ter três licenciaturas diferentes. O que nós pensamos era que o mais natural seria aumentar o número de vagas da Licenciatura Integrada e acabar com a licenciatura específica noturna, mas a Química reagiu contra. Pensamos em aumentar somente as vagas da modalidade de Física, mas não foi possível, porque como todos os alunos têm aulas de Química no núcleo básico do curso, esse aumento não foi possível. Então continuamos com duas licenciaturas noturnas e uma diurna, o que é um tanto estranho e um problema que continua até hoje. (PETERSON)

Ele continua da Faculdade de Educação, né?

Não me lembro de grandes discussões com a Química para a construção desse currículo, porque principalmente na reformulação, a coisa já estava meio que dividida em blocos, a integração já estava meio parcial. Tinha esse bloco, uma parte da Física, uma parte da Química. Cada um meio que cuidava do seu e o bloco básico não foi muito mexido. Não

teve muito conflito não. As discussões maiores eram com a Faculdade de Educação, porque esse curso tem essa coisa... Ele continua da Faculdade de Educação, né? Isso é uma coisa estranha, porque é um curso de exatas, é um curso de Física e Química, não é um curso de educação, não é um curso de Pedagogia. Penso que isso não necessariamente vai resultar em problemas no curso, mas é um pouco estranho. Acho um pouco estranho... (MÁRCIO)

Era como se a gente estivesse o tempo inteiro em stand-by

A integração exigia que essa presença fosse muito mais nas reuniões do que necessariamente no dia-a-dia. Por outro lado, isso não posso negar, é que toda vez que tinha alguma coisa pontual que acontecia, seja um processo de aluno, seja um pedido de revisão de nota, qualquer processo de aluno que viesse da DAC¹⁷, na hora eu pegava o telefone, ligava, imediatamente a gente marcava e estávamos os três aqui. Então era assim... Era como se a gente estivesse o tempo inteiro em *stand-by* e quando precisava acontecia. Agora, várias questões que a gente falava que precisava discutir, se não tinha um prazo, uma reunião que tinha um martelo para bater, não acontecia. Passou a gestão e a discussão não aconteceu. Então tem um pouco esse aspecto... Então tinham algumas coisas... Digo que existe uma coisa: quando a gente está na coordenação, a gente é como bombeiro que só apaga incêndio. Aquela coisa de projetar, de imaginar, isso nunca acontecia. A gestão é: “Onde está pegando fogo agora? Então vamos lá, ou com esguicho, ou com uma canequinha de água, que a gente vai ter que apagar um incêndio naquele lugar, naquele momento”. (MIRIAM)

Não se sabia como isso ia funcionar de fato

Sobre a criação do Curso Integrado de Licenciatura em Física ou Química, a ideia era de ser um curso integrado mesmo. Mas, na realidade não se sabia como isso ia funcionar de fato. Era um desafio, principalmente a concepção de integração. Pinçamos as disciplinas consideradas mais importantes da grade curricular existente e colocamos as mesmas sem siglas, porque não sabíamos ainda como denominar cada uma das disciplinas, com as adaptações feitas nas ementas já existentes. A ideia de disciplinas que integrassem os conteúdos da Química e da Física e aspectos também da Biologia, de forma mais efetiva,

¹⁷ Diretoria Acadêmica da UNICAMP

numa mesma disciplina, aparece nas disciplinas que estão sem siglas definitivas no documento. Analisando agora, de longe, lembrando o que ouvi em determinadas ocasiões, não é de estranhar o que aconteceu. Juntando tudo o que estava acontecendo - mudança de reitor, pressão da Secretaria de Educação do Governo do Estado para o aumento das vagas de cursos noturnos, uma certa divergência da diretoria com alguns grupos de docentes do Instituto de Química, o possível aumento da carga horária dentro de um instituto com uma carga já relativamente grande, a inovação da proposta que, de certa forma, confrontava a competência dos docentes para ministrar algumas disciplinas com essas características de uma integração mais efetiva, - se percebe que a reação poderia até ter sido esperada. No momento isso foi difícil de digerir, como não digeri, mas essa foi a reação à proposta elaborada dentro de todo esse contexto. (SÉRGIO)

Número de vagas

Nós propusemos que fosse 30 o número de vagas da Licenciatura Integrada em Química/Física, porque somado com as 30 vagas de Química Tecnológica, elas totalizariam 60. Naquela época, em geral 60 era o número de vagas quando se criava um curso e também os nossos laboratórios comportavam esse número de vagas. Nós não tínhamos laboratórios que comportassem mais que isso. Lembro-me que o Instituto de Física pensou em fechar o curso noturno de licenciatura e abrir mais vagas na Licenciatura Integrada. Nós expressamos para os representantes do Instituto de Física que fechar um curso é uma das coisas mais difíceis de acontecer aqui na UNICAMP, porque isso vai para a imprensa, vai para o governador, que vai perguntar para o reitor porque está sendo fechado um curso noturno. (RICARDO)

Para a Química o problema era o número de vagas

Houve uma tentativa para esse curso de Licenciatura em Física noturno que, ao invés dele existir sozinho, o número de vagas da Licenciatura Integrada em Química/Física fosse aumentada e nós teríamos um curso só noturno com mais vagas, mas a Química não topou. Ela não queria abrir mais vagas para esse curso além das 30 existentes, sendo 15 vagas em média deles. Nós queríamos dobrar, nós queríamos fazer uma Licenciatura Integrada com 60 vagas. Para a Química o problema era o número de vagas. Eu não sei se eles tinham

problema com a carga didática, se o fato era por ser um curso noturno, mas eles não queriam mais. Eles foram categóricos e por isso que acabou ficando duas licenciaturas em Física no noturno. A gente entende que ter os dois cursos de Licenciatura em Física no noturno é uma coisa esquizofrênica, mas nós não tivemos outra opção. Nós pensamos em aumentar o curso de Licenciatura Integrada para 60 vagas e só 15 vagas serem da modalidade de Química e 45 da modalidade de Física. Eles também não quiseram, porque isso também acarretaria em mais aulas de Química nos dois primeiros anos. Então eles não toparam e não teve jeito. Por isso ficou assim... (MÁRCIO)

Nós pensávamos em coisas diferentes

Eu vejo que o professor de várias disciplinas no mundo ideal - em um mundo onde você tivesse só 20 aulas e depois tivesse tempo para pesquisar e estudar - conseguiria fazer essa integração em uma área, porque quem deve efetivamente transformar o conteúdo científico em conteúdo escolar, em última análise, não sozinho, mas colaborativamente é o professor e, por isso, ele teria que continuar sempre estudando. Num mundo real onde o professor quase não tem tempo para seus estudos em uma disciplina, quanto mais em uma área, acho complicado pensar num ensino integrado. Isso não quer dizer que não se deva trabalhar de forma integrada na escola, mas mesmo que exista boa integração entre os professores de Química e Física, eles continuarão a trabalhar de forma diferente. Lembro-me de um colega aqui na Faculdade de Educação da área de Química - ele já se aposentou e nós éramos do mesmo grupo - e me recordo que quando a gente pensava no que deveria ser feito, nós pensávamos em coisas diferentes. (MÔNICA)

Eu acho que é uma formação diferente

As informações não passam e essa é uma coisa muito interessante... Eu tenho um conceito do porquê elas não passam, mas que pode estar errado. As pessoas têm uma visão muito disciplinar do que elas fazem. Elas não conseguem ter empatia. Não conseguem trocar de posição. Enquanto elas não trocam de posição, acontece exatamente isso. Existem cursos que poderiam se conversar, mas não conversam. No fundo, não me preocupo muito com isso, porque o processo interdisciplinar não é feito no curso. Ele é feito dentro da cabeça dos alunos. Quem tem que dá conta e quem acaba dando conta de fazer uma certa

interdisciplinaridade, ainda que meio na marra, são os alunos, por causa da formação. Na Licenciatura Integrada, você é obrigado a trafegar mais em áreas distintas do que você trafegaria normalmente e isso implica numa formação diferenciada. Eu diria o seguinte: penso ser uma formação diferente, mas muito aquém do que poderia ser se tivesse um mínimo de entrosamento entre as áreas. Pelo tipo de trabalho, pelo tipo de demanda, as coisas acabam caindo numa situação mais complicada e ainda tem o problema de ser um curso noturno. (MARCELO)

A solução era isso ou nada e isso era melhor do que nada

O Instituto de Química não quis assumir esse curso. Ele dizia só topou esse curso se a responsável fosse a Faculdade de Educação. Para a gente, a melhor alternativa para esse curso seria do aluno entrar pela Faculdade de Educação, fazer dois anos e depois escolher o que quer fazer. Se o aluno escolher Física, passa a ser um aluno do Instituto de Física. Se escolher Química, ele passa a ser um aluno do Instituto de Química. E o aluno poderia ainda voltar e terminar a formação na outra área. Mas o Instituto de Química não topou. Na época, a solução era isso ou nada e isso era melhor do que nada. Quem fez o curso ser aprovado aqui no Instituto de Física, fui eu. Se eu dissesse não, o curso não seria aprovado. Recordo-me que apresentei esse curso aqui para o instituto, de uma maneira informal, e todo mundo gostou e achou interessante. Então, a Licenciatura Integrada saiu desse jeito. Tinha menos disciplinas, o que até deu briga. Hoje, com as reformulações do curso, o número de horas aumentou. (FELIPE)

A Faculdade de Educação seria a principal responsável

Nós tivemos grandes discussões internas até chegar à elaboração desse segundo documento, o Plano Integrado para Cursos de Formação de Professores de Biologia, Ciências, Física, Matemática e Química no período noturno, representativo das concepções de formação docente da FE/UNICAMP. E obviamente que ele acirrou o confronto entre a FE e os institutos, mesmo porque este novo documento não foi construído conjuntamente entre a Faculdade de Educação e os Institutos envolvidos da UNICAMP. Diante do impasse inicial o Pró-Reitor indagou: “Qual é o projeto de formação de professores da Faculdade de Educação? Qual é a concepção que vocês têm então de formação de professores de modo

que nós possamos, a partir daí, projetar uma proposta conjunta?” Entretanto, após elaborarmos nosso projeto, não houve a possibilidade de fazer uma junção ou fusão dos dois projetos num só, isso porque eles foram construídos sob bases epistemológicas e concepções diferentes. Como se precisava construir algo novo e havia urgência da formalização da proposta para ser encaminhada para o CONSU, em tempo hábil, ficamos com o impasse: ou era um, ou era outro, ou seriam os dois. Claro que esse confronto acabou inviabilizando a conclusão do projeto, na época. Isso porque, afinal de contas, qualquer que fosse a proposta aprovada, a Faculdade de Educação seria a principal responsável. Em outras palavras, se o projeto da Comissão da Pró-Reitoria fosse aprovado pelo CONSU, como a Faculdade de Educação iria fazer a gestão dessa licenciatura, sem se identificar com a proposta? Não dava, não é? E se a proposta da FE fosse a aprovada, os professores dos institutos não se identificariam também com a proposta. (DANILO)

Isso nunca percebi

Não sei se foi uma falta de percepção da minha parte, mas durante o tempo que trabalhei como professor, ou mesmo quando estive na coordenação que me encontrava com os alunos, ouvia suas queixas ou até mesmo nas assembleias de avaliação de curso, eles geralmente não tocavam nessas questões. Eles pedem que haja uma conversa maior entre as áreas, entre os institutos que participam do curso para que o currículo, e aí o termo nem seria mais integrado, mas para que ele seja mais composto, que tenha uma lógica maior que atenda a aprendizagem, que não haja sobreposição de conteúdos, que os pré-requisitos sejam realmente atendidos e tal. Da ideia de que se deve fazer um curso que dê uma dupla formação, que permita aos indivíduos circularem tranquilamente entre as duas áreas, no caso a Química e a Física, que foi um elemento pensado no projeto do curso, em relação a isso praticamente ninguém levanta essa questão. Os alunos, dos contatos que tive, tomam a questão do seguinte modo: há um momento em que tenho que me decidir, então vou para esse ou para aquele curso. Alguns fazem a seguinte opção: vou fazer um, depois faço o outro como uma complementação. Não há a preocupação, por parte do aluno, em fazer um curso que o permita atuar nas duas áreas ou em alguma área que englobe os dois saberes, da Química e da Física, independente de ter esse título, ou mesmo nas ciências, de um modo geral. Essa preocupação também não aparece nos momentos em que nós reunimos os

representantes dos diferentes institutos para discutir questões do curso. Nesses momentos o que há é aquela preocupação com a dinâmica do curso, se tal disciplina pode ser remanejada, se tem sobreposição. Em nenhum momento eu ouvi algo do tipo: “O que podemos fazer de modo a dar uma formação integrada?” Isso eu nunca percebi. (PAULO)

Uma oposição muito grande e uma gestão favorável

Senti então uma dificuldade muito grande que era de administrar o curso e por ter esse caráter multidisciplinar, o curso tinha que necessariamente estar sediado na Faculdade de Educação. Tinha por outro lado a colaboração do Instituto de Física que era neutro de um modo geral. Aqui ninguém fala nada contra o curso e eu, como coordenador associado, era favorável. Então era uma gestão favorável! Uma oposição muito grande eu senti na Química em relação a esse curso. Isso é uma coisa que não sei se chegou a melhorar, porque depois me afastei e não acompanhei mais... É uma coisa que sinto muito... É uma certa decepção, porque eu acho que um curso integrado como esse aponta para o futuro e tem uma resistência baseada em preconceitos. Eu não consigo descobrir uma outra razão para essa resistência. De um modo geral, eu acho que existe um preconceito muito grande, não em relação a esse curso em particular, mas em relação aos cursos de licenciatura. (PETERSON)

Façam alguma coisa para essa integração acontecer

Acho que a sala de aula é o espaço de acontecer a integração, mas quem está na sala de aula é o docente, então acredito que para uma verdadeira integração teria que começar a acontecer ações dos docentes. Isso foi outra coisa que eu aprendi na época que estava na coordenação. Não adianta você impor uma coisa como: a partir de amanhã todos os cursos vão ser integrados. O professor dentro da sua sala de aula, quando ele fecha a porta, ele é soberano. Ele é dono do que está acontecendo lá dentro. Então, eu acho que é muito mais um trabalho que a coordenação deveria fazer, ou poderia fazer, de incentivar esses docentes a pensar essa coisa integrada, seja por projeto de pesquisa ou de outra forma. Se você perguntar: “Por que a unidade menor da universidade, que são os grupos de pesquisa, é o que melhor funciona?” Porque lá é um grupo de professores que tem uma temática, que tem um objeto em comum e que estão lá discutindo. Aí sim a coisa dá certo e pode surgir

projetos de estágio, projetos de disciplinas. No entanto, aí é que está de novo... A gente está lidando com seres humanos. Conseguir essa integração vai depender do professor ter esse desejo, procurar o outro, conversar com o outro, integrar com o outro. Às vezes, eu digo para os meus alunos: “Depende de vocês também. Não adianta apenas dizer que não gostam, que não aconteceu. Provoquem-se, peçam, exijam, sejam criativos, façam alguma coisa para essa integração acontecer”. (MIRIAM)

O nosso maior esforço aqui era constituir diálogos

Não há propriamente um projeto de uma formação integrada. Essa ideia de como eu posso pensar uma formação onde eu vou produzir um profissional que vai transitar dentro do ensino pelas duas áreas, que traga elementos de uma ou de outra disciplina pensando num modo de ensinar que realmente integre os saberes... Essa preocupação realmente não está presente. No meu caso, particularmente, penso nisso, mas na coordenação era muito difícil. Em nenhum momento vi uma ação propriamente que fosse possível de se estabelecer, que levasse a esse processo, até porque o diálogo entre Química, Física e Educação nem sempre é tranquilo. O nosso maior esforço aqui era constituir diálogos. Nós precisaríamos primeiro ter esse diálogo constituído para talvez, a partir daí, pensar em que ações nós podemos fazer, de que modo nós podemos pensar a estruturação ou a própria dinâmica desse curso de forma a produzir essa integração. (PAULO)

Quem faz a integração é o aluno

Posso dizer por mim... Penso que existiam outras pessoas que tinham outras ideias diferentes, principalmente o pessoal da Faculdade de Educação. Penso o seguinte: quem faz a integração é o aluno. Durante o curso, ele tem um histórico de Ensino na Física e tem um histórico de Ensino na Química... (FELIPE)

Modelo tripartite

No Instituto de Química, naquela época, não havia um grupo institucional que pensava a pesquisa em Educação em Química. Havia pouca pesquisa nessa área... Como era um curso diferente do curso diurno em que as disciplinas da Educação eram dadas somente nos últimos semestres, pensou-se que o natural seria que a Faculdade de Educação coordenasse

esse curso e não o Instituto de Química. Se já existisse um grupo forte de pesquisa em Educação aqui no IQ, provavelmente esse grupo não ia querer isso. Possivelmente esse grupo ia querer rodízio: dois anos de coordenação caberia à Faculdade de Educação, dois anos ao Instituto de Química e dois anos ao Instituto de Física. Provavelmente aconteceria isso, se naquela época existisse esse grupo forte. O que me lembro é que o Instituto de Física ficou surpreso quando o Instituto de Química propôs que quem coordenasse o curso fosse a Faculdade de Educação. Parece-me que o Instituto de Física estava pensando num modelo tripartite, um modelo que se usa para cursos divididos, onde a cada dois anos um instituto coordena, mas também a Física não fez disso um cavalo de batalha... (RICARDO)

Atender todo mundo do mesmo modo

Problemas com as disciplinas, problemas com o fluxo do curso, a questão da permanência no curso, a questão dos estágios... Eram essas as questões fundamentais. Outras questões relacionavam-se ao uso da biblioteca e problemas que eles tinham lá no Instituto de Química, e ainda têm, em relação ao uso dos recursos de lá, porque há um tratamento distinto entre os alunos da Química e os alunos da Licenciatura Integrada em relação à retirada de livros e ao uso dos computadores. Isso sempre foi levado para a unidade, mas ela sempre alega não ter recursos para atender todo mundo do mesmo modo, mas à medida que eles tiverem, eles vão atender. Hoje em dia o diálogo com a coordenação está mais favorável. (PAULO)

O currículo da Licenciatura Integrada foi mais ou menos uma inspiração

Teve todo aquele movimento de reformulação dos cursos superiores e adequação à LDB, inclusive das licenciaturas e, para minha surpresa, o Instituto de Física acordou uma proposta de um curso de licenciatura extremamente enxuto e o currículo do curso de Licenciatura Integrada em Química/Física foi mais ou menos uma inspiração. Foi uma discussão bastante moderna e em toda a negociação, no âmbito global, a nossa ideia era de reduzir a carga horária para formar professores com uma visão um pouco mais ampla, mais generalista, sem entrar numa série de “Cálculo I, II, III”, “Métodos Matemáticos I e II”... Para quê? É um tiro no pé. Não queremos formar um bacharel, mas um professor do Ensino Médio. Lembro-me de um professor conservador que acabou defendendo essa proposta de

uma formação mais simples e, numa das reuniões, um outro professor perguntou: “Escuta, esse professor, esse licenciado nesse curso enxuto, ele estaria apto a fazer a pós-graduação no nosso instituto?” Eu lembro que houve um silêncio na reunião e aí esse professor conservador, quase decano nosso, falou: “Claro! Todo mundo tem que prestar o exame. Se ele prestar o exame e passar, qual o problema? Ele faz! Se ele achar que é necessário fazer outras disciplinas, ele faz depois, complementa depois, qual o problema?” Nós nos demos conta, de uma maneira geral, que os cursos deveriam ter menos carga horária e deveriam ter mais atividades. Foi uma época muito legal nesse sentido. Agora, infelizmente, o que eu soube é que acabou sendo um currículo bem mais conservador, com um número grande de horas-aula, que eu particularmente acho que não tem muito sentido. (PETERSON)

A proposta original “foi para o espaço”

Foi criada então uma comissão interna no IQ, que deu parecer negativo para a proposta do Curso Integrado de Licenciatura em Física ou Química e fez uma contra-proposta de muito maior apelo, baseada na grade curricular já existente, que resultou na criação do curso de Química Tecnológica noturno. Perguntas eram feitas, na época, como: “Há demanda para um curso de licenciatura noturno? Tem público para isso? Não é uma despesa muito grande para uma demanda de tal magnitude?” Por essas e outras perguntas entende-se porque foi proposto um curso com apelo muito maior e que tinha um público cativo. Muita gente que não tinha condição de fazer o curso diurno, por uma série de razões, fatalmente iria optar por um curso de Química Tecnológica, principalmente oferecido pela UNICAMP. Surgiu então, e foi aprovada, a proposta dessa comissão interna de abrir um curso de Química Tecnológica e um de licenciatura chamada de integrada, calcada na grade curricular no curso tecnológico, nos mesmos moldes do curso de licenciatura diurno já existente e que tem as mesmas disciplinas do curso de bacharelado diurno. A proposta original da Licenciatura Integrada literalmente “foi para o espaço”. (SÉRGIO)

Nós não partimos do zero

O que era primordial para o IQ era que as disciplinas da Licenciatura Integrada fossem as mesmas da Química Tecnológica nos dois anos iniciais de curso básico. Quando o grupo de trabalho se reuniu para discutir a Licenciatura Integrada, essa discussão era fruto de

discussões anteriores, da época do professor Sérgio. Então 90% da grade curricular já estava montada. Nós não partimos do zero. Ela já estava montada, já havia um consenso pelo menos da grade curricular. Só alguns ajustes foram feitos do ponto de vista de não haver mais de cinco disciplinas no semestre, porque senão o aluno não iria ter tempo de estudar. Após a criação do curso de Química Tecnológica houve mais consenso que dissenso no IQ para a criação da Licenciatura Integrada em Química/Física (RICARDO)

Essa integração no começo do curso tinha que ter

Acho muito boa a ideia de integração desse curso. Poderia ter mais integração do que tem em vários níveis como, por exemplo, no ciclo básico e isso poderia ser para todo mundo. Essa integração no começo do curso tinha que ter. O aluno entrava, fazia um ano ou dois e depois ele decidia e essa decisão seria feita de acordo com suas notas. Ele optava e os melhores têm maior prioridade de ingresso. Na parte da licenciatura, a integração tinha que ser maior também no curso como um todo. Essa estrutura, de Química e Física tinha que envolver também Biologia, Matemática. Acredito ser possível fazer. Dá para fazer, mas exige muita conversa, muito boa vontade e todo mundo querer fazer. Isso porque é necessário abrir mão de coisas, mas eu acho que tem que ser feito. (MÁRCIO)

Foi uma coisa única a forma como foi construído esse curso

A Faculdade de Educação criou algumas disciplinas que foram específicas para o curso, como a EL136- Problemas no Ensino de Física e Química. Era uma disciplina que não existia, foi criada especificamente para esse curso e a comissão tinha a expectativa que a Química e a Física também pensassem em disciplinas que fossem específicas para este curso. Porém, a criação do curso de Química Tecnológica noturno acabou interferindo em alguns aspectos, inclusive no número de alunos da Licenciatura Integrada. Esse número de 30 vagas tem uma explicação. Nós tínhamos inicialmente a pretensão de um número de 80 vagas e o que aconteceu foi que como a Química estava criando o curso de Química Tecnológica e os laboratórios não comportam mais que 60 alunos, não foi possível oferecer mais do que 30 vagas para a Licenciatura Integrada em Química/Física, pois as disciplinas, em alguns casos, seriam oferecidas conjuntamente para os dois cursos novos. Acredito que esse curso acabou ocorrendo porque se cedeu em alguns pontos dentro do projeto original.

Sinceramente acho que foi uma coisa única a forma como foi construído esse curso, a maneira como se deu em termos de trabalho conjunto entre Faculdade de Educação, Instituto de Física e Instituto de Química. De fato, as três unidades participaram e não costumávamos marcar uma reunião se não pudessem estar todas as unidades presentes. Havia uma alta motivação nesse grupo envolvido. (ELIZA)

Aí nós poderíamos falar de uma certa interdisciplinaridade

Na época, nós queríamos construir um projeto que fosse capaz de formar um professor com certa autonomia de estudo e de pesquisa nesses campos. Essa era uma ideia chave que a gente tinha e era baseada na pesquisa “do Ensino de” e não nas pesquisas de Química, Física ou Matemática. Os problemas nas práticas sociais ou na natureza são de natureza interdisciplinar ou multidisciplinar, ou seja, um problema nunca é um problema que demandaria unicamente um tratamento matemático ou físico ou químico. Ele perpassa vários campos, dependendo se é um problema social ou da natureza. Um problema ambiental, por exemplo, ele é geralmente interdisciplinar ou multidisciplinar. Assim daria para fazer a interdisciplinaridade, a integração entre essas áreas, o quê era um pouco a nossa ideia. Se pelo menos as disciplinas tomassem como foco alguns problemas reais, aí nós poderíamos falar de uma certa interdisciplinaridade. Caso contrário, você vai fazer uma integração forçada ou uma pseudo-integração onde, na verdade, não vai haver integração. (DANILO)

Cachorro que tem mais de um dono morre de fome

Em relação às tensões, os currículos sempre foram discutidos entre as três unidades e tem os prós e os contras de ser gestado por três. Tem um ditado popular que acredito que ilustra bem essa situação: “Cachorro que tem mais de um dono morre de fome”. Porque um fala que fulano deu a comida, o outro fala que foi beltrano quem deu a comida, o outro fala que foi sicrano quem deu a comida... Tem tanto pai, tanta mãe, que um acha que o outro deu a comida! Tem esse lado... Também tem um outro lado da história, mas agora não me lembro de nenhum ditado popular para ilustrar, que é assim: O que é bonito é meu! Sabe aquela coisa com criança: se ela é bonita puxou a mãe, se é burrinha puxou o pai... Se aquilo é de uma única pessoa, a pessoa vai tentar zelar por tudo, senão tudo o que é louvor é meu, tudo

o que é problema é do outro. Isso é normal, é característica do ser humano, mas como que você consegue gerenciar essas tensões que também são postas? Claro, do ponto de vista da sua unidade, você costuma achar que podia ter mais não sei o quê nesse horário, mais não sei o que lá no outro. Essa tendência que as pessoas têm de puxar as coisas um pouco mais para o seu olhar. Então tinha essa questão... Tinham essas tensões, esses prós e contras, mas ao mesmo tempo acredito que é super saudável, porque uma coisa que o ser humano está precisando na atualidade é aprender a lidar com o outro, aprender a trabalhar coletivamente. Esse curso nos obriga, necessariamente, a trabalhar com o outro e aceitar as diferenças, saber falar, saber calar e eu acho que são coisas interessantes. (MIRIAM)

Houve uma tentativa de integração

Com as mudanças dos estágios, após a reformulação dos cursos de licenciatura, onde esses passaram a ser de responsabilidade um semestre da Faculdade de Educação e outro semestre do Instituto de Física, no primeiro ano que isso aconteceu, o coordenador do estágio na Física, Felipe, veio aqui várias vezes conversar comigo. Não sei se podemos dizer que isso seja integração ou não... Na época eu ministrava a disciplina de estágio - agora eu não estou trabalhando mais com ela -, mas como eu trabalhei a vida inteira com estágio, desde 1983, ele veio aqui para conversar comigo, com o Prof. Davi, com a Profa. Edna. Acredito que houve uma tentativa de integração entre o Instituto de Física e a Faculdade de Educação. Essa disciplina que estou ministrando agora, “Práticas Pedagógicas em Física”, quando foi criada, o coordenador da Física chegou a combinar comigo que talvez a gente pudesse pensá-la juntos... A vida é um pouco diferente dos planos! De início houve algumas tentativas, mas aí não aconteceu, porque realmente é um sufoco. Acredito que uma pergunta que você deve fazer para todos que estão trabalhando com estágio é: “Como trabalhar os estágios de forma integrada entre os institutos?” Acredito ser difícil, porque a integração deveria primeiro ocorrer entre a Faculdade de Educação e todos os institutos e hoje as turmas de estágio são formadas por alunos dos diferentes institutos. (MÔNICA)

Dividindo em mais e mais disciplinas

Acredito que existem problemas sérios nos catálogos dos cursos daqui da UNICAMP. Por exemplo, os alunos do bacharelado em Química na UNICAMP não fazem “Física II”, porque essa disciplina tem a parte de termodinâmica, onde se enfatiza o conceito de entropia, que tem o sinal trocado em relação à entalpia. Por causa desse sinal menos ou mais, você não pode ter “Física II” para a Química. Isso é um absurdo! Não vejo nenhum problema que em uma turma se discuta o parentesco dos dois conceitos. Não quer fazer “Física II”, não tem problema nenhum! O problema é que nós temos disciplinas de “Físico-Química” e “Estrutura da Matéria” que são muito parecidas e que poderiam ser a mesma disciplina oferecida tanto para estudantes de Física, quanto para estudantes de Química, os dois se estranhando, compartilhando saberes e vendo que é a mesma coisa. A gente tem aqui um viés sempre de estar dividindo em mais e mais disciplinas, em mais especificidades e quando tem uma proposta integradora, ela se baseia nas ementas das disciplinas já criadas, que foram criadas para separar cada vez mais. Então não integra, não tem jeito. (PETERSON)

A estrutura força a interdisciplinaridade

A ideia de integração que permeou a elaboração do currículo e a constituição da Licenciatura Integrada era de que seria necessário ter algumas disciplinas que fizessem a costura. No entanto, a ideia dessas disciplinas que fizessem a costura acabou não acontecendo pelas questões: “Como é que eu vou criar uma disciplina para trinta alunos? Como é que eu vou colocar um horário só para trinta alunos?” Esses problemas contábeis da universidade, do como que você dá conta de ter produção acadêmica, de ter formação de pessoal na pós-graduação, de ter formação de gente na graduação... Como você equilibra tudo isso é muito difícil. As ideias da Licenciatura Integrada têm um pouco da ideia dos sequenciais da LDB, onde você tem dois anos de um curso introdutório, de uma formação mais geral e depois você se especializa. Esse curso tinha essa ideia da interdisciplinaridade. De fato, ele pode não ter conseguido formalizar isso no conjunto das disciplinas, mas volto à mesma questão: Se você pegar alunos de 1^a a 4^a séries, eles fazem interdisciplinaridade dentro da cabeça deles. A Licenciatura Integrada em Química/Física é a mesma coisa. Os

alunos acabam tendo uma formação interdisciplinar pela estrutura do curso. A estrutura força a interdisciplinaridade. (MARCELO)

Isso obrigaria uma integração maior

Essa alternância dos estágios foi um modelo proposto na reformulação do curso de Licenciatura em Química, que foi da primeira turma de cursos que fez a reformulação, em 2004. Quando nós fomos fazer a reformulação da Licenciatura Integrada e da licenciatura em Física, esse modelo já estava posto. Tem uma ideia geral aí, pelo menos dentro da qual eu me vejo nessa discussão, que é a seguinte: o fato de você transferir uma parte dos estágios para as unidades, a ideia é que isso obrigaria as unidades a olharem para aquilo que acontece no ensino e especialmente na escola básica. Com isso talvez pensem ou repensem os seus conteúdos, as suas disciplinas que compõem a formação de professores, buscando saber até que ponto essas disciplinas contribuem com a formação de alguém que vai atuar na escola básica. A gente partia do princípio que, de certo modo, os institutos estavam muito distantes dessa realidade que é a escola básica. Então um modo de aproximá-los seria com eles assumindo esses estágios. A ideia era: eles estão formando alguém que vai ser professor. Esse professor vai atuar num determinado campo, que é a escola básica e a sua maior parte na escola pública. De que modo eu posso pensar essa formação que estou oferecendo para ele, futuro professor, e que vai contribuir na sua atuação lá? A ideia em parte foi essa ao se compartilhar os estágios e para que também não ficasse presente aquela ideia de que na formação do professor a escola é apenas uma preocupação da Faculdade de Educação. Talvez tivesse por trás disso também a intenção de que, na medida em que você tem uma alternância, isso obrigaria uma integração maior. (PAULO)

A gente podia colocar na mesa o que quisesse

Às vezes, você tem que ceder em tantas coisas que deforma o curso. Até mesmo o curso ter ficado na Faculdade de Educação, que para mim, não é o local apropriado. Para mim, seria adequado o aluno entrar pela Faculdade de Educação, mas a partir de sua escolha, ele passaria a ser de responsabilidade da unidade. O Instituto de Química não quis. A congregação da Química fez uma resolução que só aceitaria aprovar esse curso se ele

ficasse sediado e sob responsabilidade da Faculdade de Educação. Para o Instituto de Física isso tudo foi muito tranquilo. Particpei dessa comissão e tinham muitas tensões, mas havia também muito respeito pelo o que o outro queria. A gente podia colocar na mesa o que quisesse. Vou dizer o seguinte: todas as disciplinas que eu queria para o curso, coloquei. Não tive nenhum problema com isso. Os químicos faziam o que eles queriam. A Faculdade de Educação já tinha uma grade comum. A única tensão que teve foi com as disciplinas de Prática de Ensino, porque eles fizeram uma disciplina de Prática de Ensino para a Química e a Física juntas. Eu me recordo que isso resultou numa certa tensão na Faculdade de Educação, mas aqui isso passou despercebido. (FELIPE)

Abrir mão do mínimo possível

A ideia inicial da integração não era a de justaposição de disciplinas das unidades. Não seria um curso integrado porque ele tem disciplinas de diversas unidades ou porque tem três ou quatro unidades trabalhando juntas. Ele seria integrado porque os conceitos trabalhados em sala de aula deveriam ser tratados e trabalhados com essa visão de conhecimento integrado. Discutimos as implicações, a necessidade de se ter disciplinas e atividades que fossem pensadas e criadas com esta concepção e assumidas por professores que assumissem e trabalhassem dentro dessa concepção... Porém, quando ficou claro que teríamos que incorporar disciplinas que estariam vinculadas a outros cursos, isso começou a se perder. Trabalhar a partir de uma concepção de integração do conhecimento não é fácil, porque você precisa ter pessoas que assumam esta visão e que formem os alunos a partir desta concepção. Frente a estas dificuldades encaminhamos o seguinte: vamos pensar nesse currículo buscando abrir mão do mínimo possível. Não vamos abandonar os princípios que norteavam a proposta deste curso. Vamos assegurar o máximo possível e, na medida em que o curso for acontecendo, vamos tentar achar respostas para as questões não resolvidas na sua implantação. (ELIZA)

O parceiro maleável

O Instituto de Química, para a Licenciatura Integrada, queria aproveitar as disciplinas do curso de Química Tecnológica e os mesmos horários. A Faculdade de Educação não tinha muita brecha para negociação. Eles estavam muito fechados, muito receosos em não

conseguir implementar o processo deles. Da parte do Instituto de Física, a gente olhava e dizia: “O que é que sobra nesse espaço? Onde é que a gente pode se encaixar nessa história?” Isso causou alguns problemas no começo do currículo, porque tinham disciplinas que se encaixariam dentro de uma proposta, mas apesar de não existir pré-requisitos formais, existiam pré-requisitos informais que os professores não conseguiriam dar conta. Essa questão disciplinar, não consigo entender muito bem. A minha sensação é que o Instituto de Química e a Faculdade de Educação queriam fazer o curso, mas elas não abriam mão de quase nada para fazer o curso. Elas não tinham maleabilidade. O Instituto de Física entrou, de fato, como o parceiro maleável. O parceiro que se adaptava as situações. Até hoje tem alguns pequenos problemas no currículo que são reflexo um pouco disso. Pode parecer um pouco excessivo falado dessa maneira, mas nós, do Instituto de Física, de fato, fizemos um grande esforço para nos adaptarmos. A reatividade do Instituto de Química e da Faculdade de Educação a possíveis perdas de espaço era muito grande. Para nós, a linguagem Matemática era muito importante. Então a gente acabou se preocupando mais com a linguagem Matemática do que com a Física, tanto que no começo o currículo era todo estranho e depois ele foi ficando mais acomodado. (MARCELO)

A tentativa em teoria era boa

Lembro-me que durante o projeto de reformulação dos cursos de licenciatura aqui da UNICAMP, que se iniciaram em 2004, houve uma discussão da regulamentação dos estágios que era uma coisa que não estava nada fácil. Acredito que a tentativa em teoria era boa, de dividir os estágios entre os institutos, mas precisa ver quem é que está administrando essas disciplinas, quem está supervisionando esses estágios para ver como eles estão funcionando, porque é muito fácil você ter uma disciplina que faz um semestre aqui, um semestre ali, mas que continue coisas completamente independentes, porque um não conversa com o outro. Na época, quando se optou por assumir a responsabilidade pela licenciatura diurna e noturna, sugeri que o Instituto abrisse vagas para professores que fizessem pesquisa em Ensino de Física, que seria necessário contratar um ou dois docentes para ministrar as disciplinas do estágio. Nessa perspectiva, o preconceito surge no sentido de que pesquisa na área de Ensino de Física é mal vista. Eu imagino que no futuro esse problema diminua por causa da educação não formal, de museus, de divulgação científica

que está crescendo. Então, imagino que com isso se firmando, a educação formal ganhe mais espaço, um respeito maior no instituto. Mas agora já estou jogando búzios! Não sei o que vai acontecer... (PETERSON)

A questão do estágio

A reformulação curricular e a criação dessas disciplinas não foi algo muito tranquilo em vários momentos. Quando veio a notícia de que era necessário fazer a reformulação de todos os cursos de licenciatura, que as diretrizes começaram a aparecer, algumas unidades saíram na frente. Em 2004, alguns cursos já fizeram sua própria reformulação que passou a vigorar a partir do catálogo de 2005. Um deles foi o Instituto de Química e logo depois vieram os demais cursos que passaram a vigorar a partir de 2006. Esse primeiro diálogo desses cursos que participaram dessa primeira reformulação, como o Instituto de Química, foi bastante tenso em alguns momentos. Depois disso gerou algumas mudanças posteriores. Com o Instituto de Física, a conversa foi até relativamente tranquila. O que houve de tenso nesse processo foi quando a Física resolveu transformar o curso noturno de bacharelado em licenciatura também. Isso veio de um momento para o outro. De repente, o Instituto de Física apresentou esse projeto e isso criou uma tensão aqui com a Faculdade de Educação. Em relação à Licenciatura Integrada, não houve grandes embates, porque de certo modo, o curso já tinha um formato que não era tão difícil de adequar às novas diretrizes. E como já haviam acontecido esses embates anteriores, algumas situações já tinham sido resolvidas. Então, a Licenciatura Integrada, como ela foi da segunda turma, vamos dizer, da reformulação, ela pegou o que já estava decidido. Um dos grandes pontos polêmicos e que gerou muitos embates foi a questão dos estágios. Quando nós propusemos o projeto da Licenciatura Integrada, já estava mais ou menos acertada como seria a questão do estágio. Daí eles falaram: “Já está decidido, vai ser assim e para a Licenciatura Integrada também.” (PAULO)

Uma visão mais integrada dessas duas áreas do conhecimento

“Como garantir a não apresentação do conhecimento fracionado e a percepção por parte dos alunos da interdisciplinaridade dos conceitos apresentados? Isso implica em mudanças no corpo docente. Seria possível uma disciplina ou uma atividade em que se discutisse essa

integração dos conteúdos da Física e da Química?” Isso indica a preocupação da comissão na busca de uma solução para a proposta da integração. Aqui há uma outra anotação que também está relacionada à discussão da integração... “O que serão esses temas? Como garantir que na formação dos conteúdos específicos os tópicos do segundo grau sejam privilegiados ou incluídos? Lembrar que as disciplinas de Química estarão atendendo também a formação da Química Tecnológica.” Isto indica que a partir do momento que soubemos que teríamos que lidar com a implantação conjunta da Química Tecnológica, já se começou a discutir e a pensar no que fazer para garantir os princípios básicos do curso. Isso indica também uma preocupação que, na formação do professor, fosse garantida uma relação bastante próxima com o que seria trabalhado por eles no Ensino Médio. Face a esta necessidade de ter que se adequar às exigências da Química Tecnológica e de outras coisas, volta aquela pergunta: “Como garantir a não apresentação do conhecimento fracionado e a percepção por parte dos alunos da interdisciplinaridade dos conceitos apresentados?” A resposta que tenho aqui esboçada é: “Escolher um conjunto de conceitos que possam ser apresentados sob a supervisão da Física e da Química. Seleção de tópicos das ementas que visam aumentar a compatibilidade e a integração.” Um dos caminhos que se pensou foi, a partir da análise das ementas, sugerir um conjunto de integrações a serem feitas. Uma possibilidade era olhar para as disciplinas e analisar que temáticas, que conceitos favorecem uma visão mais integrada dessas duas áreas do conhecimento. (ELIZA)

Então, o que é a integração?

Eu, Miriam, acredito muito mais que a integração tem que acontecer em um outro nível, que é um nível mais básico, que é a unidade sala de aula. Tem uma disciplina obrigatória aqui na Faculdade de Educação para o curso de Pedagogia, onde, aliás, já recebemos vários alunos do curso de Química, que se chama “Educação, Corpo e Arte”. Nessa disciplina, a gente aborda o corpo que está tanto na aula de Educação Física, como na aula de Arte. As linguagens artísticas são várias, como música, dança, artes plásticas, artes visuais e teatro e nós não temos professores de todas essas áreas. Essa é uma disciplina que é dada a várias mãos. Então, o que é a integração? Na sala de aula, por mais que a gente divida em módulos essa disciplina, a gente acha um fio condutor que cada vez é uma coisa. Isso a gente chegou agora, mas já passou por um momento em que eram módulos. Havia um tema

e cada professor fazia e avaliava isso, fazia e avaliava aquilo. Começamos a nos perguntar: “Isso é integrar?” A disciplina era feita da mesma maneira quando os alunos têm um seminário para fazer sobre um livro. Se o livro tem quatro capítulos, cada aluno faz sobre um capítulo. Não leio o outro, só leio o meu capítulo e no dia da avaliação, faço aquela cara de inteligente enquanto o outro está falando. Quando termina e as pessoas fazem perguntas, se elas fazem perguntas sobre o capítulo dois, eu deixo para quem leu esse capítulo responder. Essa crítica que a gente faz de seminário é a mesma crítica de um curso que é dividido por quatro professores e cada um dá e encerra um módulo. Então olha só... A gente era um grupo de pesquisa, que pesquisa sobre o mesmo assunto e a gente estava repetindo isso, que a gente achava que era uma integração, de uma maneira que a gente pensava que o aluno é que ia fazer a síntese, as conexões. É claro que eles faziam algumas conexões. Há conexões o tempo inteiro, mas a gente começou a pensar que raio de trabalho coletivo era esse. Começamos a pensar, revimos e reorganizamos a estrutura da disciplina de forma que ela fosse realmente uma disciplina integrada. Não consigo fazer sozinha, então vou fazer com o outro. Em um dia vou assistir sua parte, a gente filma... Cria essa coisa que, aí sim, é uma integração! Agora é mais fácil você pensar essa integração num movimento de dois, três, quatro professores do que você querer a integração de um curso. (MIRIAM)

A montagem das grades curriculares é sempre complicada

Um outro ponto é o curso noturno da Física que foi uma coisa complicada. Teve uma época que era licenciatura e bacharelado. Depois com a criação da Licenciatura Integrada, fechamos a Licenciatura em Física noturno e ficou só o bacharelado. O bacharelado noturno acabou sendo um desastre e foi fechado depois. Atualmente só tem a Licenciatura em Física noturno junto com a Licenciatura Integrada em Química/Física, os dois no noturno, o que ficou uma situação talvez um pouco estranha, mas é o que está atualmente. Nós quisemos fazer, na época, a Licenciatura em Física mais atraente com a junção e integração com a Química. A ideia de integrar seria primeiro fazer um bloco comum, que fosse interessante para as duas carreiras, e os dois últimos anos separados, com a possibilidade de reingresso para completar o curso. Foi isso basicamente o que a gente pensou, mas não sei qual o sucesso que teve esse curso, quanto foi integrado ou não. Nós esperávamos que a maioria das pessoas fizesse as duas modalidades, se formasse nas duas,

mas não sei se isso é o que está acontecendo ou não. A ideia seria essa e, na verdade, mais do que isso, era que o aluno ao completar um dos módulos e fazer o reingresso, não precisasse de mais dois anos para se formar. A montagem das grades curriculares é sempre complicada, primeiro porque é um curso noturno, onde você tem menos horário, não pode ser um curso muito longo, nem querer misturar tudo ao mesmo tempo. (MÁRCIO)

Um único professor dando aula de tudo

Não acho ruim a oportunidade que alguém que tenha feito Física, seja professor de Física e também de Química. Acho que é uma chance dele ministrar aulas das duas disciplinas numa mesma escola, mas a minha compreensão de integração é meio complicada. Acredito que a integração surge de uma especificidade bem trabalhada e que, dessa forma, ela é importante. A integração na Licenciatura Integrada em Química/Física, até onde sei, acontece com algumas disciplinas comuns e depois com algumas disciplinas específicas. Tem muita coisa que poderia ser feita, mas que não sei a viabilidade. Você pode sonhar com um currículo ideal, mas acredito que se a escola mantém um professor de Física, um professor de Química e um professor de Biologia, talvez estimular um trabalho integrado na formação desse professor, no sentido de estar aproximando o conhecimento escolar dessas disciplinas, seja muito importante para que, na escola, esses professores saibam e consigam trabalhar, ainda que independentemente, de uma maneira mais integrada. Eu não vejo com bons olhos, inclusive no Ensino Médio, um único professor dando aula de tudo... Mas considere um pouco a minha idade. Eu fiz Física numa época, no Ensino Médio, em que eu tinha 5 aulas de Física no noturno e eu estudava também Francês, Inglês, tinha um currículo bastante diversificado. Ter muitos aspectos culturais e ter a opção de se aprofundar mais em alguma coisa é muito bom. (MÔNICA)

Uma maior preocupação com seus cursos de licenciaturas

Com as mudanças na estrutura das licenciaturas, que vieram com a LDB e as diretrizes curriculares, a CCG¹⁸ criou uma subcomissão para avaliar e propor modificações na estrutura que tinha. Eu era coordenador na época. Existia uma disputa de poder muito grande entre os cursos de humanas e a Faculdade de Educação, relativa às licenciaturas.

¹⁸ Comissão Central de Graduação

Para as exatas, aquilo não ficava muito claro. No início, minha sensação era de que se não mudasse, seria melhor para nós. Em algum momento surgiu uma ideia muito otimista e romântica, de que com a responsabilidade pelos estágios, os Institutos e Faculdades teriam um maior orgulho, uma maior preocupação com seus cursos de licenciaturas, que seriam "acolhidos" pela instituição. (MARCELO)

Um professor para dividir a disciplina

A disciplina de FL701¹⁹ só foi dada uma vez, então a estatística é péssima. Além disso, aconteceu uma coisa muito desagradável, porque o pessoal da Faculdade de Educação não indicou um professor para dividir a disciplina comigo. Segundo a Faculdade de Educação, a disciplina para eles não tinha que ter acontecido naquele semestre, então não tinha professor. Cheguei para os alunos na primeira semana de aula e tive que inventar uma disciplina. Como você vê, já sou velho, tenho algumas experiências. Então resolvi fazer uma coisa diferente e os alunos gostaram. A atividade, então, era a seguinte... Foi uma ideia que o professor Davi da FE me deu e que até aproveitei para o projeto do PIBID²⁰. O aluno tinha que pegar um filme, desses de super-heróis e mostrar que a Física impede que aquilo que o filme mostra possa acontecer. Acho que isso vai no sentido de você mexer com o imaginário dos alunos. Foi assim que eu fiz a FL701, mas não sei se é assim que ela vai funcionar, porque espero que esse ano tenha alguém da Faculdade de Educação para dividir a disciplina comigo. (FELIPE)

O mais apropriado para a formação de professores

O currículo pensado para a Licenciatura Integrada em Química/Física era um currículo para formação de professores e cuja responsabilidade não seria só da Faculdade de Educação. Não se pretendia uma formação docente derivada de um currículo em que as disciplinas ou atividades fossem justapostas, ou seja, em que para um conjunto de disciplinas dos institutos seria acrescentado um conjunto de disciplinas da Faculdade de Educação. A ideia era se pensar num conjunto de disciplinas e atividades, tanto do ponto de vista do conteúdo

¹⁹ FL701 – Projetos Integrados do Ensino de Física.

²⁰ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

como da forma de trabalhar, que fosse o mais apropriado para a formação de professores e isto implicaria na proposição de um conjunto de disciplinas e atividades novas. (ELIZA)

Será que é realmente necessário?

Particpei da criação do curso de Licenciatura Integrada em Química/Física porque fui coordenador em 1998/1999 e depois voltei a ser coordenador mais para frente, em 2003/2004, na época da reformulação curricular dos cursos de licenciatura. A coisa principal na época da reformulação dos cursos de licenciatura era os estágios... Os estágios era o que tomava a maior parte do tempo. Inclusive, logo que isso acabou, eu sai da coordenação. Não sei o que resultou de tudo isso... Tinha-se uma dificuldade muito grande de se entender o que eram esses estágios. Era uma quantidade enorme de horas de estágios que eram exigidas. Quem ia manejar isso, quem ia coordenar... E essa discussão era que tomava a maior parte do tempo. Isso foi um certo dilema, porque como você vai compatibilizar tempo com conteúdo num curso noturno, com pouco espaço? Essas disciplinas, pelo menos “Mecânica Quântica I”, “Eletromagnetismo”, de um certo modo são fundamentais na Física, mesmo para um curso de licenciatura. Ainda por outro lado, esse monte de estágios... Será que é realmente necessário? (MÁRCIO)

Problemas de Ensino de Física

Sempre participei da comissão de graduação da Física como representante da FE. Quando se criou uma Comissão de Licenciaturas aqui na Faculdade de Educação, como eu era membro da comissão de graduação da Física, tinha que participar dessas reuniões aqui, durante um ano. Foi nesse período que participei das reuniões da Licenciatura Integrada, quando o Prof. Paulo era o coordenador. Acredito que não é o mesmo no Curso de Licenciatura Integrada em Química/Física, no entanto, até onde conheço o currículo desse curso, realmente há algumas disciplinas específicas, como a disciplina “Problemas de Ensino de...” que foi criada lá em 1993. Essa disciplina tinha uma característica muito particular dentro do curso de Licenciatura em Física noturno, onde tinha “Problemas de Ensino de Física I” e “Problemas de Ensino de Física II”, que tinham uma perspectiva de pensar a escola mesmo e o conteúdo escolar da área de Física. Quando foi criada a Licenciatura Integrada, esse curso foi dividido: uma parte passou a focalizar a preocupação

com o Ensino de Física e a outra parte com o Ensino de Química. O primeiro curso noturno que foi criado na Física, em 1992/1993, foi bastante discutido. Inclusive, a gente barrou a criação dele aqui na congregação da FE. Foi por isso que foi criada a disciplina “Problemas de Ensino de Física”, como condição de que a Licenciatura em Física tivesse disciplinas da FE desde o primeiro ano. Nós colocamos isso como condição para que fosse aprovado o curso, porque a gente já estava tendo uma outra perspectiva de currículo para a licenciatura. Nesse meio tempo a Física fechou a licenciatura noturno, virou bacharelado, depois virou novamente licenciatura. Então essas coisas foram discutidas... (MÔNICA)

Ambiente que eles desconheciam

A questão dos estágios foi colocada para todas as unidades, juntamente com a proposta de que as unidades deveriam assumir uma parte dos estágios. As unidades alegavam que não tinham pessoal com formação específica para assumir esse tipo de atividade e tinha ainda a questão da sobrecarga de horário. Havia também um certo receio, por parte deles, de terem que trabalhar com alunos num ambiente que eles desconheciam. Inclusive, hoje ainda é uma discussão que acontece até dentro da Sub-CCG²¹, de algumas unidades que tentam simplificar as disciplinas que estão sob sua responsabilidade, com atividades envolvidas dentro da universidade ou em espaços onde eles têm um controle maior, porque aparentemente isso é mais tranquilo. Eles não precisam mandar os alunos para um espaço que eles não têm domínio, não conhecem. (PAULO)

Um professor com uma formação diferente

Se você abordar as pessoas que se formaram na Licenciatura Integrada, elas têm uma visão distinta, ou pelo menos, são um pouco menos preconceituosas do que os químicos, ou os físicos, ou os pedagogos. Respeitam um pouco mais as diferenças de áreas, porque são três áreas muito distintas. O processo de pensamento, a formação cognitiva e os princípios dessas três áreas são completamente distintos. Química e Física, apesar delas serem próximas, têm uma maneira de se aproximar dos problemas que é completamente diferente. No fundo, acho que seria uma possibilidade de ter um professor com uma formação diferente. Acho que a Licenciatura Integrada poderia ser melhor, com pequenas

²¹ Sub-Comissão Permanente de Formação de Professores

modificações curriculares, ainda mesmo dentro dessa estrutura que a gente tem. (MARCELO)

Então, porque não integrar?

Se você pensar em ter que fazer dois anos de muita Química, Física e Matemática, isso ficaria muito distante da Biologia. Acredito que essa foi uma razão pela qual a Biologia nunca conseguiu se integrar a esse projeto. Eles iriam preferir fazer um curso mais independente, como aconteceu depois. Química tem muita Matemática. Física tem muita Matemática. Existia aí algo que nós podemos chamar de conveniência pragmática. Pensava-se: “se estes cursos já têm muitas disciplinas comuns nas suas licenciaturas, então, porque não integrar?” Química e Física têm muito mais uma com a outra, então a proximidade das duas talvez tenha favorecido a criação desse curso de Licenciatura Integrada em Química/Física. (DANILO)

Ideia básica da integração

Na minha visão, e talvez na opinião de muitos docentes, tem que haver um curso básico de dois anos e que no final destes dois anos o aluno tem que optar por um curso de sua preferência. Essa foi a ideia básica da integração, por isso o nome integrado. Talvez o nome mais correto fosse curso básico, mas básico é fraco, porque só se refere aos dois primeiros anos. Então a ideia do integrado vem daí. A ideia de integração era pensada da forma como falei para você, mas na época não se pensava em disciplinas partilhadas pelo Instituto de Química e pelo Instituto de Física. Nunca apareceu uma proposta de uma disciplina ministrada pelos dois institutos. Nunca vi isso no papel ou ninguém formalizar isso. A ideia de integração estava nos dois anos iniciais básicos do curso. (RICARDO)

Poucas características de integração, a não ser pelo nome

No ano seguinte, surgiu o curso de Licenciatura Integrada baseado na grade curricular desse curso de Química Tecnológica já implantado e, portanto, com poucas características de integração, a não ser pelo nome. Assim, primeiramente foi implantado o curso de maior apelo, de Química Tecnológica, tornando-se depois, tecnicamente mais fácil, a criação do curso chamado de Licenciatura Integrada em Química/Física, pois a grade curricular e

horária utilizada para esse curso seria quase a mesma que a do curso de Química Tecnológica, o que não aumentaria muito a carga horária no período noturno, já que o número de vagas era limitado. Aí você entende porque me afastei da coordenação e da comissão de graduação. A integração mais efetiva que se pretendia na proposta inicial do Curso Integrado de Licenciatura em Física ou Química foi derrotada por aspectos puramente técnicos, na maioria das argumentações. A filosofia da proposta inovadora, voltada para a formação de professores, foi discutida apenas superficialmente. (SÉRGIO)

Perdeu sim, no conceito de integração

Para encaminhar a questão da integração começamos a discutir o seguinte: “como sugerir aos professores de sala de aula a trabalharem essa ideia de integração do conhecimento?” A proposta era que posteriormente fossem identificadas e discutidas temáticas que deveriam ser tratadas dentro das disciplinas, que permitissem essa visão mais integrada dessas duas grandes áreas do conhecimento, a Química e a Física. Então, na época da implantação do curso, já se percebia as dificuldades com relação à proposta de formação baseada na concepção de integração do conhecimento e já se sentia que aquele currículo não respondia totalmente à proposta. A ideia de integração que se esperava do curso, não era a de que essa integração corresponderia à formação de um professor de Química que tivesse um conjunto maior de disciplinas da Física ou de um professor de Física que tivesse tido mais disciplinas da Química. Esta característica estava presente na proposta, mas não era só isto que se pretendia... Não sei se é a maior perda, mas perdeu sim no conceito de integração. O currículo proposto, o currículo de fato - eu estou pensando nos vários elementos que compõem o currículo e não somente o conteúdo, mas na forma como ele é trabalhado – como já lhe disse, não saiu exatamente da maneira como se pensava que deveria sair. (ELIZA)

Minha maior mágoa

Essa disciplina (*FL701 – Projetos Integrados do Ensino de Física*) é a maior mágoa que eu tenho da Faculdade de Educação até hoje. Foi difícilimo convencer o Instituto de Física a criar essa disciplina. A Mônica ajudou muito a criar essa disciplina. A ideia era fantástica! A ideia era costurar as duas visões de mundo, com dois professores em sala. Na primeira

vez que a disciplina tinha que ser oferecida, a Faculdade de Educação se recusou a dar professor para oferecer à disciplina. Realmente fico pensando assim... Você tem um baita esforço para conseguir fazer alguma coisa de fato moderna no currículo e depois você cai numa babaquice de problema de carga didática. Essas coisas me deixam um pouco perturbado quando eu penso no compromisso que as pessoas têm com os cursos. (MARCELO)

O ideal seria uma disciplina QFL

Naquele momento, a reformulação como um todo acabou sendo marcada pelas discussões na sub-comissão, porque nós tínhamos pouco tempo e tínhamos que reformular todos os cursos da universidade. A sub-comissão tentou produzir um modelo que pudesse servir para todos os cursos, não um modelo imposto, mas um modelo que tinha uma certa estrutura que atendia aos requisitos propostos pelas novas diretrizes. Com isso, cada unidade tentou se adaptar e fazer algumas mudanças que elas achassem mais necessárias. No nosso caso aqui na FE, como as disciplinas específicas saíram do currículo - as disciplinas de Didática, Práticas de Ensino e Estágios I e II -, ficou esse espaço aberto para disciplinas específicas de formação de professores ligadas às áreas. A proposta que veio foi de uma disciplina conjunta entre Faculdade de Educação e os institutos. Eu acho também que é uma tentativa dessa aproximação. O ideal seria uma disciplina QFL, Química, Física e Licenciatura, mas o fato de você ter QL e FL junto com FE, você já cria um elo aqui na Faculdade de Educação e, de certo modo, obriga que institutos e faculdade discutam um plano em comum. Foi mais ou menos dentro desse espírito que essas disciplinas foram criadas. É a primeira vez, na história da UNICAMP, que a Faculdade de Educação e o Instituto de Química e que a Faculdade de Educação e o Instituto de Física vão trabalhar juntos em uma disciplina da graduação de forma conjunta. Isso cria alguns espantos talvez lá e aqui também. Não é algo que passa inócuo. Então vamos agora esperar para ver o que elas vão produzir... (PAULO)

Dois pontos de vista diferentes

Acho que é uma boa ideia ter estágio da Faculdade de Educação e ter estágio do Instituto de Física, porque o licenciado é um sujeito multidisciplinar que tem que ter essas duas

características. A universidade ainda é um pouco o estilo artesão/aprendiz. Você tem que brincar com os artesãos dos dois lados. É muito diferente a maneira como a Faculdade de Educação vê o Ensino de Física e como o Instituto de Física vê. Não digo que são opostos, mas que são diferentes. Acho que enriquece a formação dos alunos aprender as duas maneiras de olhar para o Ensino de Física para depois ele usar a qual mais gosta. A disciplina FL701 também. É muito diferente... O pessoal da Faculdade de Educação é mais pragmático, o que casa bem com as preocupações mais gerais da educação. O aluno tem que pensar, mas também terá que dar aula. Então, precisa fazer alguma coisa nesse sentido. Talvez aqui aconteça a mesma coisa que a gente já comentou. É a mesma história, mas contada sob dois pontos de vista diferentes. Por causa disso, o aluno tem uma percepção diferente daquele aluno que era licenciado pela licenciatura específica em Física ou pela licenciatura específica em Química antes de ter no currículo esses tipos de disciplinas. Eu acho que isso é uma coisa muito boa. Antes de eu começar a oferecer as disciplinas de estágio, quando ainda estava montando o curso, fui até a Faculdade de Educação conversar com alguns professores e pedir a opinião deles sobre o que eu estava querendo fazer. Tiveram professores que foram contra, mas tiveram professores que gostaram. (FELIPE)

Diferentes concepções de formação de professores

Esse Plano Integrado para Cursos de Formação de Professores de Biologia, Ciências, Física, Matemática e Química no período noturno tinha um pouco a pretensão de ser um projeto da Faculdade de Educação para as licenciaturas, principalmente para os campos das exatas e das ciências naturais. Entretanto, nunca se chegou a levantar a bandeira fortemente de uma licenciatura integrada com todas essas disciplinas. Havia uma ideia defendida de uma licenciatura geral para formar professores. Nunca embarquei nessa e diria que a maioria nunca embarcou também, mas a gente concordava da necessidade da Faculdade de Educação ter um projeto de formação de professores. Esse foi um primeiro documento. Foi a primeira vez que a Faculdade de Educação se esforçou para mostrar sua concepção, aquilo que entende e como acha que deveria ser a formação do professor. E aí sim seria um documento que embasaria qualquer projeto. Os institutos também não têm muito formalizado o que seria a formação de professores. Eles têm suas concepções de formação, mas a concepção é aquela: basta aprender conteúdos e nesse aprender conteúdos, também

não se discute muito o quê é aprender com profundidade um conteúdo para ser professor.
(DANILO)

Um tripé com uma das pernas bambas não funciona!

Recordo-me que participei de algumas reuniões de avaliação do curso enquanto eu estava como coordenador associado e o que se detectava era sempre a mesma coisa: “Qual a identidade desse estudante do curso de Licenciatura Integrada?” Era uma identidade formada por aquela coisa neutra sem entusiasmo do Instituto de Física, oposição do Instituto de Química e pela Faculdade de Educação que lutava por esse curso... Um tripé com uma das pernas bambas não funciona! A impressão que eu tive era de que o curso de Licenciatura Integrada em Química/Física deveria ter sido, talvez ainda seja, um primeiro passo rumo a outras integrações que acabaram não acontecendo e esse é um problema ainda muito sério. (PETERSON)

Questões que nós mesmos não tínhamos a resposta

No começo, andava com uma pasta de papéis, que era quase que um léxico para mim para atender alunos no balcão, porque os alunos vinham com questões que nós mesmos não tínhamos a resposta, do tipo: “Eu me formo e vou para o quê? E seu eu quiser depois fazer Química?” Quando a procura por esse curso começou a aumentar, eles viram que não era trampolim e que quem estava aqui dentro tinha uma carga na área de humanas, principalmente na área de Educação, muito mais forte em relação às outras disciplinas. Começaram a perceber que não era bem isso e que quem estava fazendo esse curso tinha uma certa opção e que não era uma ponte para outros cursos. Lembro que andava com esse meu material e, ao mesmo tempo em que me utilizava dele para poder responder as perguntas dos alunos, ele também me servia para anotar os questionamentos dos alunos e perceber o que estava se passando. (MIRIAM)

Eu vou ter dois diplomas em cinco anos!

A ideia de currículo integrado era de incentivar os alunos a fazerem as duas modalidades. Era ter um incentivo para que o aluno que entrasse nesse curso quisesse fazer as duas modalidades e que ele fizesse as duas em pouco tempo. A ideia era essa, mas não sei se está

sendo passada essa mensagem. A coisa foi planejada para o aluno fazer as duas modalidades e que todos os alunos olhassem e pensassem: “É óbvio que é isso que eu tenho que fazer! Eu vou ter dois diplomas em cinco anos! Em um ano eu vou tirar mais um diploma e com isso eu vou abrir minhas possibilidades com um esforço relativamente pequeno”. Essa era a ideia, mas que pelo jeito não está sendo feita pela maioria. Já ouvi de alunos da Licenciatura Integrada que eles não sabiam onde estavam, o que fariam ao final das contas. Isso é uma pena, porque eu continuo achando que o curso é interessante, que é uma ideia legal, que tinha tudo para dar certo, mas aparentemente não está dando. As pessoas estão fazendo uma escolha, não estão integrando nada. (MÁRCIO)

Não basta formar bons técnicos. É preciso formar também bons cidadãos

Olhando de forma mais abrangente, é muito curiosa e preocupante a visão filosófica de ensino e de formação de professores de Ensino Médio, do corpo docente de alguns institutos e faculdades. A resistência, a falta de boa vontade, fazer apenas o convencional, burocraticamente, é uma coisa que até hoje não consegui compreender completamente. Não sei se isso diz respeito à imagem que as pessoas têm de um professor do Ensino Básico ou Médio. O que ficou bastante claro foi que, para uma boa parte das pessoas, esse papel talvez até caiba para a universidade, mas de uma outra maneira, não com a preocupação primordial de formar bons profissionais direcionados para o ensino, mas apenas através de ações de educação continuada e de uma série de programas que nunca chegam de maneira adequada até o professor. Isso foi o que mais me surpreendeu, me decepcionou na época, e não apenas a postura com relação a um projeto inovador. Uma parcela significativa de docentes da universidade, que reclama com veemência da qualidade do Ensino Básico e Médio, deveria ter uma preocupação efetiva com a formação de recursos humanos para a Educação Básica. Isso até hoje não consigo assimilar! De forma que muitas coisas acontecem, a universidade tem suas conquistas e seus méritos, que não são poucos, e os institutos e faculdades formam bons profissionais, mas de uma maneira pouco vinculada com a realidade da escola pública. Formamos profissionais com um conhecimento básico sólido, mas que nem sempre têm uma formação adequada para enfrentar os vários desafios do Ensino Médio e do Ensino Fundamental, principalmente em escolas públicas com infraestrutura limitada. Costumo usar uma frase que creio que se ajusta muito bem a todo esse

conjunto de circunstâncias: Não basta formar bons técnicos. É preciso formar também bons cidadãos. (SÉRGIO)

Expectativas que se tinha no começo

Parece-me que hoje esse perfil tem mudado. O número de professores, de pessoas que atuam no magistério e que retornam para fazer a complementação na Licenciatura Integrada em Química/Física aparentemente tem diminuído. O número de alunos de outros cursos da UNICAMP, ou mesmo da Química ou da Física bacharelado, que reingressam na Licenciatura Integrada, eu acho que se mantém mais ou mesmo estável. Você tem um percentual que é até significativo. Entre os alunos novos, o que a gente percebe é que a grande maioria realmente vem do ensino público. Então, o perfil do aluno que tem ingressado no curso, de certo modo, atende aquelas expectativas que se tinha no começo. No entanto, isso não quer dizer que o produto final esteja atendendo às nossas expectativas, porque durante a época em que eu estava na coordenação, percebi isso. Desse grupo de alunos, principalmente dos mais novos que ingressam, você tem um percentual relativo que acaba tendo muitas dificuldades dentro do curso. Isso leva a duas situações: ou ao abandono espontâneo do curso ou por corte pelo sistema que a universidade tem por um prolongamento, às vezes até o limite máximo, para a conclusão do curso. Tem alguns casos até de alunos que chegaram ao limite, não conseguiram concluir, prestaram o vestibular novamente e reingressaram para cursar mais três ou quatro disciplinas e se formar no curso. A gente não tem um acompanhamento de como esses indivíduos estão se inserindo profissionalmente. Há um contingente, que é relativamente pequeno de alunos, que ingressam e que conseguem manter o curso dentro do esperado, sem ter nenhuma reprova ou tendo uma ou outra, mas mantendo o currículo dentro do que seria mais adequado. Quando esses alunos se destacam como professores, o que a gente tem percebido é que muitos acabam sendo cooptados pelo sistema privado de ensino. Já tive vários alunos que começaram aqui e a partir do segundo ou terceiro ano foram dar aulas em cursinhos ou até projetos sociais, se destacaram, se deram bem naquela situação e acabaram ingressando na rede privada de ensino. Aquela expectativa que se tinha de trazer alunos das escolas públicas que pudessem depois voltar para o ensino público nem sempre se concretiza. (PAULO)

Isso pode ter se perdido

Quando o curso de Licenciatura Integrada em Química/Física foi implantado, um dos pontos decididos e que está presente na proposta original, era a de que o aluno desse curso poderia usufruir de toda a infra-estrutura das três unidades. Tudo o que o aluno da Física ou da Química tivesse direito, o aluno dessa licenciatura também teria, como também teria o direito de realizar iniciação científica em qualquer das três unidades. Não sei se isto foi mudado, mas fazia parte da proposta original. Quando você tem um grupo inicial que está super afinado e comprometido, que um cobra o outro, é uma coisa, mas no decorrer do tempo, com a mudança de coordenação, isso pode ter se perdido, pois um coordenador não pensa como o outro e nem sempre as informações são conhecidas. (ELIZA)

A gente ficava tentando identificar o que fazia surgir esse sentimento

Lembro-me que há muito tempo a gente sonhou com um centro acadêmico²², que ao invés de ficar CAP – Centro Acadêmico da Pedagogia, eles queriam CAFE – Centro Acadêmico da Faculdade de Educação. Começou-se uma discussão, mas que não deu certo e a gente lamentou... Fui acompanhando isso, porque sentia a necessidade de que os alunos da Licenciatura Integrada desenvolvessem o sentido do pertencimento. Como o curso era noturno, eu e Dora, duas vezes por semana, a gente ficava aqui à noite. Às vezes era interessante, porque tem um lado da coordenação é que de ser meio mãe, pai, conselheiro... Vem gente que brigou com namorado... Tinha esse lado, mas o que mais atingia a gente era essa falta de sensação de pertencimento, porque os alunos diziam que passavam muito mais tempo lá e quando eles diziam lá era a Física ou a Química do que aqui, na Faculdade de Educação. Eu pensava: “Será que é por falta de acolhimento? Será que é porque o aluno não tem um espaço?” A gente ficava tentando identificar o que fazia surgir esse sentimento... Teve uma época que fiquei mal... Sei lá! Tinha um pouco essa tensão, mas daí eu vi que era uma coisa que por ser tripartida cria também essa indefinição de onde encontrar sua cara, sua identidade. Isso que a gente espera, que o nosso aluno da Licenciatura Integrada se sinta um aluno nosso... Acho que está há anos-luz essa ideia do aluno estar aqui e se sentir um aluno universitário, um aluno da UNICAMP. (MIRIAM)

²² Após 11 anos da criação do curso, em 2011 foi inaugurada a sede do CALI – Centro Acadêmico da Licenciatura Integrada em Química/Física.

Ela não negou que havia um preconceito

Pensava na época que ia ser difícil... Integrar coisas é muito complicado. Nesse meio tempo surgiu a possibilidade da gestão dos cursos de licenciatura ser de responsabilidade dos institutos, porque antes eram todas da Faculdade de Educação. A direção do Instituto de Física optou pelo instituto ser o responsável pelo curso de Licenciatura em Física. Eu não tinha uma opinião formada sobre isso, porque não se dava muita atenção para a licenciatura no Instituto de Física. Na época eu pensei: “Agora vão passar a contratar professores para o Ensino de Física no Instituto de Física?”. Isso é algo que nem depois do júízo final vai acontecer aqui! No início dessa nova gestão, para o meu espanto, quando fui conversar com a Iara pela primeira vez, senti um certo desconforto por parte da coordenadora da Química. Numa reunião inicial, perguntei para ela qual era o preconceito com a Licenciatura Integrada em Química/Física. Eu disse isso assim claramente e ela não negou que havia um preconceito. Segundo ela, esse era uma espécie de curso de segunda classe, porque os alunos tentavam o curso de Química, não conseguiam, então prestavam vestibular para o curso de Licenciatura Integrada e depois de ingressar tentavam remanejar para o curso de Química. Pessoalmente nunca vi problema você querer uma coisa, prestar vestibular para outra e tentar remanejar. Porque não? (PETERSON)

Alunos da Licenciatura Integrada

O que foi surpresa nos anos iniciais era que as turmas eram bem divididas. Você tinha mais ou menos a metade de alunos sendo alunos novos, recém-formados no Ensino Médio e dentre eles um bom contingente de alunos de escolas públicas e alguns de escolas particulares que ingressavam para fazer a Licenciatura Integrada. Tinha também um contingente significativo de pessoas já formadas, algumas em outras áreas, que reingressavam para fazer a conclusão da licenciatura. Então, tinha muita gente da Engenharia, da Biologia, entre outros. Eram pessoas que de algum modo estavam envolvidas com o Ensino de Química ou Física ou tinham interesse em trabalhar com o Ensino de Química ou Física e viram no curso a chance de ingressar. Então, você tinha nas turmas essa disparidade: alunos com 18 anos recém-formados no Ensino Médio e pessoas com 20 ou até mais anos de experiência no magistério do Ensino Médio retornando para fazer a complementação. Na medida em que o tempo foi passando, esse público outro que

não era de alunos do Ensino Médio foi sendo constituído também por alunos reingressantes de cursos daqui da própria UNICAMP. Muita gente que estava na Física, que estava na Química ou em alguma Engenharia e que estava, por algum motivo, numa situação crítica com o curso, estava para ser jubilado ou já tinha sido jubilado, eles prestavam o vestibular e reingressavam na Licenciatura Integrada em Química/Física. Isso eu falo, porque teve até algumas pessoas que falaram para mim, que viam nesse caminho a possibilidade de encurtar um pouco a sua formação e outros para adequarem melhor o curso, as disciplinas, com as atividades externas, porque tem muita gente que trabalha. (PAULO)

Eles nem entendem o que é integração

Quando os alunos iam me procurar, perguntas sobre a integração do curso não surgiam, porque tem uma coisa: quando a gente lida com alunos que são ingressantes, tudo para eles é novidade! Então, quando você fala de um currículo integrado, acho que eles nem entendem o que é integração, porque chegam aqui, recebem uma tabela onde eles têm que fazer tais e tais disciplinas, que têm pré-requisitos, onde se matriculam, descobrem que algumas aulas são aqui, outras são no prédio, outras são num outro prédio e outras são no ciclo básico. No primeiro semestre, as perguntas mais frequentes eram de ordem prática: “Onde eu pego não sei o quê? Onde eu faço carteirinha?”. No começo a carga didática nos Institutos era muito maior. As dúvidas surgiam no momento de optar por uma das modalidades. Vinham conversar com a gente não tanto sobre a questão da integração, mas sobre a escolha dessa modalidade, porque era muito difícil alguém dizer que queria fazer uma e ir embora. Tinha muito daquela ideia do dois em um, de fazer a Química e depois voltar e fazer a Física. Nas várias avaliações de curso, que acontecem uma vez por semestre, era uma coisa que até desanimava a gente como coordenação. (MIRIAM)

A ideia de integração curricular nesse curso não aconteceu

Penso que a ideia de integração curricular nesse curso não aconteceu. Para esse meu sonho de curso de formação de professores de Ciências, o feudo da Biologia teria que ceder mais tempo para que outras disciplinas entrem, assim como o feudo da Física e o feudo da Química e as próprias disciplinas teriam que ser diferentes. A integração não pode ser de uma disciplina A com uma disciplina B. Tem que se criar disciplinas onde os dois saberes

atuem juntos. A solução para isso, na época da criação do curso de Licenciatura Integrada em Química/Física, foram as disciplinas de Pedagogia, de didática, onde pensava-se que elas fariam essa integração, mas que não funcionou. Pensar que disciplinas com uma dimensão de cunho mais humanístico, que seriam as disciplinas da Faculdade de Educação seriam as responsáveis por essa integração não funcionou e penso que nem funcionaria, porque a prática dessas disciplinas foi sempre separada. Agora, como criar uma disciplina em que Química e Física atuem juntas, onde a mesma disciplina seja compartilhada por químicos e físicos, onde o mesmo problema seja visto sob aspectos diferentes?
(PETERSON)

Capítulo VIII - Entrelaçando significados... Produzindo tensões...

Muito embora Foucault e Benjamin pertençam a tradições teóricas distintas, a forma como esses dois grandes teóricos operam deslocamentos através de suas concepções de história, verdade e sujeito nos permite, ainda que ousadamente, os relacionar e produzir significados para uma pesquisa pautada em um estudo genealógico e em entrevistas narrativas.

Assim como a pesquisa genealógica, que pautada na busca por rupturas, descontinuidades e brechas, nos permite problematizar as questões colocadas, o trabalho com as narrativas, expressas em forma de mônadas, possibilita trabalhar com uma concepção de tempo enfatizando uma história que não é linear, fixa, resultado de causas e efeitos, mas marcada também por descontinuidades e, principalmente, acontecimentos.

Uma das grandes potencialidades possibilitadas pelo - talvez ousado - diálogo entre esses dois grandes teóricos esteja no fato de que quando fazemos uma pesquisa genealógica ou quando trabalhamos com narrativas, estamos abordando experiências de vida que são necessariamente coletivas, uma vez que nunca somos autores individuais.

Em Benjamin, o sujeito é um ser portador de sensibilidades, racionalidades, consciência e inconsciência, incompletudes, memórias e esquecimentos. Enquanto sujeito histórico concebido não apenas enquanto produto de práticas discursivas, mas como autor de resistências culturais, o sujeito é constituído dentro de determinada sociedade, determinado tempo, por múltiplas vozes e por suas experiências.

Dessa forma, concebendo o sujeito constituído histórica e coletivamente, não de forma passiva, mas como sujeito da ação, ao rememorarmos determinadas experiências, trazemos com elas as vozes de outros que estiveram juntos e compartilharam conosco essas mesmas experiências e possibilitaremos, através das narrativas, um outro olhar para a histórica de maneira não linear, muito menos única, mas múltipla, descontínua, onde singularidades e acontecimentos aparecerão.

Ao utilizarmos as teorizações deixadas por Foucault para a realização de uma pesquisa genealógica, não podemos nos esquecer de que as lições deixadas por ele foram

feitas no sentido de possibilitar inventividades e transformações a si mesmo e ao outro, seu leitor.

Foucault nunca quis ser modelo ou fundador de uma teoria. Seu desejo sempre foi o de ser ultrapassado. Dessa forma, pretendi nesse trabalho manter uma “*postura foucaultiana*” que, segundo Veiga-Neto (2000), se caracteriza pela permanente desconfiança sobre as verdades que costumam ser tomadas como dadas, tranquilas e naturais; que se manifesta pelas constantes tentativas de escapar de qualquer enquadramento e das ideias de um sujeito fundante, natural e universal, bem como o de uma razão transcendental.

Sendo assim, ao assumir uma postura foucaultiana, não tive a pretensão de defender ou de buscar verdades absolutas, mas de fazer emergir possibilidades mais produtivas para entender, numa perspectiva genealógica, as histórias, os regimes de verdade, as práticas discursivas e as relações de poder-saber que constituíram o curso de Licenciatura Integrada em Química/Física. Ou seja, de escavar histórias desse curso no sentido de fomentar dúvidas e questionamentos.

Ao estabelecermos relações com as teorizações foucaultianas, assim como com as narrativas benjaminianas, muitas imagens podem ser formadas e analisadas dependendo da maneira como olhamos para a pesquisa e a problematizamos. Nesse sentido, comparo essas imagens com aquelas formadas por um caleidoscópio, que dependendo de seu movimento, nos mostrará uma perspectiva inteiramente diferente da anterior.

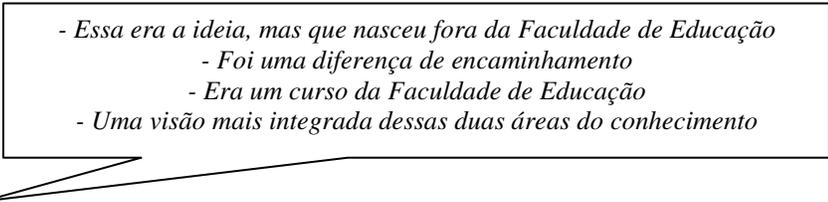
Os estudos de Foucault podem ganhar novas perspectivas e arranjos ao olharmos a problemática de maneiras diversas, uma vez que serão formadas imagens diferentes dependendo do campo problemático abordado.

Com as mônadas ocorre o mesmo. A sequência de leituras e as experiências que trazemos conosco ao lê-las podem possibilitar novas perspectivas, arranjos e significações, assim como problematizações.

Dentro desse caleidoscópio formado pelas mônadas e pelos estudos de Foucault, trabalharei com uma das possibilidades de leitura dentro de seus múltiplos movimentos e configurações possíveis. Dessa forma, explorarei alguns temas que me chamaram a atenção para serem debatidos.

As mônadas nos possibilitam construir uma infinidade de significados e sentidos que não são únicos, mas múltiplos, historicamente constituídos e reconstituídos pelos diferentes sujeitos, situados em diferentes tempos e espaços.

Sendo assim, inspirada pela obra *“Infância em Berlim por volta de 1900”*²³, escrita por Benjamin, apresento os sentidos que produzi para as mônadas dessa pesquisa na relação com os documentos escritos e teorizações estudadas. Saliento que outros sentidos são possíveis, no entanto, acredito que os que serão aqui expressos possibilitaram acontecimentalizar histórias no presente, a partir do narrado e ressignificado pelos sujeitos-entrevistados, e essa é a minha intenção.

- 
- Essa era a ideia, mas que nasceu fora da Faculdade de Educação
 - Foi uma diferença de encaminhamento
 - Era um curso da Faculdade de Educação
 - Uma visão mais integrada dessas duas áreas do conhecimento

Conforme argumentado anteriormente, durante as entrevistas, os narradores, ao rememorem e narrarem suas histórias pareciam se transportar para a época evocada e mergulhavam no passado, reencontrando, ressignificando e rememorando fatos e pessoas que participaram das histórias narradas.

No entanto, em algumas dessas entrevistas, a rememoração não foi algo simples. As memórias, cheias de significados e sentimentos, muitas vezes tiveram que ser estimuladas por documentos e anotações pessoais trazidas pelos próprios entrevistados.

“Eu necessitava um pouco desse apoio, precisava dar uma olhada um pouco nos documentos. Ao dar uma lida nesses documentos, me veio à memória um pouco desse processo”. (DANILO)

Sejam as notas pessoais trazidas por Eliza ou os documentos de Danilo, esse material serviu para estimular a rememoração, provocando outras vozes, complementando e

²³ Na obra *“Infância em Berlim por volta de 1900”*, Benjamin já adulto e com o olhar do presente narra, em forma de mônadas, algumas de suas inúmeras experiências vividas na infância, com uma escrita cheia de sensibilidades e de entrecruzamento de tempos e sujeitos e, dessa forma, vai retratando um cenário sócio-histórico de seu país no início do século XX.

suscitando fatos e histórias que haviam sido silenciados pelo excesso de experiências. Da mesma maneira que Benjamin, em seu texto “*Experiência e Pobreza*” (1994a), aponta para uma fratura da memória na experiência dos soldados que voltaram da guerra, em que os mesmos retornavam esquecidos e silenciosos dos campos de batalha, sem histórias para narrar por conta da intensidade da experiência vivida, os documentos e as anotações serviram de referências para aplacar esse silêncio e provocar a rememoração dos professores envolvidos nesse processo.

- *Simplesmente era o que dava para fazer*
- *A solução era isso ou nada e isso era melhor do que nada*
- *A gente podia colocar na mesa o que quisesse*
- *O parceiro maleável*

Os primeiros tipos de heróis surgiram com os mitos gregos, enquanto sinônimo de coragem a admiração pelos seus feitos. Na mitologia grega, os heróis possuíam características divinas, com poderes especiais, embora fossem mortais.

A figura do herói possui um amplo espaço na literatura e, com o tempo, ele se tornou menos mitológico e mais humano.

A primeira forma que o herói atingiu na literatura foi a épica e seu maior poeta foi o grego Homero, cego, que morava na região da Jônia no século VIII a. C. e que transmitia oralmente as sagas heróicas do povo grego reunidas em duas obras: *Ilíada*, cujo herói principal é Aquiles e *Odisséia*, cujo herói principal é Ulisses. Segundo Kothe (1987, p. 15), “o herói épico é o sonho do homem fazer a sua própria história...”.

À medida que a figura do herói épico começa a se esvanecer, ela tende a se tornar mais humana, ou seja, os heróis passam a ser assemelhar com o homem e a figura desse, de um modo geral, a ser destinada a um homem nobre ou a alguém ligado à casa real, como um rei ou um príncipe.

No século XIX, com o auge do capitalismo, no qual o homem vale pelos bens materiais que possui, a figura desse herói se modifica. Não é mais necessário ser aquele homem exemplo para ocupar o papel do herói, mas simplesmente um homem do povo que, apesar de sua vida medíocre, torna-se o único a ter forças para levar o mundo e seus ideais adiante.

Benjamin observa essa questão e vai estudar esse tipo de herói no texto “*A modernidade*” (1994b), onde aborda a obra de Charles Baudelaire. Talvez tenha sido a intenção de Baudelaire mostrar que qualquer um pode ser o herói da modernidade.

Aquilo que o trabalhador assalariado executa no labor diário não é nada menos do que, na Antigüidade, trazia glória e aplauso ao gladiador. (BENJAMIN, 1994b, p. 74)

Benjamin (1994b) argumenta que o poeta Baudelaire conforma a sua imagem de artista a imagem de um herói, ao relacionar a sua imagem com a de um mendigo, que não necessita de recursos financeiros para conduzir sua vida.

Os poetas encontram o lixo da sociedade nas ruas e no próprio lixo o seu assunto heróico. (idem, p. 78)

Segundo Benjamin (1994b, p, 73), “o herói é o verdadeiro objeto da modernidade. Isso significa que, para viver a modernidade, é preciso uma constituição heróica”.

Se o herói da modernidade é o homem comum, qualquer um de nós podemos ser heróis em alguma de nossas situações cotidianas ou nas experiências pelas quais passamos.

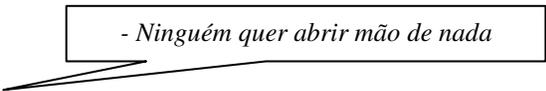
Essa figura do herói da modernidade pode ser identificada em algumas das mônadas, onde professores, num momento de ressignificação de suas experiências, colocam-se, ainda que humildemente, como os responsáveis pelo sucesso na constituição de um curso ou de um currículo, principalmente da Licenciatura Integrada em Química/Física.

“Nós, do Instituto de Física, abrimos mão. Acredito que isso aconteceu porque quem estava lá éramos eu e o Felipe”. (MARCELO)

“Quem fez o curso ser aprovado aqui no Instituto de Física, fui eu. Se eu dissesse não, o curso não seria aprovado” (...) *“Vou dizer o seguinte: todas as disciplinas*

que eu queria para o curso, coloquei. Não tive nenhum problema com isso”.
(FELIPE)

A figura do herói moderno, à qual nós podemos nos identificar, está presente no nosso cotidiano, nas nossas experiências. Essa figura do herói não tem por pretensão a idolatria e conseqüentemente a constituição de um ídolo, mas a de mostrar as lutas, os esforços e embates travados pelas pessoas comuns cotidianamente, enquanto sujeitos de ações e de resistências.



- Ninguém quer abrir mão de nada

Assim como a pesquisa genealógica, que não se preocupa com a pesquisa da origem enquanto conceito sinônimo de essência primordial, não teve por pretensão encontrar a origem para as histórias do curso de Licenciatura Integrada em Química/Física.

As histórias trazidas nas mônadas mostram que a criação da Licenciatura Integrada em Química/Física não se deu do nada, mas está engendrada a muitas relações de poder entre diversos contextos, dentre eles as exigências que passam a ser feitas através da promulgação da Constituição do Estado de São Paulo, em 1989, que passou a garantir, no mínimo, um terço do total do número de vagas das universidades estaduais em período noturno; a cobrança da reitoria para a criação desses cursos; a necessidade de se repensar a formação de professores...

A própria “*ideia de fazer um curso de licenciatura mais ampla é mais antiga do que o curso de Licenciatura Integrada em Química/Física*”, conforme narrado por Márcio. Licenciatura em Ciências, Curso Integrado de Licenciatura em Física, Matemática ou Química, Plano Integrado para Cursos de Formação de Professores de Biologia, Ciências, Física, Matemática e Química no período noturno, Curso Integrado de Licenciatura em Física ou Química... Várias foram as propostas e os cursos pensados na perspectiva da integração curricular que, direta ou indiretamente, estão relacionados à constituição curricular do curso de Licenciatura Integrada em Química/Física. Dessa forma, não há uma origem única para esse curso, enquanto essência primordial, mas diferentes discursos e regimes de verdade que, entrecruzados, produziram o curso em meio a relações de poder.

- Integrar algumas coisas que fossem integráveis
 - Dois grupos
 - Primeiras negociações
- A integração pela área da informática
 - Uma ideia nova
- A ideia morreu pelo confronto ou desencontro de concepções
 - Horas e horas de discussões e muita papelada gerada
 - Então, porque não integrar?

A integração curricular almejada nos cursos anteriores ao curso de Licenciatura Integrada em Química/Física, principalmente no Plano Integrado para Cursos de Formação de Professores de Biologia, Ciências, Física, Matemática e Química no período noturno e no Curso Integrado de Licenciatura em Física, Matemática ou Química, tinham como pretensão a integração curricular não apenas entre a Física e a Química, mas também com a Matemática e a Biologia.

De diversas maneiras e por repetidas vezes tentei entrar em contato com os professores dos Institutos de Matemática e Biologia, cujos nomes aparecem nesses documentos na intenção de ouvir suas histórias. Em alguns casos não os encontrei ou não obtive respostas afirmativas. Ou ainda, com alguns outros, consegui contato, mas esses cursos e a época em que eles aconteceram não significaram experiências para esses professores, mas apenas vivências das quais eles não conseguiam se lembrar, mas apenas se lembrar, sem terem quase nada a narrar.

Na minha leitura das mônadas, algumas pistas podem ser levantadas para entendermos, ainda que parcialmente, os motivos pelos quais a Matemática e a Biologia deixaram essas propostas de cursos.

Uma das pistas levantadas refere-se à concepção de integração curricular e relações de poder existentes, principalmente, no fato da Matemática e Biologia resistirem fortemente a abrir mão de algumas disciplinas e espaço no currículo.

“A Matemática saiu logo. Foi uma coisa meio de repente. Talvez eles tivessem achando que haveria integração demais, no sentido de descaracterizar talvez um pouco o conteúdo...” (MÔNICA)

Além disso, podemos pensar nas diferentes concepções de formação de professores, conforme narra Marcelo:

“A Matemática e a Biologia... Isso é uma coisa muito curiosa, acho que até por questões disciplinares, a forma como eles enxergam a questão educacional... Eles saíram do grupo e sobrou menos gente.”

Podemos pensar também que a saída da Matemática e da Biologia deu-se pelo fato das mesmas já possuírem um curso noturno e a constituição de um outro curso significaria mais discussões e mais trabalho por parte dos docentes. Segundo Ricardo, *“a Matemática não concordou em criar um curso Integrado de Licenciatura em Física, Matemática ou Química, porque já existia o cursão, que é da Matemática e da Física”*.

Outros narradores rememoram que a saída da Matemática e da Biologia parece ter acontecido pelo fato de serem essas duas áreas as que menos conseguiram pensar na proposta de um currículo integrado, tanto na concepção de integração, como nas relações que são necessárias quando uma proposta dessas é discutida.

“Se você pensar em ter que fazer dois anos de muita Química, Física e Matemática, isso ficaria muito distante da Biologia. Acredito que essa foi uma razão pela qual a Biologia nunca conseguiu se integrar a esse projeto. Eles iriam preferir fazer um curso mais independente, como aconteceu depois.” (DANILO)

Embates, disputas, confrontos e dissensos fazem parte das relações entre os sujeitos sociais e para a constituição de um curso de Licenciatura Integrada, tudo isso parece ser muito mais exacerbado, tornando mais visível relações de poder-saber, muito embora elas estejam sempre presentes.

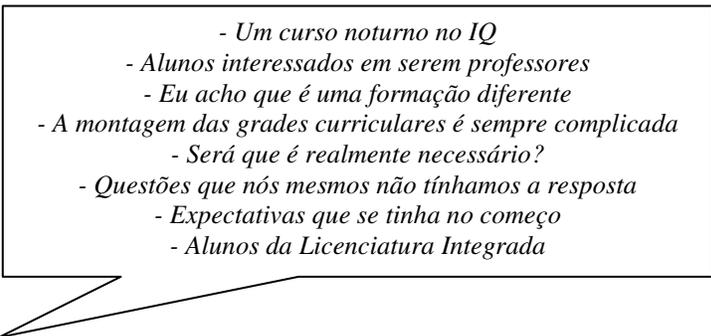
No entanto, a disputa por poder, espaço e território dentro dessas propostas de currículo integrado, muitas vezes, não foram vistas como relações produtoras e positivas pelos envolvidos nesse processo.

A ideia da conveniência e do consenso como necessários para um processo mais rápido e produtivo é narrado por Danilo, ao evidenciar que a criação da Licenciatura

Integrada foi favorecida pela proximidade aparentemente natural de suas duas áreas: Química e Física. Pensar num curso com mais áreas significaria estabelecer mais dissensos e relações de poder-saber que talvez não fossem de interesse para os envolvidos.

“Química tem muita Matemática. Física tem muita Matemática. Existia aí algo que nós podemos chamar de conveniência pragmática. Pensava-se: “se estes cursos já têm muitas disciplinas comuns nas suas licenciaturas, então, porque não integrar?” Química e Física têm muito mais uma com a outra, então a proximidade das duas talvez tenha favorecido a criação desse curso de Licenciatura Integrada em Química/Física.” (DANILO)

A saída da Matemática e da Biologia levou à formação de uma nova comissão para se pensar num curso envolvendo “o Instituto de Física, o Instituto de Química e a Faculdade de Educação. No final de horas e horas de discussões, reuniões, propostas e muita papelada gerada, foi elaborada uma proposta de um Curso Integrado de Licenciatura em Física ou Química que deveria ter a participação da Faculdade de Educação.” (SÉRGIO)

- 
- Um curso noturno no IQ
 - Alunos interessados em serem professores
 - Eu acho que é uma formação diferente
 - A montagem das grades curriculares é sempre complicada
 - Será que é realmente necessário?
 - Questões que nós mesmos não tínhamos a resposta
 - Expectativas que se tinha no começo
 - Alunos da Licenciatura Integrada

A necessidade das universidades estaduais criarem cursos noturnos que, no seu conjunto representassem pelo menos um terço da quantidade de vagas oferecidas por elas, conforme estabelecido pela Constituição do Estado de São Paulo de 1989, foi um dos fatores responsáveis, principalmente no Instituto de Química, para que um curso noturno começasse a ser pensado.

Se por um lado não foi uma imposição, pois não foi imposto que tipo de curso deveria ser criado e nem quando, foi uma sugestão forte para que discussões fossem iniciadas e que resultassem em um curso noturno.

“O Conselho Universitário decidiu que o IQ, como não tinha curso noturno, poderia criar um. Não foi uma imposição, mas foi uma sugestão forte para todas as unidades que não tinham cursos noturnos...” (RICARDO)

O curso noturno, ainda recentemente, é tido como um problema, seja pela falta de professores que se dispõem a trabalhar nesse período, seja pela necessidade de se manter toda uma universidade aberta e funcionando, desde as cantinas até as bibliotecas e laboratórios, seja pela quantidade de funcionários que essa demanda requer, ou ainda seja pelo público, na maioria das vezes um estudante trabalhador, que não representa para os institutos o que os estudantes pesquisadores representam: publicação, iniciação científica, ingresso na pós-graduação...

Quando Márcio nos narra suas experiências com a Licenciatura Integrada em Química/Física, uma lembrança marcante em suas narrativas diz respeito ao curso noturno no Instituto de Física, que se iniciou como sendo um curso de Licenciatura e Bacharelado em Física no ano de 1992, é modificado e torna-se apenas um curso de Bacharelado em Física em 1999, retorna como Licenciatura e Bacharelado em Física no ano de 2005 e, após o ano de 2006, torna-se exclusivamente um curso de Licenciatura em Física.

Essa trajetória do curso noturno no Instituto de Física nos mostra uma das marcas do noturno: a dificuldade de se fazer um curso de bacharelado, num período em que a carga horária disponível é menor e as condições materiais e físicas não são as mesmas disponibilizadas para os alunos dos cursos diurnos.

“A montagem das grades curriculares é sempre complicada, primeiro porque é um curso noturno, onde você tem menos horário, não pode ser um curso muito longo, nem querer misturar tudo ao mesmo tempo.” (MÁRCIO)

Os cursos noturnos surgiram de uma reivindicação democratizante no ensino, o que atualmente também ocorre com a maioria dos cursos de licenciatura, uma vez que a maior parte dos ingressantes desses cursos são egressos do ensino público.

Segundo Paulo, por essa tendência democratizante, *“a nossa expectativa era em relação ao perfil dos alunos porque, até nas conversas com o Murilo, ele falava que existia uma esperança que esse curso (Licenciatura Integrada em Química/Física) atraísse um número maior de alunos das escolas públicas e alunos realmente interessados em licenciatura.”*

Conforme levantamento de dados realizado anualmente pela Comvest²⁴, a grande maioria dos alunos ingressantes no curso de Licenciatura Integrada em Química/Física vem *“do ensino público. Então, o perfil do aluno que tem ingressado no curso, de certo modo, atende aquelas expectativas que se tinha no começo.”* (PAULO)

No entanto, nem todas as expectativas pensadas para esse curso de licenciatura parecem ter sido alcançadas.

“Aquela expectativa que se tinha de trazer alunos das escolas públicas que pudessem depois voltar para o ensino público nem sempre se concretiza.”
(PAULO)

Além disso, o efeito democratizante do ensino noturno começou a significar, principalmente para a Licenciatura Integrada, o rótulo de ser esse um curso de ingresso relativamente fácil e de ser considerado “trampolim” para outros cursos cujos ingressos são mais difíceis em consequência da maior relação candidato-vaga.

“Quando a procura por esse curso começou a aumentar, eles viram que ele não era trampolim e que quem estava aqui dentro tinha uma carga na área de humanas, principalmente na área de Educação, muito mais forte em relação às outras disciplinas.” (MIRIAM)

²⁴ <https://www.comvest.UNICAMP.br/estatisticas/numeros.html>

Além disso, conforme narrado por Paulo, o curso significou para muitos de seus alunos uma forma de encurtar sua formação e conseguir um diploma em nível superior.

“Na medida em que o tempo foi passando, esse público outro que não era de alunos do Ensino Médio foi sendo constituído também por alunos reingressantes de cursos daqui da própria UNICAMP. Muita gente que estava na Física, que estava na Química ou em alguma Engenharia e que estava, por algum motivo, numa situação crítica com o curso, estava para ser jubilado ou já tinha sido jubilado, eles prestavam o vestibular e reingressavam na Licenciatura Integrada em Química/Física. Isso eu falo, porque teve até algumas pessoas que falaram para mim, que viam nesse caminho a possibilidade de encurtar um pouco a sua formação e outros para adequarem melhor o curso, as disciplinas, com as atividades externas, porque tem muita gente que trabalha.” (PAULO)

Por essas ressignificações feitas para a Licenciatura Integrada, talvez se deva o fato de muitos dos seus alunos não quererem ser professores, mas de apenas fazerem esse curso como uma possibilidade de conseguir um diploma superior, sem que isso signifique exercício da profissão. Nesse caminho, muitos são os que acabam desistindo do curso, uma vez que não há um verdadeiro interesse pela docência.

Da minha turma, dos 30 alunos que ingressaram no ano de 2002, apenas 10 se formaram no curso (2 desses alunos concluíram as duas modalidades) e, dentre esses, apenas 4 seguiram a carreira docente.

- Essa era a ideia, mas que nasceu fora da Faculdade de Educação
 - Aspectos muito curiosos
 - Certa pressão e certa premência
- Coisas que eram possíveis e que não eram possíveis dentro da proposta
 - Ninguém faz um curso de verdade
- A concepção e o projeto de formação de professores da Faculdade de Educação
 - Assuntos aterrorizantes para alguns docentes
 - Não se sabia como isso ia funcionar de fato

As relações de poder estabelecidas durante a constituição da Licenciatura Integrada em Química/Física se deram dentro da universidade, bem como entre a universidade e

fatores externos. Dentro da UNICAMP, as relações de poder estabelecidas tiveram como tensões problematizadoras o aumento da carga horária docente e as posições políticas devido à mudança de reitor que ocorreu em 1996/1997.

“Porque a quantidade de trabalho que os docentes em geral têm aqui dentro, é a maior do Estado. Quando você olha a relação com as outras universidades, a quantidade de trabalho que os docentes da UNICAMP têm em média acaba sendo muito maior do que das outras universidades. Isso faz com que as pessoas fiquem muito reticentes a qualquer trabalho a mais.” (MARCELO)

“Nessa época, 1996/1997, estava havendo mudança de reitor e uma série de ações políticas estava também acontecendo. Claramente havia posições políticas, dentro e fora do IQ, que influenciaram na criação e no abandono dessa e de outras propostas de criação de um curso noturno. Na época, o diretor do Instituto de Química era uma pessoa muito dinâmica e havia resistência de certos segmentos do Instituto a determinadas mudanças.” (SÉRGIO)

No entanto, além das tensões internas, externamente a UNICAMP também estabelece relações com o Estado e órgãos considerados hierarquicamente superiores. Projetos anteriores a essa licenciatura e que, de certa forma estão relacionados ao projeto desse curso, foram pensados em “*um momento de pressão para a criação de cursos noturnos*”, conforme lembrado por Sérgio.

“A memória que tenho dessa época é que havia uma pressão relativamente grande para ampliação de vagas na universidade e para a implantação de cursos noturnos. Como a ampliação de vagas no período noturno foi uma exigência da Secretaria Estadual de Educação ou da Assembléia Legislativa, a criação desse curso - Curso Integrado de Licenciatura em Física, Matemática ou Química - foi de uma certa premência, por uma série de razões, tanto que a primeira reunião da comissão envolvendo o pró-reitor, diretores e coordenadores de graduação dos Institutos de Física, Matemática e Química aconteceu dia 22 de dezembro de 1995, e uma

segunda reunião aconteceu no dia 27 de dezembro. Essas datas mostram a premência que havia sido colocada para a UNICAMP em particular.” (SÉRGIO)

“Nós vivíamos um momento em que havia a necessidade de ampliação, nas universidades estaduais, de vagas no noturno, então isso justificaria pensar num curso noturno.” (ELIZA)

Sérgio, em sua narrativa, rememora e ressignifica os acontecimentos e relações de poder que foram estabelecidas e que marcaram a criação de um curso de licenciatura integrada.

“Analisando agora, de longe, rememorando o que ouvi em determinadas ocasiões, não é de estranhar o que aconteceu. Juntando tudo o que estava acontecendo - mudança de reitor, pressão da Secretaria de Educação do Governo do Estado para o aumento das vagas de cursos noturnos, uma certa divergência da diretoria com alguns grupos de docentes do Instituto de Química, o possível aumento da carga horária dentro de um instituto com uma carga já relativamente grande, a inovação da proposta que, de certa forma, confrontava a competência dos docentes para ministrar algumas disciplinas com essas características de uma integração mais efetiva, - se percebe que a reação poderia até ter sido esperada. No momento isso foi difícil de digerir, como não digeri, mas essa foi a reação à proposta elaborada dentro de todo esse contexto.” (SÉRGIO)

No entanto, não foi apenas a necessidade de se criar vagas em cursos noturnos que resultou no estabelecimento de relações entre a UNICAMP e seu entorno. Ao pensarmos na época em que se iniciaram as discussões para a criação de um curso de licenciatura integrada, essas relações com outras instâncias também podem ser observadas através dos discursos engendrados em favor da defesa de uma formação de professores que rompesse com o modelo de racionalidade técnica, conforme defendido pela ANFOPE e que, posteriormente, estarão presentes também nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (PARECER CNE/CP 9/2001).

Quando Danilo rememora as ações que foram estabelecidas entre os Institutos e dentro da Faculdade de Educação para a construção do Plano Integrado para Cursos de Formação de Professores de Biologia, Ciências, Física, Matemática e Química no período noturno, em 1996, ele estabelece relações entre esse plano, que pensava uma formação de professores que rompesse com o modelo da racionalidade técnica, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (PARECER CNE/CP 9/2001) as quais, segundo ele, legitimaram alguns pontos da proposta anteriormente pensada para a formação de professores na Faculdade de Educação.

“Muitos dos aspectos e princípios presentes nessa proposta construída no interior da FE/UNICAMP seriam, posteriormente, contempladas pelas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para as Licenciaturas (MEC). Essas diretrizes acabariam, de certa forma, legitimando alguns pontos de nossa proposta, tais como ter disciplinas pedagógicas ao longo do curso de licenciatura e constituir licenciaturas independente dos bacharelados.” (DANILO)

- Dois grupos
- Coisas que eram possíveis e que não eram possíveis dentro da proposta
 - Grade curricular para o curso de Química Tecnológica
 - Foi uma diferença de encaminhamento
 - Grade curricular da Licenciatura Integrada
 - Foi uma tática política
 - A proposta original “foi para o espaço”
 - Nós não partimos do zero
- Foi uma coisa única a forma como foi construído esse curso
- Uma visão mais integrada dessas duas áreas do conhecimento
- Poucas características de integração, a não ser pelo nome

As narrativas evidenciaram que determinadas relações de poder já estavam operando muito antes da constituição curricular do curso de Licenciatura Integrada em Química/Física.

O Instituto de Química, frente à necessidade colocada pela Pró-reitoria de Graduação, via-se em meio a tensões no ano de 1997.

Se aparentemente a Faculdade de Educação e o Instituto de Física se reaproximaram em 1997 para discutir e aprovar o projeto de um curso de Licenciatura Integrada, o Instituto de Química parecia reticente em dar essa aprovação.

“Ao mesmo tempo em que existia no IQ um grupo de docentes que defendia a criação desse Curso Integrado de Licenciatura em Física ou Química, após ser abandonada a ideia de ser um Curso Integrado de Ciências, tinha um outro grupo de docentes que defendia a criação de um curso noturno de Química Tecnológica. Havia então um embate de discussão entre dois grupos.” (RICARDO)

O embate entre esses dois grupos no Instituto de Química sinaliza as relações de poder-saber que ali estavam postas: de um lado a defesa de um curso de bacharelado e do outro lado a defesa de um curso de licenciatura.

Segundo Ricardo, esses embates foram encaminhados na direção de uma espécie de consenso, ou melhor, para que aparentemente nenhum deles saísse perdendo. A criação primeiramente do curso de Química com atribuições Tecnológicas (curso 50) e posteriormente do curso de Licenciatura Integrada em Química/Física (curso 56) foi, segundo Ricardo, uma *“tática de oportunidade.”*

“E porque não o inverso? Porque nós tínhamos certeza que com o inverso nós não teríamos criado o curso de Química Tecnológica. Foi uma tática política. Nós achávamos que se fosse criada a Licenciatura Integrada em Química/Física, dificilmente nós conseguiríamos criar o outro curso na sequência, porque haveria uma acomodação dos docentes da Química que eram favoráveis ao curso noturno e haveria também uma reorganização daqueles que eram contra o curso noturno.” (RICARDO)

Essas relações de poder-saber dentro do próprio Instituto de Química permitiram que apenas fosse aprovado, *“naquele momento, a criação de um curso de licenciatura que iria funcionar a partir de 1999 na Química, porque junto com isso, a Química pretendia criar um outro curso noturno que era a Química Tecnológica e eles queriam abrir os dois*

curso no mesmo ano. Isso vai justificar uma série de características do currículo inicial da Licenciatura Integrada". (ELIZA)

A aprovação de um curso de licenciatura que iria funcionar a partir de 1999 no Instituto de Química não significou a aprovação do curso de Licenciatura Integrada em Química/Física por esse Instituto.

Se para nós, alunos ou ex-alunos desse curso – dirijo-me aos alunos por serem aqueles que mais têm contato com o dia-dia do curso – pareciam ter existido apenas tensões entre três institutos diferentes na constituição da Licenciatura Integrada em Química/Física, como ainda existe, as histórias narradas nos permitem escavar e encontrar outras histórias e outras tensões que se deram até mesmo dentro dos próprios institutos, em parte reticente na criação de um curso de licenciatura.

“Não é que isso tenha sido uma dificuldade, foi uma diferença de encaminhamento... Enquanto você tinha a Faculdade de Educação e o Instituto de Física que olharam para aquele projeto inicial e resolveram tentar, o Instituto de Química dizia inicialmente só concordar em ter um curso de licenciatura, mas que esse curso ainda seria pensado. Uma diferença maior derivou do fato que o Instituto de Química teve que pensar na implantação da Licenciatura Integrada junto com a implantação de um outro curso de graduação noturno, enquanto o Instituto de Física não.” (ELIZA)

Se por um lado, na Faculdade de Educação havia a expectativa de que disciplinas específicas fossem criadas para o currículo da Licenciatura Integrada, como a EL136-Problemas no Ensino de Física e Química *“que não existia, foi criada especificamente para esse curso e a comissão tinha a expectativa que a Química e a Física também pensassem em disciplinas que fossem específicas para este curso.”* (ELIZA)

Por outro lado, o que era primordial para o Instituto de Química, *“era que as disciplinas da Licenciatura Integrada fossem as mesmas da Química Tecnológica nos dois anos iniciais de curso básico.”* (RICARDO)

Se as relações de poder produzem saberes, nas histórias narradas é possível observar que essas relações resultaram num determinado currículo diferentemente daquele que havia

sido pensado por alguns dos sujeitos envolvidos, uma vez que os dissensos engendrados foram potencializadores da criação do curso como acontecimento.

“Surgiu então, e foi aprovada, a proposta dessa comissão interna de abrir um curso de Química Tecnológica e um de licenciatura chamada de Integrada, calcada na grade curricular do curso tecnológico, nos mesmos moldes do curso de licenciatura diurno já existente e que tem as mesmas disciplinas do curso de bacharelado diurno. A proposta original da Licenciatura Integrada literalmente “foi para o espaço”.” (SÉRGIO)

“No ano seguinte, surgiu o curso de Licenciatura Integrada baseado na grade curricular desse curso de Química Tecnológica já implantado e, portanto, com poucas características de integração, a não ser pelo nome.” (SÉRGIO)

O pensar específico sobre a formação de professores parece ter sido deixado de lado pelo Instituto de Química quando o currículo e disciplinas da Licenciatura Integrada tornam-se, necessariamente, coincidentes com as disciplinas do curso de Química Tecnológica, um bacharelado.

“Como é que nós pensamos a grade curricular para o curso de Química Tecnológica? Como nós entendíamos que esse curso tinha disciplinas básicas nos primeiros dois anos e que, portanto, não tinha disciplinas de cunho tecnológico, era perfeitamente plausível colocar os alunos dos dois cursos juntos nos dois anos iniciais, desde que a Licenciatura Integrada também tivesse disciplinas básicas nos dois primeiros anos coincidentes com as disciplinas do curso de Química Tecnológica.” (RICARDO)

A criação do curso de Química Tecnológica, além de interferir no currículo e nas disciplinas da Licenciatura Integrada, acabou interferindo também no seu número de vagas.

“Esse número de 30 vagas tem uma explicação. Nós tínhamos inicialmente a pretensão de um número de 80 vagas e o que aconteceu foi que como a Química estava criando o curso de Química Tecnológica e os laboratórios não comportam mais que 60 alunos, não foi possível oferecer mais do que 30 vagas para a Licenciatura Integrada em Química/Física, pois as disciplinas em alguns casos seriam oferecidas conjuntamente para os dois cursos novos.” (ELIZA)

- Ninguém quer abrir mão de nada
- Integrar algumas coisas que fossem integráveis
- Diferentes olhares para os cursos de licenciatura
 - Aquele formato inicial não ocorreu
 - Grade curricular da Licenciatura Integrada
- Outras propostas iriam surgir, mas elas não acabaram surgindo
 - Eu acho que é uma formação diferente
 - Isso nunca percebi
- O currículo da Licenciatura Integrada foi mais ou menos uma inspiração
 - A montagem das grades curriculares é sempre complicada
 - Um professor com uma formação diferente
 - Um tripé com uma das pernas bambas não funciona!
 - Eu vou ter dois diplomas em cinco anos!
 - Eles nem entendem o que é integração

Fazer uma pesquisa genealógica é ir contra a pesquisa de uma origem única, enquanto essência primordial. Mesmo que tivéssemos como pretensão pesquisar a origem do curso de Licenciatura Integrada em Química/Física, não conseguiríamos encontrar sua origem exata, uma vez que o curso, assim como suas concepções de formação e integração, que professores seriam formados por esse curso e que expectativas de formação eles atenderiam, são diversas. Em meio a essas diferentes concepções, embates e relações de poder-saber é que o curso foi sendo constituído.

Em algumas narrativas, nos deparamos com um curso que parece ter sido pensado na perspectiva de uma formação mais polivalente e generalista, em virtude das práticas discursivas que engendravam as exigências de formação profissional que passam a serem feitas pelo mercado neoliberal, a partir da década de 80, e na relação com uma crescente preocupação com a diminuição da quantidade de professores para a área das ciências exatas.

“Bom, tem várias coisas por trás disso. Uma era a ideia mais filosófica, de fazer um curso mais amplo, de formar um professor mais polivalente, principalmente na área de Física, porque falta muito professor.” (MÁRCIO)

“Foi uma discussão bastante moderna e em toda a negociação, no âmbito global, a nossa ideia era de reduzir a carga horária para formar professores com uma visão um pouco mais ampla, mais generalista, sem entrar numa série de “Cálculo I, II, III”, “Métodos Matemáticos I e II”... Para quê? É um tiro no pé. Não queremos formar um bacharel, mas um professor do Ensino Médio.” (PETERSON)

Se por um lado algumas relações de poder-saber estabeleciam as direções que constituiriam os projetos de cursos de licenciatura integrada, antes mesmo da criação da Licenciatura Integrada em Química/Física, na perspectiva de uma formação polivalente, por outro lado, relações de poder foram travadas no sentido de defender uma formação que não significasse meramente a formação de um professor responsável por tudo.

Quando Mônica rememora os acontecimentos que permearam o projeto de Plano Integrado para Cursos de Formação de Professores de Biologia, Ciências, Física, Matemática e Química no período noturno, ela nos conta *“que em nenhum momento, do que me recordo e pelo menos essa era a minha posição na comissão, a ideia era de formar um professor que fosse responsável por tudo. A ideia era de tentar integrar mesmo algumas coisas que fossem integráveis...”*

Quando Eliza rememora suas experiências com a Licenciatura Integrada, também aborda sua concepção de integração. Segundo ela, *“havia essa ideia de um curso integrado, que não foi pensado como uma ideia da possibilidade de se fazer dois cursos ao mesmo tempo. Havia um entendimento a respeito dessa integração do conhecimento dentro das áreas de Química e de Física, da aproximação e da relação entre estas duas áreas.”*

A Licenciatura Integrada e sua concepção de integração curricular foram sendo constituídos pelos sujeitos sociais que nos narram suas memórias e experiências. Não foi algo imposto e fruto de consenso, mas resultado de embates, relações de poder-saber e concepções diversas que foram sendo tensionadas e inter-relacionadas.

Em algumas mônadas, as histórias narradas nos remetem a forma como o currículo foi pensado por alguns dos narradores: como um curso que seria uma tentativa de solução para alguns problemas que estavam acontecendo com os cursos de licenciatura e em função de uma demanda externa de formação de professores.

“Não tenho muita clareza da situação dos cursos naquela época, tanto da Física quanto da Matemática. Não sei se a retenção, a evasão ou o número de formandos no final do curso levava a uma análise que causava uma certa preocupação e que um curso de Licenciatura Integrada pode ter sido vislumbrado como uma tentativa de solução para certos problemas, adicionando algo novo, como a integração.”
(SÉRGIO)

“De fato, havia uma expectativa de se pensar a licenciatura em função de uma demanda externa de formação de professores.” (ELIZA)

Muito embora tensões e relações de poder tenham modificado, tensionado e inter-relacionado várias concepções na criação do currículo da Licenciatura Integrada em Química/Física, as narrativas evidenciam uma importante expectativa em relação à criação desse curso.

“... a novidade da Licenciatura Integrada, na época, foi grande, porque não tinha esse tipo de curso no Brasil.” (RICARDO)

A expectativa se dava, principalmente, como nos conta Miriam e Peterson, pelo fato desse curso de Licenciatura Integrada abrir portas para que outras relações e integrações pudessem ser pensadas dentro da universidade.

“Eu tinha a expectativa de imaginar uma Licenciatura Integrada na área de Artes, que é minha área. Pensava: “Por que ao invés das licenciaturas específicas, como tem para dança, teatro, música, artes plásticas, não fazer uma licenciatura em Artes?”... Mas isso acabou não vingando...” (MIRIAM)

“A impressão que eu tive era de que o curso de Licenciatura Integrada em Química/Física deveria ter sido, talvez ainda seja, um primeiro passo rumo a outras integrações que acabaram não acontecendo e esse é um problema ainda muito sério.” (PETERSON)

Além disso, a expectativa também era colocada na formação dos professores, como uma formação diferente daquele possibilitada pelas licenciaturas específicas.

“O processo de pensamento, a formação cognitiva e os princípios dessas três áreas são completamente distintos. Química e Física, apesar delas serem próximas, têm uma maneira de se aproximar dos problemas que é completamente diferente. No fundo, acho que seria uma possibilidade de ter um professor com uma formação diferente.” (MARCELO)

No entanto, muito dessa formação diferenciada parece estar relacionada com a possibilidade de uma dupla formação, como narrado por alguns professores

“Da ideia de que se deve fazer um curso que dê uma dupla formação, que permita aos indivíduos circularem tranquilamente entre as duas áreas, no caso a Química e a Física, que foi um elemento pensado no projeto do curso, em relação a isso praticamente ninguém levanta essa questão.” (PAULO)

“Nós esperávamos que a maioria das pessoas fizesse as duas modalidades, se formasse nas duas, mas não sei se isso é o que está acontecendo ou não. A ideia seria essa e, na verdade, mais do que isso, era que o aluno ao completar um dos módulos e fazer o reingresso, não precisasse de mais dois anos para se formar.” (MÁRCIO)

“A coisa foi planejada para o aluno fazer as duas modalidades e que todos os alunos olhassem e pensassem: “É óbvio que é isso que eu tenho que fazer! Eu vou

ter dois diplomas em cinco anos! Em um ano eu vou tirar mais um diploma e com isso eu vou abrir minhas possibilidades com um esforço relativamente pequeno”. Essa era a ideia, mas que pelo jeito não está sendo feita pela maioria.” (MÁRCIO)

Essa formação diferenciada parece ter sido rapidamente assimilada pelos alunos e resultado em uma concepção de integração enquanto uma ideia de duas formações em uma, já que os alunos *”vinham conversar com a gente não tanto sobre a questão da integração, mas sobre a escolha dessa modalidade, porque era muito difícil alguém dizer que queria fazer uma e ir embora. Tinha muito daquela ideia do dois em um, de fazer a Química e depois voltar e fazer a Física.” (MIRIAM)*

- Essa era a ideia, mas que nasceu fora da Faculdade de Educação
 - Ninguém quer abrir mão de nada
 - Um curso que era novo
- A ideia morreu pelo confronto ou desencontro de concepções
 - Simplesmente era o que dava para fazer
 - Um problema que continua até hoje
- Para a Química o problema era o número de vagas
- A solução era isso ou nada e isso era melhor do que nada
 - Modelo tripartite
 - Dividindo em mais e mais disciplinas
- A gente podia colocar na mesa o que quisesse
 - Abrir mão do mínimo possível
 - O parceiro maleável
 - Ambiente que eles desconheciam
- Poucas características de integração, a não ser pelo nome
 - Minha maior mágoa
 - Eu acho que é uma formação diferente

Ao rememorarem a falta de espaço para negociações, as divergências de opiniões e o fato de cada um dos Institutos defenderem suas disciplinas no currículo, Márcio e Danilo narram suas experiências e as relações que se estabeleceram entre os Institutos e Faculdade de Educação.

“Ninguém quer abrir mão de nada. Todo mundo acha que suas disciplinas são fundamentais e que não pode tirar absolutamente nada do currículo. Um curso desses acabaria tendo dez anos!” (MÁRCIO)

“Mas não encontrei muito espaço para essas negociações, mesmo porque, nas minhas interlocuções, as minhas concepções divergiam muito das deles. Mesmo assim saiu um documento do grupo e eu fui voto vencido em muitas questões.”
(DANILO)

Eliza rememora suas experiências vividas e as dificuldades encontradas para construir o currículo de um curso integrado, ao buscar estabelecer, entre os institutos, relações que tornassem o projeto viável, frente às suas necessidades e princípios, sem que isso significasse abrir mão de uma certa concepção de currículo integrado.

“Frente a estas dificuldades encaminhamos o seguinte: vamos pensar nesse currículo buscando abrir mão do mínimo possível. Não vamos abandonar os princípios que norteavam a proposta deste curso. Vamos assegurar o máximo possível e, na medida em que o curso for acontecendo, vamos tentar achar respostas para as questões não resolvidas na sua implantação.” (ELIZA)

Do mesmo modo que a quantidade de vagas, a carga horária e as disciplinas foram motivos de embates, o curso de Química Tecnológica, implementado um ano antes da Licenciatura Integrada, também foi motivo para que confrontos fossem estabelecidos, principalmente pelas condições colocadas pelo Instituto de Química para que o currículo dessa licenciatura fosse pensado: de forma estreita com as disciplinas desse curso de bacharelado.

“Assim, primeiramente foi implantado o curso de maior apelo, de Química Tecnológica, tornando-se depois, tecnicamente mais fácil, a criação do curso chamado de Licenciatura Integrada em Química/Física, pois a grade curricular e horária utilizada para esse curso seria quase a mesma que a do curso de Química Tecnológica, o que não aumentaria muito a carga horária no período noturno, já que o número de vagas era limitado.” (SÉRGIO)

Por outro lado, relações de poder envolvendo disputa por espaço e território são narradas por Marcelo, Peterson e Márcio ao nos contar sobre as relações estabelecidas entre os Institutos em meio a certas imposições colocadas por alguns deles, como forma de proteger seus territórios.

Esses embates são evidenciados principalmente pelos professores do Instituto de Física, ao narrarem as experiências que tiveram com seus cursos de licenciatura noturno. Ao proporem um aumento no número de vagas para a Licenciatura Integrada em Química/Física em detrimento à existência de uma licenciatura específica, isso foi algo amplamente refutado pelo Instituto de Química, uma vez que isso acarretaria mais alunos para esse Instituto, bem como demandas sobre a infra-estrutura e aumento na carga horária docente, principalmente no período noturno.

“O que nós pensamos era que o mais natural seria aumentar o número de vagas da Licenciatura Integrada e acabar com a licenciatura específica noturna, mas a Química reagiu contra. Pensamos em aumentar somente as vagas da modalidade de Física, mas não foi possível, porque como todos os alunos têm aulas de Química no núcleo básico do curso, esse aumento não foi possível.” (PETERSON)

“Houve uma tentativa para esse curso de Licenciatura em Física noturno que, ao invés dele existir sozinho, o número de vagas da Licenciatura Integrada em Química/Física fosse aumentada e nós teríamos um curso só noturno com mais vagas, mas a Química não topou. Ela não queria abrir mais vagas para esse curso além das 30 existentes, sendo 15 vagas em média deles. Nós queríamos dobrar, nós queríamos fazer uma Licenciatura Integrada com 60 vagas. Para a Química o problema era o número de vagas. Eu não sei se eles tinham problema com a carga didática, se o fato era por ser um curso noturno, mas eles não queriam mais. Eles foram categóricos e por isso que acabou ficando duas licenciaturas em Física no noturno.” (MÁRCIO)

As relações de poder também permearam a alocação e responsabilidade pela Licenciatura Integrada em Química/Física. Se por um lado as narrativas nos mostram que a

responsabilidade atribuída à Faculdade de Educação aconteceu porque os Institutos prescindiram dessa posição, como nos narra Felipe, por outro lado, percebemos que a responsabilidade por esse curso não foi desejada pelo Instituto de Química pela ausência de um grupo forte em ensino, como narra Ricardo.

A presença de um grupo forte significaria embates tanto sobre a concepção de formação de professores, quanto de território e status que essa responsabilidade pela formação de professores poderia significar.

“O Instituto de Química não quis assumir esse curso. Ele dizia só topar esse curso se a responsável fosse a Faculdade de Educação. Para a gente, a melhor alternativa para esse curso seria do aluno entrar pela Faculdade de Educação, fazer dois anos e depois escolher o que quer fazer.” (FELIPE)

“Se já existisse um grupo forte de pesquisa em Educação aqui no IQ, provavelmente esse grupo não ia querer isso. Possivelmente esse grupo ia querer rodízio: dois anos de coordenação caberia à Faculdade de Educação, dois anos ao Instituto de Química e dois ao Instituto de Física. Provavelmente aconteceria isso, se naquela época existisse esse grupo forte.” (RICARDO)

- Houve uma tentativa de integração
- Isso obrigaria uma integração maior
 - A tentativa em teoria era boa
 - A questão do estágio
- Uma maior preocupação com seus cursos de licenciaturas
 - Um professor para dividir a disciplina
 - Será que é realmente necessário?
 - Ambiente que eles desconheciam
 - Minha maior mágoa
 - O ideal seria uma disciplina QFL

Diferentemente do que muitas vezes é colocado, um projeto integrado não é marcado por dissensos, embates, relações entre sujeitos sociais e, conseqüentemente, relações de poder apenas durante sua elaboração. Os confrontos são necessários e os

dissensos sempre aparecerão, uma vez que as relações continuarão a existir, junto às diferenças e especificidades.

Pensar que após a criação de um projeto haverá consenso, significa entender que as relações entre as partes ou áreas e até mesmo entre as pessoas deixarão de existir, o que, na relação teórica com Foucault, é uma abstração, uma vez que quando há sujeitos se relacionando, há necessariamente relações de poder.

Nas histórias narradas pelos entrevistados, podemos perceber como essas relações de poder-saber estão presentes e são ressignificadas durante o percurso de existência da Licenciatura Integrada em Química/Física e inclusive após a reformulação curricular do curso, em 2006, impulsionada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (PARECER CNE/CP 9/2001).

Com a homologação dessas diretrizes, diversas discussões foram iniciadas e que culminaram na rediscussão e reformulação dos cursos de licenciatura. A carga horária mínima, que começou a ser de 2800 horas (PARECER CNE/CP 28/2001), passou a contar com mais horas de estágio supervisionado (400 horas) que devem se iniciar a partir da segunda metade do curso.

Historicamente, a responsabilidade pelos cursos de licenciatura da UNICAMP sempre foi atribuída à Faculdade de Educação, que dividia as disciplinas do currículo com os Institutos.

No entanto, uma proposta feita pelo Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) e apoiada pela grande maioria dos Institutos resultou na alteração pelo Conselho Universitário, no final de 2003, do Regimento Geral da UNICAMP, de maneira que os Institutos interessados poderiam requer e ter a responsabilidade acadêmica e administrativa sobre suas licenciaturas.

“Existia uma disputa de poder muito grande entre os cursos de humanas e a Faculdade de Educação, relativa às licenciaturas.” (MARCELO)

Esse desejo dos Institutos tomarem para si a formação de professores não aconteceu por acaso ou simplesmente por um desejo de formação, mas porque *“algumas unidades entendiam que a partir do momento que assumissem para si a coordenação dos seus cursos*

de licenciatura isso significaria verba, vagas... Eles não perceberam que não era bem isso.” (MIRIAM)

Durante os anos de 2004 e 2005 foi discutida, por todas as unidades, a reformulação curricular dos seus cursos de licenciatura e uma das maiores mudanças ocorreu na questão dos estágios.

Com a mudança de responsabilidade pelas licenciaturas e com a necessidade de se aumentar o número de horas de estágio para esses cursos, ficou acordado que essa carga horária de estágio ficaria dividida entre a Faculdade de Educação e os Institutos, de maneira que, num total de quatro semestres de estágios, dois semestres seriam de responsabilidade da Faculdade de Educação e dois semestres estariam sob a responsabilidade dos Institutos. Muitas narrativas nos mostram as várias perspectivas dessa história.

“Para as exatas, aquilo não ficava muito claro. No início, minha sensação era de que se não mudasse, seria melhor para nós. Em algum momento surgiu uma ideia muito otimista e romântica, de que com a responsabilidade pelos estágios, os Institutos e Faculdades teriam um maior orgulho, uma maior preocupação com seus cursos de licenciaturas, que seriam "acolhidos" pela instituição.” (MARCELO)

Segundo as várias narrativas, parecia haver uma intenção de que, com o fato dos Institutos tomarem para si parte dos estágios, isso forçaria os mesmos a pensarem mais na formação de seus licenciandos e possibilitaria uma integração maior entre os Institutos e professores responsáveis pelos estágios.

Nesse sentido, os estágios passaram a ser um dispositivo em estreita conexão com relações de poder que procuravam distribuir as práticas de formação de professores dentro da Universidade.

“... o fato de você transferir uma parte dos estágios para as unidades, a ideia é que isso obrigaria as unidades a olharem para aquilo que acontece no ensino e especialmente na escola básica. Com isso talvez pensarem ou repensarem os seus conteúdos, as suas disciplinas que compõem a formação de professores, buscando

saber até que ponto essas disciplinas contribuem com a formação de alguém que vai atuar na escola básica.” (PAULO)

“Com as mudanças dos estágios, após a reformulação dos cursos de licenciatura, onde esses passaram a ser de responsabilidade um semestre da Faculdade de Educação e outro semestre do Instituto de Física, no primeiro ano que isso aconteceu, o coordenador do estágio na Física, Felipe, veio aqui várias vezes conversar comigo. Não sei se podemos dizer que isso seja integração ou não...” (MONICA)

“Talvez tivesse por trás disso também a intenção de que, na medida em que você tem uma alternância, isso obrigaria uma integração maior.” (PAULO)

No entanto, o simples fato de ampliar e compartilhar a carga horária dos estágios não significava obrigatoriamente uma integração entre os Institutos, sendo necessário um constante relacionamento entre os mesmos para a continuidade e relação entre os diversos estágios.

“Acredito que a tentativa em teoria era boa, de dividir os estágios entre os institutos, mas precisa ver quem é que está administrando essas disciplinas, quem está supervisionando esses estágios para ver como eles estão funcionando, porque é muito fácil você ter uma disciplina que faz um semestre aqui, um semestre ali, mas que continue coisas completamente independentes, porque um não conversa com o outro.” (PETERSON)

Além da divisão da carga horária dos estágios entre Institutos e Faculdade de Educação, com a reformulação dos currículos dos cursos de licenciatura e exclusão das disciplinas específicas do currículo, como as Didáticas e as Práticas de Ensino de..., tentativas foram feitas para uma maior aproximação e integração entre a Faculdade de Educação e os Institutos através do compartilhamento de algumas disciplinas, como as disciplinas de QL701 – Projetos Integrados do Ensino de Química e FL701 – Projetos

Integrados do Ensino de Física, ministradas tanto para o curso de Licenciatura em Física, para o curso de Licenciatura em Química e para a Licenciatura Integrada em Química/Física.

“A proposta que veio foi de uma disciplina conjunta entre Faculdade de Educação e os institutos. Eu acho também que é uma tentativa dessa aproximação. O ideal seria uma disciplina QFL, Química, Física e Licenciatura, mas o fato de você ter QL e FL junto com FE, você já cria um elo aqui na Faculdade de Educação e, de certo modo, obriga que institutos e faculdade discutam um plano em comum. Foi mais ou menos dentro desse espírito que essas disciplinas foram criadas.”
(PAULO)

No entanto, não é tão simples assim pensar em uma disciplina compartilhada por grupos tensionados por comunidades epistêmicas onde cada uma delas possui concepções diferentes de formação de professores. As trocas de experiência e concepções tornam-se necessárias quando dois professores são responsáveis por uma mesma disciplina e, assim como nos projetos integrados, as especificidades devem ser assumidas e trabalhadas.

De acordo com Lopes (2006), as comunidades epistêmicas são grupos que compartilham concepções, valores e regimes de verdade e que operam nas políticas pela posição que ocupam frente ao conhecimento. Essas comunidades epistêmicas favorecem determinados discursos, determinadas concepções e visões de mundo, determinados conhecimentos e projetos políticos.

Na medida em que são várias comunidades epistêmicas, não fixas, elas podem influenciar as políticas de diversas maneiras, em nível local, nacional ou global, permitindo explicar não apenas a convergência das políticas, mas também sua heterogeneidade. (LOPES, 2006, p. 147)

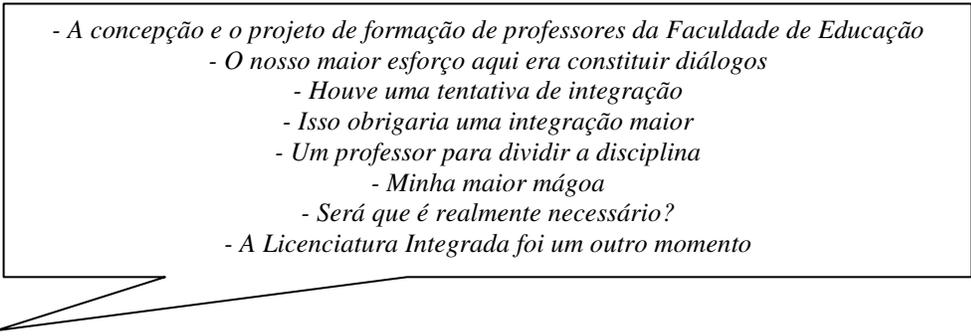
Embora possa haver o entendimento dessas comunidades epistêmicas enquanto grupos com estruturas fixas, que padronizam regimes de verdade, é importante salientar

que, ao serem constituídas por sujeitos, essas comunidades epistêmicas são grupos que operam, dentro deles próprios, em meio a heterogeneidades, rupturas, embates, relações de poder-saber e rearranjos que envolvem elementos culturais, sociais, econômicos, entre outros.

Nessa perspectiva, entendemos o Instituto de Química, o Instituto de Física e a Faculdade de Educação enquanto comunidades epistêmicas, que emergem de relações intrínsecas entre saber e poder, tanto internamente quanto externamente, onde cada uma delas favorece determinados discursos, determinadas crenças e noções de verdade, em nível local, atuando na política de constituição curricular de um curso de licenciatura, a Licenciatura Integrada em Química/Física.

Nesse sentido, a relação dentro dessas comunidades e entre elas ocorre em meio a dissensos, embates, conflitos e relações de poder-saber, onde cada comunidade defende seu ponto de vista, suas crenças, visões, discursos e territórios.

As relações entre os sujeitos pertencentes a uma determinada comunidade epistêmica e de diferentes comunidades epistêmicas são marcadas pela heterogeneidade, pela produção de saberes em meio às diferenças, em detrimento da convergência e da homogeneização.

- 
- *A concepção e o projeto de formação de professores da Faculdade de Educação*
 - *O nosso maior esforço aqui era constituir diálogos*
 - *Houve uma tentativa de integração*
 - *Isso obrigaria uma integração maior*
 - *Um professor para dividir a disciplina*
 - *Minha maior mágoa*
 - *Será que é realmente necessário?*
 - *A Licenciatura Integrada foi um outro momento*

A discussão entre disciplinas pedagógicas e disciplinas específicas na constituição dos currículos dos cursos de licenciatura é algo bem mais antigo que a Licenciatura Integrada em Química/Física, mas que continua acontecendo até os dias atuais.

As primeiras propostas de currículos mínimos para cursos de licenciatura começaram a se tornar vigentes a partir de 1962, com os pareceres do professor Valnir Chagas, mas foi

somente sete anos depois, com a resolução nº 9, de 10 de outubro de 1969, que a formação pedagógica nos currículos dos cursos de licenciatura foi contemplada.

Essa resolução determinou que os currículos mínimos dos cursos que habilitavam professores ao exercício do magistério, em escolas do antigo 2º grau, abrangessem as disciplinas de conteúdo específico fixadas em cada caso e as seguintes disciplinas pedagógicas: Psicologia da Educação, Didática e Estrutura e Funcionamento de Ensino de 2º Grau.

Além disso, com essa resolução, tornou-se obrigatória a Prática de Ensino das disciplinas que eram objeto de habilitação profissional, sob forma de estágios.

Segundo a mesma resolução, as disciplinas de cunho pedagógico deveriam ser ministradas em, pelo menos, um oitavo das horas de trabalho fixadas como duração mínima para cada curso de licenciatura.

Esse currículo mínimo, que tratava as disciplinas pedagógicas como apêndices dos cursos de formação de professores, vigorou até 2002, com a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (PARECER CNE/CP 9/2001).

Enquanto que nos currículos de formação de professores da década de 90 é a atuação específica que ganha importância, como a atuação do químico, do físico, do biólogo, sendo a licenciatura vista como algo residual e inferior dentro dos muros da universidade, muito mais como atividade vocacional, com a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, em 2002, os currículos dos cursos de licenciatura passam a assumir integralidade própria em relação aos bacharelados, à medida que passam a ser preconizados, para eles, projetos específicos.

Nessa perspectiva, os currículos passam a ser pensados de forma específica para as licenciaturas, de modo que eles não se confundam com o bacharelado, distanciando-se da antiga concepção de formação de professores que ficou caracterizada como modelo “3+1”, onde nos três primeiros anos do curso os alunos faziam as disciplinas do bacharelado e, como um apêndice, com mais um ano de curso, os alunos concluíam as disciplinas da licenciatura, mais especificamente os estágios, o que lhes possibilitavam o acesso ao diploma de licenciados.

No entanto, mesmo com as mudanças promovidas por essas diretrizes no contexto da UNICAMP, como através do compartilhamento de disciplinas entre a Faculdade de

Educação e os Institutos e a divisão dos estágios entre Faculdade de Educação e institutos específicos, a separação entre disciplinas pedagógicas e disciplinas específicas e a hierarquização existente entre elas continua sendo placo de embates e relações de poder nos currículos dos cursos de licenciatura, de um modo em geral, bem como na Licenciatura Integrada em Química/Física.

Daniilo, ao rememorar a constituição do Plano Integrado para Cursos de Formação de Professores de Biologia, Ciências, Física, Matemática e Química no período noturno, nos mostra as tentativas que foram feitas para que o curso de licenciatura a ser constituído na perspectiva integrada conseguisse romper com o modelo técnico de formação de professores, caracterizado como modelo “3+1”.

“Saiu uma concepção de licenciatura que tenta, pelo menos, constituir um projeto de licenciatura que rompe com o modelo da racionalidade técnica. Muitos dos aspectos e princípios presentes nessa proposta construída no interior da FE/UNICAMP seriam, posteriormente, contempladas pelas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para as Licenciaturas (MEC). Essas diretrizes acabariam, de certa forma, legitimando alguns pontos de nossa proposta, tais como ter disciplinas pedagógicas ao longo do curso de licenciatura e constituir licenciaturas independente dos bacharelados.” (DANILO)

Nas narrativas dos professores podemos perceber o distanciamento que há entre as disciplinas pedagógicas e específicas na constituição curricular do curso de Licenciatura Integrada em Química/Física. Mesmo com a reformulação curricular dos cursos de licenciatura, que tenta romper com essa separação, estabelece-se um paralelismo entre pedagógico e específico, ao invés de uma integração.

“Em nenhum momento vi uma ação propriamente que fosse possível de se estabelecer, que levasse a esse processo, até porque o diálogo entre Química, Física e Educação nem sempre é tranquilo. O nosso maior esforço aqui era constituir diálogos. Nós precisaríamos primeiro ter esse diálogo constituído para talvez, a partir daí, pensar em que ações nós podemos fazer, de que modo nós

podemos pensar a estruturação ou a própria dinâmica desse curso de forma a produzir essa integração.” (PAULO)

“Com as mudanças dos estágios, após a reformulação dos cursos de licenciatura, onde esses passaram a ser de responsabilidade um semestre da Faculdade de Educação e outro semestre do Instituto de Física, no primeiro ano que isso aconteceu, o coordenador do estágio na Física, Felipe, veio aqui várias vezes conversar comigo. (...) A vida é um pouco diferente dos planos! De início houve algumas tentativas, mas aí não aconteceu, porque realmente é um sufoco. Acredito que uma pergunta que você deve fazer para todos que estão trabalhando com estágio é: “Como trabalhar os estágios de forma integrada entre os institutos?” Acredito ser difícil, porque a integração deveria primeiro ocorrer entre a Faculdade de Educação e todos os institutos e hoje as turmas de estágio são formadas por alunos dos diferentes institutos.” (MÔNICA)

O que podemos observar a partir das narrativas dos professores é o quanto o currículo desse curso foi constituído em meio a relações de poder-saber entre sujeitos, dentro e entre comunidades disciplinares e epistêmicas e o quanto a relação entre disciplinas pedagógicas e específicas constitui um problema para os cursos de licenciatura.

As relações entre disciplinas específicas e pedagógicas pensada na perspectiva da integração de saberes produzidos por grupos com especificidades diferentes acabam por não acontecer ou, quando acontecem, são permeadas por discursos e ações contrárias e/ou resistentes a essa integração dos saberes.

“A disciplina de FL701 só foi dada uma vez, então a estatística é péssima. Além disso, aconteceu uma coisa muito desagradável, porque o pessoal da Faculdade de Educação não indicou um professor para dividir a disciplina comigo. Segundo a Faculdade de Educação, a disciplina para eles não tinha que ter acontecido naquele semestre, então não tinha professor. Cheguei para os alunos na primeira semana de aula e tive que inventar uma disciplina. (...) Foi assim que eu fiz a FL701, mas não sei se é assim que ela vai funcionar, porque espero que esse ano

tenha alguém da Faculdade de Educação para dividir a disciplina comigo.”
(FELIPE)

Além disso, é possível também verificar nas narrativas a hierarquização existente entre as disciplinas pedagógicas e específicas e a menor importância dada para as primeiras até mesmo dentro dos currículos dos cursos de licenciatura.

Essas disciplinas, pelo menos “Mecânica Quântica I”, “Eletromagnetismo”, de um certo modo são fundamentais na Física, mesmo para um curso de licenciatura. Ainda por outro lado, esse monte de estágios... Será que é realmente necessário?
(MÁRCIO)

Se por um lado narrativas de professores nos mostram disposições por parte de alguns deles, tentativas para que essas relações acontecessem e a importância para a formação dos professores quanto há uma relação mais estreita entre disciplinas pedagógicas e disciplinas específicas, por outro lado, a pouca vontade e as relações de poder que permeiam os institutos ao repensarem as suas disciplinas que compõem a formação de professores ou ao buscarem integrações entre seus conteúdos específicos com os conteúdos pedagógicos, engendram discursos a favor de um entendimento em que a formação de professores é apenas de responsabilidade da Faculdade de Educação

“A ideia em parte foi essa ao se compartilhar os estágios e para que também não ficasse presente aquela ideia de que na formação do professor a escola é apenas uma preocupação da Faculdade de Educação. Talvez tivesse por trás disso também a intenção de que, na medida em que você tem uma alternância, isso obrigaria uma integração maior.” (PAULO)

De uma forma geral, esse é um problema que perpassa todos os cursos de formação de professores, pois a existência da separação entre as disciplinas pedagógicas e específicas acaba por constituir práticas discursivas que resultam num isolamento entre a teoria e a prática, provocando assim, muitas vezes um processo ambíguo e incoerente.

- Uma colcha de retalhos
- Ninguém faz um curso de verdade
- O aluno da Licenciatura Integrada tem uma formação diferente
 - Mesmo com essas limitações, o curso tinha que ser feito
 - Um bacharelado disfarçado
 - Ele continua da Faculdade de Educação, né?
 - A estrutura força a interdisciplinaridade
 - Dividindo em mais e mais disciplinas
 - Abrir mão do mínimo possível
 - O mais apropriado para a formação de professores
- Poucas características de integração, a não ser pelo nome
 - Perdeu sim, no conceito de integração
- A ideia de integração curricular nesse curso não aconteceu
- Uma visão mais integrada dessas duas áreas do conhecimento
 - Simplesmente era o que dava para fazer
 - Não se sabia como isso ia funcionar de fato
 - Isso nunca percebi
- O nosso maior esforço aqui era constituir diálogos
 - Então, o que é a integração?

Muito embora as especificidades das disciplinas em um projeto integrado devam existir e serem trabalhadas, ocasionando, muitas vezes, ainda que indesejavelmente na criação de uma disciplina específica como resultante dessa relação, muitos projetos de currículo integrado são construídos e pensados como se o currículo fosse uma colcha de retalhos, onde cada especificidade traz a sua contribuição.

No entanto, em grande parte dos projetos, essa colcha de retalhos não está costurada, ou seja, não são feitas costuras e relações entre as especificidades condizentes com a proposta de uma formação e projetos integrados. Os retalhos são colocados juntos sem serem trabalhados, como se os responsáveis por essa colcha esperassem que, sozinhos, cada um dos retalhos fosse costurado e todos resultassem no produto final.

Essa ideia de currículo integrado como uma colcha de retalhos sem costuras pode ser utilizada como alegoria para a forma como os projetos de licenciatura integrada anteriores a Licenciatura Integrada em Química/Física, e muitas vezes esse próprio curso, foram pensados.

Segundo Danilo, ao rememorar o Curso Integrado de Licenciatura em Física, Matemática e Química, “*esse projeto pautava-se ainda muito em disciplinas específicas de cada curso, que foram importadas do currículo tradicional. Mesmo as da Faculdade de*

Educação, muitas das disciplinas que estavam colocadas no projeto, foram importadas dos nossos currículos, formando assim, uma colcha de retalhos.”

“O projeto anterior de um Curso Integrado de Licenciatura em Física, Matemática ou Química, elaborado pela comissão inter-unidades, a qual seria rejeitada pela FE, ainda mantinha uma forte aproximação com os bacharelados. Na verdade, sua organização curricular era um bacharelado disfarçado, porque as disciplinas de Química, Física e Matemática, ou seja, de conteúdo específico, eram disciplinas dadas em qualquer curso, sobretudo nos primeiros semestres, sem o compromisso de estarem voltadas para a formação de professores.” (DANILO)

Na rememoração dos entrevistados, a concepção de que a integração do curso de Licenciatura Integrada em Química/Física se daria simplesmente pela junção de disciplinas do Instituto de Física, do Instituto de Química e da Faculdade de Educação aparece em diversas mônadas.

Com isso, muitas vezes, conforme discutido com Santomé (1998), a concepção de que cabe apenas ao aluno perceber as relações e as diferenças entre as disciplinas dentro de um projeto de integração curricular, bem como ser dele também a responsabilidade pela integração entre as diferentes áreas e disciplinas, é sinalizado nas narrativas de alguns professores.

“Aí entra o ponto do perfil das disciplinas. O que a Física sabe fazer? Traz suas disciplinas. O que Química sabe fazer? Traz suas disciplinas. Vamos tentar fazer uma junção disso aí e esperar que isso motive os alunos a perceberem que há uma mesma história, contada sobre dois pontos de vista diferentes, mas que nem por isso um físico é diferente de um químico. Que há enormes similaridades entre eles.” (FELIPE)

“A Licenciatura Integrada em Química/Física é a mesma coisa. Os alunos acabam tendo uma formação interdisciplinar pela estrutura do curso. A estrutura força a interdisciplinaridade.” (MARCELO)

Em alguns momentos, essa concepção de integração é ressignificada pelos narradores que rememoram o fato dela ter sido pensada na relação com a necessidade de elaboração e criação de disciplinas específicas para o curso. No entanto, a elaboração dessas disciplinas específicas para a Licenciatura Integrada em Química/Física foi atravessada por outras questões e relações, como a quantidade de alunos.

“A ideia de integração que permeou a elaboração do currículo e a constituição da Licenciatura Integrada era de que seria necessário ter algumas disciplinas que fizessem a costura. No entanto, a ideia dessas disciplinas que fizessem a costura acabou não acontecendo pelas questões: “Como é que eu vou criar uma disciplina para trinta alunos? Como é que eu vou colocar um horário só para trinta alunos?”” (MARCELO)

“Não se pretendia uma formação docente derivada de um currículo em que as disciplinas ou atividades fossem justapostas, ou seja, em que para um conjunto de disciplinas dos institutos seria acrescentado um conjunto de disciplinas da Faculdade de Educação. A ideia era se pensar num conjunto de disciplinas e atividades, tanto do ponto de vista do conteúdo como da forma de trabalhar, que fosse o mais apropriado para a formação de professores e isto implicaria na proposição de um conjunto de disciplinas e atividades novas.” (ELIZA)

Quando Marcelo diz que *“as pessoas não têm coragem de fazer um curso de verdade na UNICAMP (que) Ninguém faz um curso de verdade”*, sua exclamação parece estar relacionada aos dispositivos de poder que engendram um currículo que é resultado de dissensos.

As narrativas nos provocam a pensar nas relações de poder por trás da constituição desse currículo, ou seja, o que levou um projeto integrado a ser modificado tantas vezes e como as diferentes concepções de integração entre sujeitos, institutos e áreas estão relacionadas.

A *“ideia inicial da integração não era a de justaposição de disciplinas das unidades”*, conforme narrado por Eliza, o que levaria *“a necessidade de se ter disciplinas e*

atividades que fossem pensadas e criadas com esta concepção e assumidas por professores que assumissem e trabalhassem dentro dessa concepção...”.

No entanto, essa perspectiva começou a ser deixada de lado quando as relações de poder engendraram discursos que defendiam como imprescindível o fato do currículo da Licenciatura Integrada em Química/Física ser constituído na relação e como consequência do curso de Química Tecnológica. Segundo Eliza, *“quando ficou claro que teríamos que incorporar disciplinas que estariam vinculadas a outros cursos, isso começou a se perder”.*

Segundo Sérgio, a necessidade imposta pelo Instituto de Química para a criação da Licenciatura Integrada em Química/Física, de que esse curso deveria ter a mesma grade horária e curricular do curso de Química Tecnológica, pensando na possibilidade de manutenção da carga horária no noturno, o que também era uma das preocupações desse Instituto, resultou no fato de que a *“integração mais efetiva que se pretendia na proposta inicial do Curso Integrado de Licenciatura em Física ou Química foi derrotada por aspectos puramente técnicos, na maioria das argumentações. A filosofia da proposta inovadora, voltada para a formação de professores, foi discutida apenas superficialmente”.*

Além disso, como nos conta Felipe, não havia tensões referentes apenas à grade horária e curricular, mas tensões que também diziam respeito às disciplinas a serem ministradas, como no caso de “Física II” e “Termodinâmica”. Ao invés de integrarem as duas áreas em uma única disciplina, que poderia ser ministrada pelos dois institutos conjuntamente, como nenhum deles queria abrir mão de sua disciplina e nem criar mais uma outra disciplina, o que significaria mais carga horária para um docente ou a necessidade de docentes que estivessem interessados nessa busca por integração, além da disputa por espaço dentro do currículo, a solução foi deixar as duas disciplinas.

“Não vejo nenhum problema que em uma turma se discuta o parentesco dos dois conceitos. Não quer fazer “Física II”, não tem problema nenhum! O problema é que nós temos disciplinas de “Físico-Química” e “Estrutura da Matéria” que são muito parecidas e que poderiam ser a mesma disciplina oferecida tanto para

estudantes de Física, quanto para estudantes de Química, os dois se estranhando, compartilhando saberes e vendo que é a mesma coisa.” (PETERSON)

Se entendermos com Foucault, que o poder está imerso em relações e que, quando se exerce o poder, um contrapoder também é exercido, é possível observar nas mônadas esses contrapoderes, essas tentativas e busca por soluções para a proposta de integração, mesmo em meio a tensões e imposições.

Conforme narra Eliza, pensava-se em “*“como garantir a não apresentação do conhecimento fracionado e a percepção por parte dos alunos da interdisciplinaridade dos conceitos apresentados? Isso implica em mudanças no corpo docente. Seria possível uma disciplina ou uma atividade em que se discutisse essa integração dos conteúdos da Física e da Química?”*”.

Ainda segundo Eliza, “*um dos caminhos que se pensou foi, a partir da análise das ementas, sugerir um conjunto de integrações a serem feitas. Uma possibilidade era olhar para as disciplinas e analisar que temáticas, que conceitos favorecem uma visão mais integrada dessas duas áreas do conhecimento*”.

Em meio a tensões dinamizadas nas relações de poder, a forma como o curso de Licenciatura Integrada em Química/Física havia sido pensado foi sendo ressignificado, principalmente no que se refere a sua concepção de integração, como narram alguns dos sujeitos envolvidos.

“A gente tem aqui um viés sempre de estar dividindo em mais e mais disciplinas, em mais especificidades e quando tem uma proposta integradora, ela se baseia nas ementas das disciplinas já criadas, que foram criadas para separar cada vez mais. Então não integra, não tem jeito.” (PETERSON)

“A ideia de integração que se esperava do curso, não era a de que essa integração corresponderia à formação de um professor de Química que tivesse um conjunto maior de disciplinas da Física ou de um professor de Física que tivesse tido mais disciplinas da Química. Esta característica estava presente na proposta, mas não era só isto que se pretendia... Não sei se é a maior perda, mas perdeu sim no

conceito de integração. O currículo proposto, o currículo de fato - eu estou pensando nos vários elementos que compõem o currículo e não somente o conteúdo, mas na forma como ele é trabalhado - como já lhe disse, não saiu exatamente da maneira como se pensava que deveria sair.” (ELIZA)

Em meio a essa temática podemos nos perguntar: Atualmente, como tem sido as discussões entre os Institutos visando uma formação integrada? Não quero fazer da narrativa de Paulo uma resposta, mas talvez um rastro, uma pista...

“Não há propriamente um projeto de uma formação integrada. Essa ideia de como eu posso pensar uma formação onde eu vou produzir um profissional que vai transitar dentro do ensino pelas duas áreas, que traga elementos de uma ou de outra disciplina pensando num modo de ensinar que realmente integre os saberes... Essa preocupação realmente não está presente.” (PAULO)

- Essa era a ideia, mas que nasceu fora da Faculdade de Educação
 - Ninguém quer abrir mão de nada
- Pessoas muito participantes, importantes e preocupadas
 - Horas e horas de discussões e muita papelada gerada
- Outras propostas iriam surgir, mas elas não acabaram surgindo
 - Diálogo possível de um grupo de trabalho
 - A cultura da UNICAMP
 - Façam alguma coisa para essa integração acontecer
 - O nosso maior esforço aqui era constituir diálogos
- Foi uma coisa única a forma como foi construído esse curso
 - Cachorro que tem mais de um dono morre de fome
 - A gente podia colocar na mesa o que quisesse
 - Dois pontos de vista diferentes
 - Eu acho que é uma formação diferente

Muito embora um projeto baseado na integração curricular envolva, muitas vezes, a concepção de que para ele funcionar deva haver um consenso entre as partes, uma concepção única do projeto pelos diversos membros envolvidos, todo projeto integrado, que envolve a participação de diferentes pessoas, com especificidades diferentes, será marcado por dissensos, necessidade de relação entre os sujeitos sociais e suas

particularidades e, se há relações entre sujeitos, conseqüentemente haverá relações de poder-saber.

A falta de relacionamento impede, conforme narrado por Marcelo, que projetos integrados que poderiam vir a acontecer não ocorram, uma vez que, segundo ele, as *“pessoas têm uma visão muito disciplinar do que elas fazem. Elas não conseguem ter empatia. Não conseguem trocar de posição. Enquanto elas não trocam de posição, acontece exatamente isso. Existem cursos que poderiam se conversar, mas não conversam”*.

As relações tornam-se necessárias quando pensamos em um projeto que não seja individual, que envolvam sujeitos sociais, sejam da mesma especialidade ou não. Quando trata-se de integrar especificidades diferentes, esse relacionamento torna-se ainda mais necessário para que haja seu sucesso. Não adianta pensarmos que um projeto imposto vá funcionar. É necessário que os sujeitos participantes do mesmo se coloquem, tenham vontade, busquem essa integração e se inter-relacionem.

“Quando eu estava na coordenação, que estava no meio dessa questão, o que era possível de se pensar e o que a gente poderia propor era uma aproximação e a constituição de diálogo. Esse seria um passo inicial e que eu sentia a necessidade de estar a todo tempo tentando produzir, ou seja, como que a Química, a Física e a Educação podem dialogar e pensar o curso juntos.” (PAULO)

“Tinham essas tensões, esses prós e contras, mas ao mesmo tempo acredito que é super saudável, porque uma coisa que o ser humano está precisando na atualidade é aprender a lidar com o outro, aprender a trabalhar coletivamente. Esse curso nos obriga, necessariamente, a trabalhar com o outro e aceitar as diferenças, saber falar, saber calar e eu acho que são coisas interessantes.” (MIRIAM)

“O nosso maior esforço aqui era constituir diálogos. Nós precisaríamos primeiro ter esse diálogo constituído para talvez, a partir daí, pensar em que ações nós podemos fazer, de que modo nós podemos pensar a estruturação ou a própria dinâmica desse curso de forma a produzir essa integração.” (PAULO)

“Isso foi outra coisa que eu aprendi na época que estava na coordenação. Não adianta você impor uma coisa como: a partir de amanhã todos os cursos vão ser integrados. (...) No entanto, aí é que está de novo... A gente está lidando com seres humanos. Conseguir essa integração vai depender do professor ter esse desejo, procurar o outro, conversar com o outro, integrar com o outro.” (MIRIAM)

Ao estudar genealogicamente as histórias do curso de Licenciatura Integrada em Química/Física, na relação com os diferentes documentos escritos e narrativas dos professores, emerge uma visibilidade a favor da compreensão de como as relações de poder-saber entre os sujeitos resultaram em outros saberes na constituição curricular da Licenciatura Integrada em Química/Física.

As lembranças dos professores tornam possível a resignificação daquelas histórias contadas e que muitas vezes são tidas pelos alunos e até mesmo pelos professores que não participaram dessas experiências, enquanto histórias cristalizadas e naturalizadas, como se a Licenciatura Integrada em Química/Física tivesse surgido do nada, sem saberem que nas próprias histórias, muitos embates e confrontos foram estabelecidos por sujeitos sociais que fizeram parte dessas histórias, se colocando, constituindo o curso e se constituindo nessa caminhada. Conforme nos narra Eliza e Sérgio:

“A proposta e implementação da Licenciatura Integrada em Química/Física teve origem num diálogo possível de um grupo de trabalho que conseguiu concordar que eram áreas do conhecimento onde uma precisava muito da outra na formação do professor que se estava pensando.” (ELIZA)

“A redação final dessa proposta de curso integrado foi feita pelo coordenador de graduação da Física na época e por mim, aparando uma aresta daqui, outra aresta dali, cedendo um pouco aqui, um pouco lá... Foi assim que a gente conseguiu concluir o documento, senão não haveria uma proposta final viável.” (SÉRGIO)

Muitas das histórias rememoram a importância e a necessidade do relacionamento entre as áreas para o processo de constituição curricular desse curso e o quanto ele não foi e

ainda não é tão simples. Dialogar significa se expor, se relacionar e nesse relacionamento temos que abrir mão de muitas coisas, o que se torna muito difícil para os professores em institutos, porque de um modo geral, isso significa, quando pensamos num projeto de integração curricular, a perda de espaço, status e território dentro do currículo, aumento na carga horária docente, aumento no número de alunos sob sua responsabilidade...

Isso não é exclusivo do curso de Licenciatura Integrada em Química/Física. Conforme narrado por Danilo e Márcio, quando rememoram suas experiências sobre os projetos de curso integrado discutidos anteriormente a esse curso, como o Curso Integrado de Licenciatura em Física, Matemática ou Química, eles exprimem suas angústias:

“Para meu gosto, queria que fosse um processo mais construtivo entre as unidades.” (DANILO)

“O que eu me lembro das conversas é que as coisas não convergiam, ninguém abria mão de nada e não se conseguia chegar num currículo, então isso morreu.” (MÁRCIO)

Com Benjamin, estabeleço que o curso de Licenciatura Integrada em Química/Física foi constituído por sujeitos situados num tempo e num espaço que, dotados de uma dimensão consciente e também de uma dimensão inconsciente, não apenas foram dominados e atenderam a determinadas imposições ou discursos, mas que tanto de maneira individual, quanto coletiva, através de embates, conflitos e relações de poder, criaram brechas, resistiram e agiram se constituindo através de suas ações e resistências e constituindo também o curso atualmente existente.

A narrativa de Miriam, por diversas vezes, mostra o quanto os sujeitos que estavam envolvidos no projeto desse curso foram importantes para a constituição da Licenciatura Integrada em Química/Física, da forma como ele aconteceu. Dependendo desse grupo de pessoas, das suas experiências, concepções e das relações de poder-saber estabelecidas, o curso poderia ter sido diferente.

“Na época elas eram pessoas muito participantes, muito importantes e muito preocupadas. Isso é uma coisa interessante! Eram pessoas preocupadas não só com a questão do curso, mas preocupadas com o Ensino de Física, o Ensino de Química no Ensino Médio. Acho que essa preocupação foi um dos grandes motivadores para a existência desse curso.” (MIRIAM)

“Acredito na necessidade de uma permanência para você poder fazer uma avaliação e você rever, porque se fosse assim, dependendo do grupo que compõe a comissão na hora, as coisas podem ser mudadas.” (MIRIAM)

- Nós pensávamos em coisas diferentes
- Eu acho que é uma formação diferente
- Um único professor dando aula de tudo

Dialogando com Santomé (1998), num projeto curricular integrado não se espera que as disciplinas/áreas de conhecimento envolvidas sejam trabalhadas ao mesmo tempo e, muito menos, que haja a eliminação das especificidades de cada disciplina para que a integração ocorra.

Cada saber disciplinar tem suas próprias leis, suas próprias maneiras de pensar. O que caracteriza um projeto integrado é o relacionamento entre essas especificidades, os confrontos, as relações de poder que produzem saberes, por isso que é necessário que as especificidades sejam trazidas, apontadas e compartilhadas.

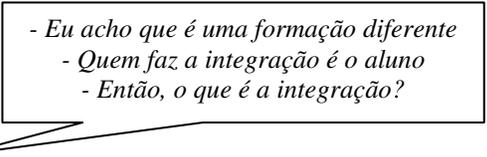
A forma de se pensar diferentemente em cada campo disciplinar não deve ser apontada como dificuldade para a concretização de projetos integrados, mas como condição indispensável para que ele ocorra.

“Isso não quer dizer que não se deva trabalhar de forma integrada na escola, mas mesmo que exista boa integração entre os professores de Química e Física, eles continuarão a trabalhar de forma diferente. Lembro-me de um colega aqui na Faculdade de Educação da área de Química - ele já se aposentou e nós éramos do

mesmo grupo - e me recordo que quando a gente pensava no que deveria ser feito, nós pensávamos em coisas diferentes.” (MÔNICA)

No entanto, a extrema visão disciplinar e o entendimento de que não há a necessidade de relacionamento entre as áreas pode ser um dos motivos, segundo nos conta Marcelo, a partir de suas experiências, do porquê que os cursos não acontecem.

“As pessoas têm uma visão muito disciplinar do que elas fazem. Elas não conseguem ter empatia. Não conseguem trocar de posição. Enquanto elas não trocam de posição, acontece exatamente isso. Existem cursos que poderiam se conversar, mas não conversam.” (MARCELO)



- Eu acho que é uma formação diferente
- Quem faz a integração é o aluno
- Então, o que é a integração?

Conforme argumentado anteriormente, ainda com Santomé (1998), um possível erro, muito comum quando projetos de currículo integrado são propostos nos diferentes níveis de ensino, é a concepção que muitos professores e coordenadores desses projetos têm de que os alunos serão capazes de organizar as diferentes informações fragmentadas vindas de diversos campos disciplinares que não procuram se integrar efetivamente e que eles, por si só, serão capazes de captar e entender o verdadeiro sentido de tal integração.

Podemos encontrar em algumas mônadas fragmentos que parecem dialogar com essa concepção de que são somente os alunos os responsáveis pela integração de um curso e não os institutos, a estrutura curricular e a forma como as disciplinas são pensadas e ministradas.

“No fundo, não me preocupo muito com isso, porque o processo interdisciplinar não é feito no curso. Ele é feito dentro da cabeça dos alunos. Quem tem que dá conta e quem acaba dando conta de fazer uma certa interdisciplinaridade, ainda que meio na marra, são os alunos, por causa da formação.” (MARCELO)

“Quem faz a integração é o aluno. Durante o curso, ele tem um histórico de ensino na Física e tem um histórico de ensino na Química...” (FELIPE)

Em contraposição, quando Miriam rememora suas experiências enquanto docente de uma disciplina ministrada por mais de um professor e da necessidade deles repensarem e reorganizarem a estrutura curricular dessa disciplina, de forma que ela fosse uma disciplina realmente integrada, ela nos sensibiliza sobre essa questão:

“A gente era um grupo de pesquisa, que pesquisa sobre o mesmo assunto e a gente estava repetindo isso, que a gente achava que era uma integração, de uma maneira que a gente pensava que o aluno é que ia fazer a síntese, as conexões. É claro que eles faziam algumas conexões. Há conexões o tempo inteiro, mas a gente começou a pensar que raio de trabalho coletivo era esse.” (MIRIAM)

- Ideia básica da integração
- A estrutura força a interdisciplinaridade
- Essa integração no começo do curso tinha que ter

Outra concepção de currículo que aparece em algumas das mônadas diz respeito ao núcleo básico ou ciclo básico, como possibilidade de se pensar mais efetivamente em uma formação integrada, pela convivência comum entre diversas áreas do conhecimento, onde nos dois primeiros anos do curso os alunos teriam as disciplinas fundamentais e depois as específicas, de acordo com suas opções realizadas.

Parece estar presente o entendimento de que a implantação do ciclo básico, além de trazer uma economia para os cofres públicos por evitar que as mesmas disciplinas fundamentais para as várias carreiras sejam ministradas de forma duplicada, possibilitaria a integração, pela convivência comum, entre diversas áreas do conhecimento. Essa integração era uma preocupação da UNICAMP em seus anos iniciais, em querer formar não apenas alunos segundo uma formação tecnológica, mas também segundo uma formação humanista.

Até certo ponto, essa concepção de ciclo básico parece ter sido utilizada e entendida por alguns professores como a noção de integração pensada para o currículo do curso de Licenciatura Integrada em Química/Física, onde pretendia-se um núcleo comum, onde supostamente há uma integração e posterior especialização em alguma das duas áreas escolhidas pelo aluno.

“Na minha visão, e talvez na opinião de muitos docentes, tem que haver um curso básico de dois anos e que no final destes dois anos o aluno tem que optar por um curso de sua preferência. Essa foi a ideia básica da integração, por isso o nome integrado.” (RICARDO)

A concepção de que a Licenciatura Integrada em Química/Física respondia a uma tentativa de implementação de um ciclo básico aparece também, ainda que sob alguns aspectos errôneos, na narrativa de Marcelo, quando ele narra que as *“ideias da Licenciatura Integrada têm um pouco da ideia dos sequenciais da LDB, onde você tem dois anos de um curso introdutório, de uma formação mais geral e depois você se especializa.”*

No entanto, Marcelo parece confundir os cursos denominados por sequenciais, com a noção de ciclo básico.

No ciclo básico pensa-se a formação a partir de um núcleo, denominado por básico, obrigatório para todos os alunos, que geralmente tem duração de dois anos e posteriormente, dependendo do rendimento do aluno no ciclo básico, ele poderá optar pelo curso de sua escolha para se especializar.

Os cursos sequenciais, previstos nos termos da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional - LDB, artigo 44, são cursos de nível superior, mas que não têm o caráter de graduação. É uma formação específica em um dado campo do saber, sendo considerado uma modalidade de curso superior onde o aluno pode, após concluir o Ensino Médio, obter uma qualificação superior, ampliando seus conhecimentos.

Os cursos sequenciais são de dois tipos: cursos superiores de formação específica, com destinação coletiva, conduzindo a diploma e cursos superiores de complementação de estudos, com destinação coletiva ou individual, conduzindo a certificado.

Em 2011, teve início na UNICAMP um curso sequencial de complementação de estudos, denominado PROFIS – Programa de Formação Interdisciplinar Superior, destinado anualmente a 120 alunos que cursam o Ensino Médio em escolas públicas da cidade de Campinas. Os alunos são selecionados com base nas notas do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, sendo que para cada escola pública da cidade de Campinas é garantida uma vaga.

Segundo o site do curso²⁵, o objetivo é oferecer aos alunos uma visão integrada do mundo contemporâneo, capacitando-os para exercer as mais distintas profissões.

- *Essa era a ideia, mas que nasceu fora da Faculdade de Educação*
- *Aquele projeto era o caminho*
- *Um curso que era novo*
- *Diferentes olhares para os cursos de licenciatura*
- *A concepção e o projeto de formação de professores da Faculdade de Educação*
- *Era um curso da Faculdade de Educação*
- *A cultura da UNICAMP*
- *Ele continua da Faculdade de Educação, né?*
- *Uma visão mais integrada dessas duas áreas do conhecimento*
- *Ambiente que eles desconheciam*
- *Dois pontos de vista diferentes*
- *Diferentes concepções de formação de professores*
- *Modelo tripartite*
- *Problemas de Ensino de Física*

Os sujeitos e grupos, organizados em comunidades disciplinares, produzem conhecimentos e saberes próprios. Quando esses saberes são colocados na relação com outros saberes, embates e relações de poder são produzidos pelos grupos na defesa de suas posições, conhecimentos e concepções.

As diferentes concepções de formação de professores pelas áreas e institutos e as relações de poder-saber estabelecidas entre elas também é uma temática marcante quando analisamos os documentos escritos, as mônadas e as histórias narradas.

As relações de poder constituem embates e saberes dentro das comunidades epistêmicas e entre elas, sendo algo que historicamente ocorre, seja quanto a questões relacionadas a propostas curriculares, na formação de professores, como em políticas públicas.

²⁵ <http://www.prg.unicamp.br/profis/>

“A UNICAMP foi se constituindo a partir dos institutos e cada instituto busca uma característica própria, um modo de ser próprio. Esse modo de ser reflete também na forma como o instituto encara a formação de professores. Não dá para dizer que o Instituto de Química encare a formação de professores do mesmo modo que o Instituto de Física, que também é um pouco distinto com o da Faculdade de Educação.” (PAULO)

Nas histórias narradas, as diferentes concepções de formação de professores e a luta para tornar a sua concepção válida e com status emergiram em diferentes momentos.

Nas lembranças de Sérgio, por diversas vezes são mostradas as tensões estabelecidas pelos diferentes olhares que as unidades tinham a respeito da licenciatura e, conseqüentemente, da formação de professores.

“Uma coisa curiosa, que observei durante essas reuniões, é que as visões sobre os cursos de licenciatura, o papel da universidade e a própria carreira do professor, eram bastante diversas. Curiosamente, algumas pessoas não tinham a menor disposição para discutir mais profundamente algumas das ideias que foram colocadas na parte preliminar da elaboração da proposta. Havia mesmo uma certa pouca vontade de colaborar numa proposta dessa natureza...” (SÉRGIO)

Nessas tensões postas, é possível perceber que ora determinados grupos dos Institutos defendiam suas concepções de formação de professores e as colocavam como as mais válidas para o projeto em questão, principalmente quando isso significava verba, status e território dentro do currículo, ora essas transportavam toda a responsabilidade pela formação dos professores para a Faculdade de Educação, quando nenhum interesse parecia existir nessa defesa.

Os embates relacionados à concepção de professores perpassaram muitas das histórias narradas principalmente pelos professores da Faculdade de Educação, em diferentes momentos.

Quando Danilo lembra os conflitos existentes entre a Faculdade de Educação e a proposta de Curso Integrado de Licenciatura em Física, Matemática ou Química, ele

sinaliza o fato dessa proposta não ter ido pra frente por ter sido um projeto que não nasceu na Faculdade de Educação e que, por isso, tinha uma concepção diferente de formação de professores.

Os embates referentes à concepção de formação de professores também foi motivo de luta e permeou os embates quando os institutos interessados passaram a requerer e ter a responsabilidade acadêmica e administrativa sobre seus cursos de licenciatura.

As histórias contadas por Miriam nos permitem entender, em parte, os embates travados nesse processo e a luta travada pela Faculdade de Educação ao defender o seu local, o seu território como o responsável pela formação de professores.

“Havia uma outra tensão posta que era nossa de acreditar que nós, como pesquisadores da área de formação de professores, éramos os mais esclarecidos e munidos de formação para poder continuar fazendo essa gestão.” (MIRIAM)

Após a reformulação curricular que ocorreu em todos os cursos de licenciatura nos anos de 2004/2005, os estágios, que tiveram um aumento significativo na carga horária, passaram a ser de responsabilidade tanto da Faculdade de Educação quanto dos Institutos.

Ao rememorarem as experiências vividas durante esse período de reformulação curricular dos cursos de licenciatura e do curso de Licenciatura Integrada em Química/Física, vários professores nos narram as tensões experienciadas entre os diferentes institutos, quando esses defenderam suas concepções de formação de professores e o como a defesa pela sua concepção de formação deixa de acontecer quando essa responsabilidade também passa a significar um aumento na carga horária docente ou a necessidade de mudanças na estrutura curricular, pelas unidades.

“A questão dos estágios foi colocada para todas as unidades, justamente com a proposta de que as unidades deveriam assumir uma parte dos estágios. As unidades alegavam que não tinham pessoal com formação específica para assumir esse tipo de atividade e tinha ainda a questão da sobrecarga de horário.” (PAULO)

A concepção de formação de professores também permeia as memórias dos narradores quando esses nos contam sobre os embates travados para a alocação da Licenciatura Integrada em Química/Física na Faculdade de Educação, uma vez que a alocação de um curso parece significar status e poder para aqueles que o detém.

No caso do curso de Licenciatura Integrada em Química/Física, segundo Eliza, foi inovadora, na época, *“a alocação do curso na Faculdade de Educação, porque se entendia a formação de professores como algo que estava mais ligado à questão das ciências humanas e à Educação. Era um curso da Faculdade de Educação”*.

No entanto, mesmo que isso pareça ter acontecido num consenso com o Instituto de Física e Instituto de Química, essa temática é problematizada e ressignificada pelos entrevistados.

“Se já existisse um grupo forte de pesquisa em Educação aqui no IQ, provavelmente esse grupo não ia querer isso. Possivelmente esse grupo ia querer rodízio: dois anos de coordenação caberia à Faculdade de Educação, dois anos ao Instituto de Química e dois ao Instituto de Física. Provavelmente aconteceria isso, se naquela época existisse esse grupo forte.” (RICARDO)

“As discussões maiores eram com a Faculdade de Educação, porque esse curso tem essa coisa... Ele continua da Faculdade de Educação, né? Isso é uma coisa estranha, porque é um curso de exatas, é um curso de Física e Química, não é um curso de educação, não é um curso de Pedagogia. Penso que isso não necessariamente vai resultar em problemas no curso, mas é um pouco estranho. Acho um pouco estranho...” (MÁRCIO)

A concepção de formação de professores para o curso de Licenciatura Integrada em Química/Física também é resultado de embates e relações de poder-saber travados entre um curso de bacharelado e um curso de licenciatura, uma vez que, segundo Eliza, *“a partir do momento que soubemos que teríamos que lidar com a implantação conjunta da Química Tecnológica, já se começou a discutir e a pensar no que fazer para garantir os princípios básicos do curso. Isso indica também uma preocupação que, na formação do professor,*

fosse garantida uma relação bastante próxima com o que seria trabalhado por eles no Ensino Médio”

- *Ninguém faz um curso de verdade*
- *Uma oposição muito grande e uma gestão favorável*
- *Atender todo mundo do mesmo modo*
- *A proposta original “foi para o espaço”*
- *A tentativa em teoria era boa*
- *Não basta formar bons técnicos. É preciso formar também bons cidadãos.*
- *Ela não negou que havia um preconceito*

Desprestígio social, baixa remuneração, péssimas condições de trabalho... Uma pesquisa recente encomendada pela Fundação Victor Civita e realizada pela Fundação Carlos Chagas (2009)²⁶ mostra que apenas 2% dos jovens que estão concluindo o Ensino Médio querem ser professores. Os motivos são os bem conhecidos: falta de valorização social, baixos salários e rotina de trabalho desgastante.

O desprestígio social e a necessidade de valorização dos cursos de licenciaturas é algo sobre o qual muito tem se falado. Os cursos de licenciatura são os que têm as menores notas de corte no ENEM e a menor quantidade de alunos na disputa por uma vaga.

Nosso país apresenta uma enorme carência de profissionais nesta área, mas como atrair alunos para uma carreira profissional rotulada tão negativamente?

Possibilidades potencializadoras para se pensar esse problema poderiam ser dadas pelas próprias universidades, com projetos e cursos que valorizassem a formação do docente, mas as histórias do curso de Licenciatura Integrada em Química/Física narradas pelos sujeitos-narradores são bem contraditórias nesse ponto.

Se nas histórias para a constituição desse curso poucos foram os professores que lutaram, abriram mão de alguns pontos e dialogaram em meio a embates, dissensos e confrontos para que o curso acontecesse, muitos foram os que não se interessaram por ele.

²⁶ http://catracalivre.folha.uol.com.br/wp-content/uploads/2010/01/Pesquisa-Fundacao-Victor-Civita-Atratividade_da_Carreira_Docente_no_Brasil-alterado.pdf

“A resistência, a falta de boa vontade, fazer apenas o convencional, burocraticamente, é uma coisa que até hoje não consegui compreender completamente. Não sei se isso diz respeito à imagem que as pessoas têm de um professor do Ensino Básico ou Médio.” (SÉRGIO)

Se há o desprestígio e o preconceito com esses profissionais fora das universidades, dentro delas não é diferente, uma vez que as mesmas são construídas, na sua grande maioria, sob os pilares da pesquisa e da tecnologia.

A menor importância dada pelos institutos e até mesmo pelos professores para os cursos de licenciatura frente aos cursos de bacharelado, também esteve presente e permeou os embates, confrontos e relações de poder que se estabeleceram na constituição do curso de Licenciatura Integrada em Química/Física.

Os sentimentos de Peterson, quanto ao desprestígio pelos cursos de licenciatura, são expostos em sua narrativa:

“Uma oposição muito grande eu senti na Química em relação a esse curso. Isso é uma coisa que não sei se chegou a melhorar, porque depois eu me afastei e não acompanhei mais... É uma coisa que eu sinto muito... É uma certa decepção, porque eu acho que um curso integrado como esse aponta para o futuro e tem uma resistência baseada em preconceitos. Eu não consigo descobrir uma outra razão para essa resistência. De um modo geral, eu acho que existe um preconceito muito grande, não em relação a esse curso em particular, mas em relação aos cursos de licenciatura.” (PETERSON)

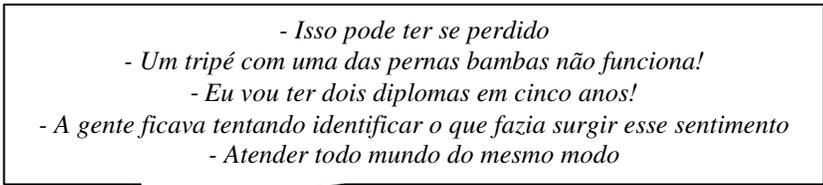
Dentro dos institutos, ainda segundo a narrativa de Peterson, “o preconceito surge no sentido de que pesquisa na área de Ensino de Física é mal vista”. Isso não ocorre apenas no Instituto de Física ou no Instituto de Química, mas de uma maneira geral e, muitas vezes, pelos próprios docentes que consideram os cursos de licenciatura como de segunda classe, conforme lembrado por Peterson.

“No início dessa nova gestão, para o meu espanto, quando fui conversar com a Iara pela primeira vez, senti um certo desconforto por parte da coordenadora da Química. Numa reunião inicial, perguntei para ela qual era o preconceito com a Licenciatura Integrada em Química/Física. Eu disse isso assim claramente e ela não negou que havia um preconceito. Segundo ela, esse era uma espécie de curso de segunda classe, porque os alunos tentavam o curso de Química, não conseguiam, então prestavam vestibular para o curso de Licenciatura Integrada e depois de ingressar tentavam remanejar para o curso de Química.” (PETERSON)

“No caso da Física, o instituto tem uma visão muito pragmática e muito clara de que o foco maior é a área de bacharelado. Não é a área de licenciatura, apesar de ter mudado muito nesses anos.” (MARCELO)

Apesar de aparentemente ter mudado nesses últimos anos, a tendência a uma maior valorização do bacharelado em função de uma condição de melhor status e prestígio, em detrimento da licenciatura e de um trabalho na Educação Básica com jovens do Ensino Médio, foi um dos grandes obstáculos que engendraram a constituição do currículo da Licenciatura Integrada em Química/Física, principalmente pelo fato dele ter sido pensado juntamente a um curso de bacharelado noturno, o curso de Química Tecnológica.

A demanda por esses dois cursos, as despesas e suas importâncias foram fatores determinantes para a escolha de qual dos cursos a ser primeiramente fornecido: o bacharelado.



- Isso pode ter se perdido
- Um tripé com uma das pernas bambas não funciona!
- Eu vou ter dois diplomas em cinco anos!
- A gente ficava tentando identificar o que fazia surgir esse sentimento
- Atender todo mundo do mesmo modo

Se há desprestígio em relação à profissão docente, há também um tratamento distinto entre os alunos dos dois cursos. Por diversas vezes – e aí coloco-me como ex-aluna da Licenciatura Integrada – reclamamos sobre o tratamento desigual dado a nós e aos

alunos da Química. Na fala do ex-coordenador das licenciaturas, Paulo, essa minha lembrança se entrecruza a dele:

“Outras questões relacionavam-se ao uso da biblioteca e problemas que eles tinham lá no Instituto de Química, e ainda têm, em relação ao uso dos recursos de lá, porque há um tratamento distinto entre os alunos da Química e os alunos da Licenciatura Integrada em relação à retirada de livros e ao uso dos computadores.” (PAULO)

Segundo Rosa:

Ser professor(a) de uma determinada disciplina escolar é uma condição que vai além da dimensão epistemológica ou cognitiva - é carregar também consigo as práticas advindas do campo simbólico configurado nas relações de poder presentes na sua comunidade acadêmica de referência. (ROSA, 2007, p. 58)

Uma vez que a pesquisa com narrativas não se propõe a responder a todas as perguntas, muitas vezes até criando outras, uma dessas perguntas que parece emergir desse trabalho é em relação a identidade do aluno da Licenciatura Integrada em Química/Física.

A identidade do aluno do curso de Licenciatura Integrada em Química/Física é tema discutido entre os professores e alunos desse curso e essa temática também aparece nas memórias dos professores que nos contaram suas histórias.

Nas memórias de Peterson, a identidade do aluno da Licenciatura Integrada, *“era uma identidade formada por aquela coisa neutra sem entusiasmo do Instituto de Física, oposição do Instituto de Química e pela Faculdade de Educação que lutava por esse curso...”*

“Tinha um pouco essa tensão, mas daí eu vi que era uma coisa que por ser tripartida cria também essa indefinição de onde encontrar sua cara, sua identidade.” (MIRIAM)

Processos de descentramento, segundo Hall (2003), são as marcas do mundo contemporâneo. Em um mundo em que a todo o momento nos interpela para uma formação cada vez mais polivalente, a identidade una e indivisível torna-se uma abstração frente a uma identidade cada vez mais fragmentada e híbrida.

As pessoas pertencentes a essas culturas híbridas têm sido obrigadas a renunciar ao sonho ou à ambição de redescobrir qualquer tipo de pureza cultural “perdida” ou de absolutismo... (HALL, 2003, p. 89)

Se, segundo Rosa, (2007, p. 58) “o(a) professor(a) de uma determinada disciplina traz consigo diferenciações sociais produtoras de identidades, que são oriundas de sua própria área acadêmica específica”, como podemos pensar na identidade de um professor formado numa perspectiva de currículo integrado? Seria uma identidade formada pelas relações de poder presentes entre diferentes comunidades acadêmicas de referência?

“Já ouvi de alunos da Licenciatura Integrada que eles não sabiam onde estavam, o que fariam ao final das contas.” (MÁRCIO)

“Fui acompanhando isso, porque sentia a necessidade de que os alunos da Licenciatura Integrada desenvolvessem o sentido do pertencimento.” (MIRIAM)

Pertencer a algo é se identificar com algo. Como ter a sensação de pertencimento dentro de um curso produzido em meio a diferentes áreas acadêmicas específicas?

No caso da Licenciatura Integrada em Química/Física, talvez essa sensação de pertencimento seja com sua área de atuação, mas dentro da universidade, como pertencer a

uma área se todas elas estão divididas em institutos com departamentos cada vez mais específicos e com características próprias?

Como ex-aluna, acredito que o aluno desse curso tenha uma identidade, mas que precisa ser trabalhada e entendida. Muito embora não acredite ou busque uma identidade fixa e única para o aluno desse curso, essa identidade ainda não é bem definida, uma vez que esse aluno não possui referências de apenas uma comunidade acadêmica de referência, mas de dois institutos da área de exatas, além da Faculdade de Educação, que possuem identidades diferentes, não fixas, mas particulares.

Como o aluno desse curso não é formado de acordo com um currículo definido exclusivamente pelo Instituto de Química ou pelo Instituto de Física, mas num híbrido entre eles – uma vez que os currículos dos cursos de Licenciatura em Física e Licenciatura em Química específicos são diferentes do currículo da Licenciatura Integrada em Química/Física – o acolhimento dos alunos por parte dos institutos também é diferenciado. Não é fácil ser aceito num grupo quando você possui diferenças em relação a ele.

Enquanto alunos, percebemos isso nas situações mais simples, como na utilização da sala de informática. Muito embora tenha sido proposto, conforme lembrado por Eliza, que os alunos da Licenciatura Integrada tivessem os mesmos direitos que os alunos dos cursos específicos dos institutos, como os cursos de bacharelado, o acesso à sala de informática - que para nós, alunos da Licenciatura Integrada em Química/Física, é liberado no Instituto de Física e na Faculdade de Educação -, não é permitido no Instituto de Química. O motivo: falta de espaço, o que atrapalharia o acesso aos alunos exclusivos do IQ – pelo menos essa era a resposta que sempre nos foi dada a esse questionamento.

“Quando o curso de Licenciatura Integrada em Química/Física foi implantado, um dos pontos decididos e que está presente na proposta original, era a de que o aluno desse curso poderia usufruir de toda a infra-estrutura das três unidades. Tudo o que o aluno da Física ou da Química tivesse direito, o aluno dessa licenciatura também teria, como também teria o direito de realizar iniciação científica em qualquer das três unidades.” (ELIZA)

Talvez a identidade desse aluno da Licenciatura Integrada em Química/Física devesse ser uma identidade integrada, híbrida. No entanto, ao analisarmos o currículo desse curso enquanto resultado de compartilhamentos feitos por diferentes comunidades acadêmicas de referência, o que parece prevalecer é a ideia de que o aluno desse curso possui uma identidade fragmentada.

Considerações Finais

A tese aqui apresentada pretendeu fazer um estudo genealógico da constituição curricular do primeiro curso denominado por licenciatura integrada no Brasil, a Licenciatura Integrada em Química/Física da UNICAMP.

Para isso, a abordagem histórica utilizada baseou-se nos escritos de Benjamin e Foucault, assumindo a história como algo descontínuo e linear e a busca por particularidades, deixando operar as singularidades. Problematizando as relações de poder-saber através de uma perspectiva que se distancia daquela fixa, que somente se preocupa com a busca por verdades únicas e respostas fechadas para as questões colocadas, procurou-se desenvolver uma pesquisa que confrontasse a existência de uma verdade absoluta ou essência a ser encontrada nas entrelinhas, como acontece com a história única e universal.

A análise histórica do curso de Licenciatura Integrada em Química/Física e as relações de poder-saber presentes na sua constituição, assim como os discursos e regimes de verdade constituídos e que se inter-relacionaram na constituição da integração curricular desse curso, foram analisados sob os escritos de Foucault.

Além disso, inspirada em Benjamin, utilizei-me das mônadas e entrevistas narrativas, para embasar teórico-metodologicamente um trabalho com aberturas, com a possibilidade de interlocuções com outros, sem procurarmos responder a todas as perguntas, muitas vezes até criando outras.

A intenção desse trabalho não foi a de mostrar as múltiplas verdades que constituíram ou foram constituídas pelas/nas histórias do curso de Licenciatura Integrada em Química/Física, mas, através de uma pesquisa genealógica, problematizar como algumas dessas muitas verdades constituíram e foram constituídas por determinadas práticas sociais, resultando no curso em questão e em sua integração curricular.

Os documentos escritos, que compuseram uma parte do material empírico dessa tese, foram analisados não na perspectiva de reforçar a presença de uma verdade ou história única, mas de trazer à tona os regimes de verdades presentes na constituição desses

documentos e do próprio curso em questão, analisados segundo a perspectiva da pesquisa genealógica.

Além dos documentos escritos, entrevistas narrativas foram realizadas com 11 professores da Faculdade de Educação, Instituto de Química e Instituto de Física da UNICAMP envolvidos em projetos de cursos integrados de licenciatura que antecederam à criação da Licenciatura Integrada em Química/Física, no próprio projeto do curso em questão e/ou que estiveram envolvidos de alguma forma com o curso nos seus mais de dez anos de existência.

Uma vez que o currículo de um curso é constituído pelo contexto histórico em que ele encontra-se inserido, como também pelas práticas dos professores e da própria instituição, foi promissor compreender as relações estabelecidas nessas práticas, uma vez que a constituição curricular de um curso não pode ser vista como um processo neutro e ingênuo, mas como resultado de um processo complexo de relações de poder.

A Licenciatura Integrada foi constituída a partir de diversos discursos relacionados até mesmo com a criação da UNICAMP, enquanto uma universidade que se constituiu tendo como pretensão a integração de todas as áreas do conhecimento, a partir do desenvolvimento de atividades interdisciplinares.

A maneira como cada sujeito e grupos de sujeitos defendem suas formas de pensar, agir, pesquisar e formar seus alunos permite que visões diferentes sejam colocadas a respeito dos cursos de licenciatura. Esse modo de ser expressa também a forma como os diferentes institutos engendram discursos a respeito da formação de professores.

Nos distintos contextos - escolar, acadêmico e científico -, muito embora sejam mobilizados diferentes relações de poder e diferentes vínculos entre os atores envolvidos, pensar na construção de um projeto de integração disciplinar pressupõe mudanças nas relações de poder, na forma como cada um desses atores vê o mundo e na construção de outros valores e práticas.

Segundo Lopes (2008), não há professores formados para trabalhar com processos de integração curricular, uma vez que a formação docente está articulada ao mecanismo de organização disciplinar do currículo.

É por intermédio de um mecanismo disciplinar que as ciências se organizam coletivamente, definem espaços de poder, de alocação de recursos e de reprodução dos métodos e princípios de construção do conhecimento. (LOPES, 2008, p. 54)

É possível salientar, através do rememorado pelos sujeitos-narradores, como a constituição curricular da Licenciatura Integrada foi marcada pelas relações de poder existentes entre as comunidades epistêmicas e dentro das próprias comunidades epistêmicas, ou seja, pela disputa entre as disciplinas por maior poder, maior visibilidade e até maior espaço dentro desse currículo.

Ao problematizarmos o curso de Licenciatura Integrada em Química/Física, é possível perceber as relações de poder presentes nos embates e disputas por essa constituição curricular e como as relações, muitas vezes, foram travadas apenas com a intenção de que algumas condições fossem impostas e/ou reafirmadas e não propostas ou pensadas conjuntamente.

Números de vagas, aumento da carga horária docente, privilégios para outros cursos, dificuldades de mudanças e relacionamentos... Em meio a dissensos e relações de poder, muitas mônadas retratam como o curso de Licenciatura Integrada em Química/Física foi sendo constituído e reconstituído.

Se a genealogia é uma metodologia que busca estudar as relações de poder no interior de uma trama histórica, através dos documentos escritos e das entrevistas narrativas foi possível perceber o quanto as relações de poder não estão presentes apenas em um sujeito constituinte, mas nas relações entre eles, uma vez que esses sujeitos são constituídos no interior da história e das práticas discursivas, a partir de suas experiências, numa relação entre passado, presente, futuro.

Em sua obra “*Sobre alguns temas em Baudelaire*” (1989), Benjamin encontrará em Baudelaire o conceito de correspondência, o qual possibilita pensarmos a construção de uma experiência que é capaz de condensar o passado individual ao passado coletivo pela rememoração, enlaçando o presente ao passado.

As correspondências possibilitam a relação entre tempos e espaços, ou seja, entre o passado e o presente, de modo que as experiências do passado sejam ressignificadas no presente e que as experiências do presente se associem a momentos do passado historicamente significativos.

As correspondências representam “a instância, diante da qual se descobre o objeto de arte como um objeto fielmente reproduzido e, por conseguinte, inteiramente problemático” (BENJAMIN, 1989, p. 133).

Segundo Pereira (2006), é importante salientar que o sentido de reproduzido não é o mesmo com que Benjamin designa a técnica de reprodutibilidade da obra de arte, mas no sentido do (re)vivido, da ressignificação de uma experiência que se mantém viva.

Ao trazer o conceito de correspondência que Benjamin encontra em Baudelaire, faço no sentido de mostrar que a pesquisa aqui realizada pretendeu problematizar e ressignificar histórias e experiências de sujeitos, capazes de condensar o passado individual ao passado coletivo pela rememoração.

Dessa forma, ao ouvir as experiências dos sujeitos relacionadas com a Licenciatura Integrada em Química/Física, a perspectiva utilizada não foi somente a de buscar recordações de experiências vividas no passado, mas suas ressignificações no presente, através do entrelaçamento entre experiências individuais e experiências coletivas. Segundo Benjamin, é esse contato com o passado o almejado pelas correspondências de Baudelaire. Um contato marcado por movimentos de encontro e também de tensões entre indivíduos, bem como de produção e rupturas no presente.

Nessa perspectiva, o trabalho genealógico desenvolvido procurou trazer à tona algumas histórias de um curso marcado por encontros e desencontros entre sujeitos, pelas ações de uns com os outros, por embates e produções de saberes em meio a relações de poder. Não foi uma tentativa de sistematizar a história desse curso, mas de mostrar a potencialidade que o trabalho com uma história não linear, que não se preocupa com a busca da origem ou da verdade única pode ter.

Ao trabalhar com documentos escritos e entrevistas narrativas, foi possível perceber como os saberes se engendram e se organizam de modo a atender a vontades de poder e o quanto o poder não está localizado em apenas um sujeito ou instituição, mas por toda parte,

produzindo e tendo suas relações produzidas por diferentes saberes. No entender de Foucault, o poder é uma realidade dinâmica, por isso existente nas relações.

As relações de poder que constituíram o curso em questão já eram engendradas, juntamente a práticas discursivas e regimes de verdade, antes mesmo da criação da Licenciatura Integrada em Química/Física.

Diversos regimes de verdade se inter-relacionam na constituição curricular dessa Licenciatura Integrada. Como analisado anteriormente, na década de 80, diferentes discursos passam a ser engendrados ao encontro das exigências que passam a serem feitas para a organização do Estado, para a formação do trabalhador, para a escola e para a formação dos professores, calcada na maior capacidade de integração e trabalho em equipe.

As escolas, assim como as universidades e seus cursos de formação de professores, passam a serem focos de interesses e mudanças.

A necessidade de abertura e ampliação de vagas em cursos noturnos, a busca pela formação de professores mais qualificados e de cursos que formassem esses professores com uma maior capacidade de integração são alguns dos discursos e regimes de verdade que marcam a época anterior à criação do curso de Licenciatura Integrada em Química/Física e, conseqüentemente, os projetos anteriormente pensados e debatidos.

Dentre esses discursos e regimes de verdade, a Licenciatura Integrada foi sendo constituída por sujeitos em meio a relações de poder-saber, fruto de embates que já vinham ocorrendo em projetos anteriores e que acabaram não sendo implementados, mas que resultaram na saída de alguns institutos e na constituição de outros discursos.

A forte pressão, em meados dos anos 90, para que os institutos que ainda não possuíam cursos noturnos atendessem a Constituição do Estado de São Paulo (1989), que fixou que pelo menos um terço do total de vagas das universidades estaduais fosse destinado para cursos noturnos, fez com que muitos institutos que ainda não os possuíam, como o Instituto de Química, tivessem que pensar na criação desses cursos.

No Instituto de Química as relações de poder passam a ser engendradas pela defesa, de um lado, de um curso de bacharelado e, do outro, a defesa por um curso de licenciatura. A criação primeiro do curso de Química Tecnológica, o bacharelado, foi considerada uma tática política, por um dos sujeitos entrevistados. Além disso, os discursos que emergem a

partir das relações de poder que acabam por fixar a criação primeiro do bacharelado, justificam uma série de características da integração curricular desse curso.

Se na proposta inicial havia a ideia de se criar disciplinas específicas para esse curso, por todos os Institutos, a imposição colocada pelo Instituto de Química para que as disciplinas da Licenciatura Integrada fossem as mesmas da Química Tecnológica nos dois anos iniciais, tornou-se primordial.

Dessa forma, o pensar específico sobre a formação de professores e em disciplinas específicas que resultassem numa integração curricular mais efetiva e que aparecem no projeto inicial do curso, acabam sendo deixadas de lado.

Da mesma maneira, as relações de poder-saber entre os institutos também resultaram na constituição curricular da Licenciatura Integrada.

Na busca por status, território e espaço dentro do currículo, a falta de espaço para negociação colocada pelos institutos como forma de resistência, resultou num currículo para a Licenciatura Integrada, em que se procurou abrir mão do mínimo possível, sem que os princípios que norteavam a proposta inicial do curso fossem abandonados.

As relações de poder-saber entre os institutos também foram engendradas nas decisões sobre a quantidade de vagas, carga horária docente, criação ou não de disciplinas específicas para o curso, espaço físico... E continuam presentes até os dias atuais, uma vez que o curso continua sendo gestado e constituído em meio a relações entre sujeitos.

Essas relações de poder-saber não estiveram presentes apenas nos anos iniciais de constituição do curso, mas durante toda a sua história. Podemos utilizar como exemplo, as práticas discursivas e as relações de poder que permearam as mudanças nos currículos dos cursos de licenciatura, inclusive da Licenciatura Integrada em Química/Física, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (PARECER CNE/CP 9/2001), principalmente quanto a responsabilidade dos estágios, que passou a ser tanto dos institutos quanto da Faculdade de Educação.

De muitas narrativas emergem práticas discursivas que colocam essa divisão de responsabilidade pelos estágios como algo que poderia ter possibilitado uma integração maior entre os institutos, além de ser um dispositivo em estreita conexão com relações de poder que procuravam distribuir as práticas de formação de professores dentro da Universidade.

No entanto, outras narrativas possibilitam problematizações a respeito das dificuldades de se estabelecer relações entre disciplinas pedagógicas e disciplinas específicas e o quanto as disciplinas pedagógicas e, conseqüentemente, a formação de professores, ainda são discursivamente atribuídas apenas como responsabilidade da Faculdade de Educação.

Na perspectiva de pesquisa que busca por particularidades que formam determinados conhecimentos, determinados saberes, muitos foram os achados que nos levaram a entender a constituição do conceito de integração curricular e formação integrada do curso de Licenciatura Integrada em Química/Física.

Entre os discursos presentes e que constituíram a integração curricular desse curso estão a ideia da formação polivalente, por conta dos discursos sobre a crescente preocupação com a diminuição do número de professores para a área de ciências exatas; a formação generalista, por conta dos discursos sobre as exigências de formação profissional que passam a serem feitas pelo mercado neoliberal a partir do final da década de 80; a integração curricular entendida como possibilidade de se fazer dois cursos ao mesmo tempo e resultar numa dupla formação; o entendimento a respeito dessa integração como aproximação e relação entre duas áreas do conhecimento, através da criação de disciplinas específicas para o curso e não mera justaposição de disciplinas; o conceito de integração curricular entendido a partir da alegoria da colcha de retalhos, na qual a concepção de integração curricular seria resultado simplesmente da junção de disciplinas dos três institutos; a ideia de que a integração curricular desse curso seria realizada nos dois anos iniciais, onde há a convivência comum de alunos da Física e da Química, como num ciclo básico.

Além disso, a integração curricular, da forma como aconteceu – embora ainda não seja um produto final e nem virá a ser – foi entrecruzada aos discursos referentes às condições colocadas pelo Instituto de Química para a elaboração do currículo desse curso, bem como com a forte marca disciplinar presente desde a formação da Unicamp, enquanto uma universidade dividida em departamentos compartimentados, muito embora ela tenha sido pensada inicialmente enquanto um grande centro de pesquisa capaz de relacionar toda as áreas do conhecimento.

Ao problematizar as histórias do curso de Licenciatura Integrada em Química/Física, me embasei na noção de problematização trabalhada por Foucault.

Problematização não quer dizer representação de um objeto preexistente, nem criação pelo discurso de um objeto que não existe. É o conjunto das práticas discursivas e não discursivas que faz alguma coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e a constitui como objeto para o pensamento (seja na forma de reflexão moral, do conhecimento científico, da análise política etc.). (FOUCAULT, 1984, p. 76)

Dessa forma, problematizar não é solucionar problemas, é antes a transformação de um dado em problema a partir de certos fatores que tornam tal trabalho possível. Diferentes soluções só podem surgir a partir de um esforço de problematização. Trata-se de inquietar familiaridades, não de pacificar distúrbios.

Nessa perspectiva, é necessário entender como os jogos de verdade, enquanto um conjunto de regras de produção da verdade, podem se situar e estarem ligados a relações de poder e problematizar como os objetos históricos são constituídos em meio a esses diversos discursos e regimes de verdade.

Ao investigar genealogicamente a formação de determinado discurso, é necessário estarmos atento para o fato de que o novo não será a reafirmação, o mero retorno do que foi dito ou a afirmação de múltiplas verdades, mas o acontecimento de sua volta no que ele tem de único e agudo.

Existem em nossas sociedades vários lugares onde a verdade se forma, onde os discursos se formam, onde certos números de regras são definidos e, a partir dos quais, são constituídos certos domínios de objeto, certos domínios de saber, formas de subjetividade e, por consequência, formas de verdade imersas em relações de poder.

Por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua

ligação com o desejo e com o poder. (FOUCAULT, 2005a, p. 10)

As narrativas dos professores prenes de experiências, sentimentos, contentamentos e descontentamentos, permitem mostrar essas múltiplas verdades imersas em relações de poder e o quanto as relações de poder são sempre relações entre sujeitos sociais. Não há poder por um lado e indivíduos por outro. O poder só existe na relação entre os sujeitos e, nessa relação é necessário que:

(...) “o outro” (aquele sobre o qual ela se exerce) seja inteiramente reconhecido e mantido até o fim como o sujeito de ação; e que se abra, diante da relação de poder, todo um campo de respostas, reações, efeitos, invenções possíveis. (FOUCAULT, 1995b, p. 243)

Se por um lado algumas ações foram impostas ou vetadas no decorrer das histórias da Licenciatura Integrada em Química/Física, os sujeitos que fazem parte dessas histórias são sujeitos que estrategicamente e, muitas vezes, microfisicamente, agiram em busca de seus ideais, tanto singulares quanto coletivos.

Nessa perspectiva, a pesquisa realizada conseguiu mostrar o quanto as relações de poder-saber, diversos discursos e regimes de verdade se relacionaram e ainda se relacionam na constituição do curso de Licenciatura Integrada em Química/Física, haja vista as brechas e rupturas que foram abertas e problematizadas nos documentos escritos e nas narrativas. As histórias dessas relações de poder-saber é uma das peças para uma genealogia do curso de Licenciatura Integrada em Química/Física.

Entender as relações de poder-saber engendradas dentro e entre comunidades epistêmicas que possuem marcas fortemente disciplinares, nos permitiu compreender a constituição do currículo do curso em questão e seu conceito de integração curricular, permeados por embates e dissensos.

Ao fazer a escolha por uma pesquisa de cunho genealógico, minha maior pretensão foi a de desnaturalizar uma história que, para muitos, parecia já cristalizada, enquanto uma

história fixa, linear, ausente de relações de poder, conflitos e, principalmente, sujeitos. Nessa perspectiva, busquei acontecimentalizar algumas das histórias do curso de Licenciatura Integrada em Química/Física e não apenas reproduzir o que foi encontrado nos diversos documentos.

Se o trabalho com os documentos escritos nos possibilitou problematizar histórias que foram esquecidas/cristalizadas, trazer à tona discursos e regimes de verdade presentes nas suas constituições e encontrar brechas que possibilitassem outras leituras de uma história marcada por descontinuidades e rupturas, o trabalho com as narrativas, em forma de mônadas, tornou possível a emergência de histórias que, no plano da ordem instituída, jamais seriam contadas.

O entrelaçamento de significados produzidos pelo trabalho com documentos escritos e pelas leituras das mônadas nos permitiu problematizar o curso de Licenciatura Integrada em Química/Física não como algo dado a priori, mas constituído historicamente, por uma série de singularidades, numa multiplicidade de relações. Como resultado não de uma história única, fixa e linear, mas enquanto um curso constituído em meio a diversos discursos, regimes de verdade e relações de poder-saber.

Do mesmo modo que essa pesquisa nos impulsiona a experienciar que a integração tão almejada na constituição da UNICAMP e do próprio curso de Licenciatura Integrada em Química/Física tenha se perdido ao longo do tempo e a UNICAMP se constituído a partir de institutos com característica e modos de ser próprios, ela também problematiza a ilusão que muitos têm de que a integração curricular pode acontecer naturalmente, como fruto apenas de consensos e conveniências, como se fosse realmente possível pensar e encontrar um conceito único ou verdade absoluta a respeito do que vem a ser integração curricular.

Através do material analisado, foi possível entender maneiras segundo as quais sujeitos, numa coletividade, defendem sua forma de pensar, agir, pesquisar e formar seus alunos, o que permite que visões diferentes sejam colocadas a respeito dos cursos de licenciatura, de formação de professores e do próprio conceito de integração curricular.

O deslocamento que uma outra concepção de história pode promover pode ser considerado uma das grandes marcas das obras de Foucault e Benjamin e que busquei constituir como um dos pilares para a pesquisa aqui apresentada. Procurei escavar histórias

do curso de Licenciatura Integrada em Química/Física segundo uma outra compreensão de história que se afasta daquela universal, cristalizada, naturalizada e tradicional, em direção a uma outra história e, principalmente, a histórias produzidas a partir de relações entre sujeitos.

A pesquisa genealógica desenvolvida buscou, através da análise de documentos escritos, na relação com as entrevistas narrativas, uma história das muitas interpretações, dos descontínuos, dos acontecimentos, muitas vezes esquecidos, a partir de uma questão presente.

Se o poder existe apenas quando há relações entre sujeitos sociais, essas relações de poder puderam ser escavadas e ressignificadas a partir dos documentos escritos e entrevistas narrativas, não como algo apenas repressivo, mas como relações que incitaram e produziram saberes, além de outras relações de poder.

Nessa perspectiva, também foi possível analisar o fato de que a resistência nunca está numa posição de exterioridade em relação ao poder, mas que as próprias relações de poder produzem múltiplos pontos de resistência.

Ao lermos as mônadas, é possível viajarmos para determinados tempos e espaços e, neles, fazer emergir acontecimentos e focalizar brechas importantes quando trabalhamos a história num sentido genealógico.

Nessa perspectiva, a relação entre a potencialidade das narrativas, o cuidado de escutar a história ao invés de acreditar na metafísica e a pesquisa histórica num sentido genealógico, permitiu outras problematizações para as questões colocadas, que resultaram na busca por acontecimentos e histórias.

Se entendermos, com Foucault, que as relações de poder produzem poderes e saberes em meio a embates, táticas, estratégias e brechas, acredito, assim como alguns dos professores que aqui narraram suas experiências, que o curso de Licenciatura Integrada em Química/Física implementado em 1999 foi o possível e o melhor que pôde ser feito naquele momento histórico, a partir dos sujeitos ali presentes e das relações entre eles estabelecidas.

Isso não significa que entendemos que sua história tenha se cristalizado e seu currículo se fixado, mas que em meio a essas relações, eles continuam sendo engendrados,

constituídos e reconstituídos, uma vez que o curso de Licenciatura Integrada em Química/Física não foi criado do nada ou esteve “*desde sempre aí*”²⁷.

Ele foi constituído por sujeitos sociais situados num tempo e num espaço que, dotados de uma dimensão consciente e também de uma dimensão inconsciente, não apenas foram dominados e atenderam a determinadas imposições ou discursos. Tanto de maneira individual, quanto coletiva, através de embates, conflitos e relações de poder, esses sujeitos criaram brechas, resistiram e agiram se constituindo através de suas ações e resistências e constituindo também o curso atualmente existente.

Essa tese, em virtude do espaço limítrofe e das escolhas que tiveram que ser feitas, certamente não conseguiu problematizar todos os acontecimentos, encontrar todas as rupturas e trazer a tona todas as histórias, regimes de verdade e relações de poder-saber presentes na constituição da Licenciatura Integrada em Química/Física. Também essa não foi minha proposta inicial, uma vez que pensar na possibilidade de totalização de uma história é fechá-la para que diferentes olhares possam ser lançados sobre ela.

No entanto, embora com limitações, foi possível problematizar as histórias dessa licenciatura, enquanto um curso constituído em meio a relações entre diferentes regimes de verdade, fabricado por determinados discursos, engendrado em meio a relações de poder-saber, que são sempre relações entre sujeitos sociais.

Sujeitos esses que, embora imersos em práticas discursivas, constituíram o curso e se constituíram através de suas ações e resistências, nos permitindo problematizar e ressignificar histórias e experiências capazes de condensar o passado individual ao passado coletivo pela rememoração.

Uma vez que o curso de Licenciatura Integrada em Química/Física continua sendo gestado por sujeitos sociais com interesses diversos, esses embates e relações de poder-saber continuarão existindo e o curso, assim como seu conceito de integração curricular, continuará sendo (re)constituído.

Dessa forma, outros olhares e problematizações serão possíveis sobre essas histórias e outras que ainda estão por vir...

²⁷ Referência a expressão “*sujeito desde sempre aí*” de Veiga-Neto (2005, p. 131). Definir o sujeito como desde sempre aí é aceitar que o sujeito é algo sempre dado, como uma entidade que preexiste no mundo.

Referências Bibliográficas

AIUB, Monica. Interdisciplinaridade: da origem à atualidade. **O Mundo da Saúde**, v. 30 (1), jan.-mar. 2006, p. 107-116.

ALONSO, Kátia M. **Formação de professores em exercício, educação a distância e a consolidação de um projeto de formação: o caso da UFMT**. Tese (Doutorado em Educação). - Faculdade de Educação. Campinas: UNICAMP. 2005.

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **I Encontro Nacional**. Documento Final. Belo Horizonte. 1983.

_____. **V Encontro Nacional**. Documento Final. Belo Horizonte. 1990.

_____. **VI Encontro Nacional**. Documento Final. Belo Horizonte. 1992.

_____. **VII Encontro Nacional**. Documento Final. Belo Horizonte. 1994.

_____. **X Encontro Nacional**. Documento Final. Brasília. 2000.

BANCO MUNDIAL. **Priorities and strategies for education: a World Bank sector review**. Washington D.C., 1995.

BATISTA, José C. de F. **A formação profissional na faculdade de Educação Física de Santo André: uma proposta de alteração**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 1998.

BENJAMIN, Walter. **Origem do drama barroco alemão**. Tradução, apresentação e notas de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____. **Obras escolhidas II.** Rua de mão única. SP: Editora Brasiliense, 1987.

_____. Sobre alguns temas em Baudelaire. In: BENJAMIN, Walter. **Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo.** Trad. José Martins Barbosa e Hemerson Alves Baptista. 1. ed. São Paulo, Brasiliense, 1989, p. 103-149.

_____. **Obras Escolhidas I.** Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura. 7 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994a.

_____. **Obras escolhidas III.** Charles Baudelaire, um lírico no auge do capitalismo. São Paulo: Brasiliense, 1994b.

_____. **Passagens.** Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

BERALDO, Tânia Maria Lima. **Caminhos do curso de pedagogia na modalidade parcelada: percalços e avanços de uma experiência desenvolvida pela UFMT no interior de Mato Grosso.** Tese (Doutorado em Educação). - Faculdade de Educação. Campinas: UNICAMP. 2005.

BERNARDI, Luci Teresinha Marchiori dos Santos. **Formação docente no curso de Licenciatura em Matemática na UNOESC:** a relação da teoria e prática. Dissertação (Mestrado em Educação) — Centro de Ciências da Educação, UFSC, Florianópolis. 2000.

BERNSTEIN, Basil. **A Estruturação do discurso pedagógico.** Classe, Códigos e Controle. (volume IV da edição inglesa). Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

BOISOT, Max. Disciplina e Interdisciplinariedad. In: APOSTEL, L.; BERGER, G.; BRIGGS, A. e MICHAUD, G.. **Interdisciplinariedad. Problemas de la Enseñanza e de la Investigación en las Universidades.** México. Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior, 1 reed., pp. 99-109, 1979.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases** da Educação Nacional. Lei nº 4.024, 1961.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases** da Educação Nacional. Lei nº 9.394, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC). **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio** (versão preliminar). Brasília: MEC/SEMTEC, 1997.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio - DCN**. Ministério da Educação: Secretaria de Ensino Médio, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC). **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

BRASIL, **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 10.172, 2001.

BRASIL, **Anteprojeto de Lei da Reforma da Educação Superior**, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC). **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2006.

BRIEGER, Friedrich G. In: SILVA, Joyce. **O ciclo básico da UNICAMP: projeto, realidade e perspectivas**. Dissertação (Mestrado em Educação). Campinas: UNICAMP, 1989, p. 46.

BRUNI, José Carlos. Foucault: o silêncio dos sujeitos. **Tempo Social**. Rev. Sociol. USP. São Paulo volume 1 (1). 1 sem. 1989, p. 199 – 207.

BUTLER, Judith. Contingent Foundations. **Praxis International**, 11, 2, 1991.

CARVALHO, M. F. In: CASSIMIRO, Maria do Rosário e GONÇALVES, Oliveira Leite. **Rumos da Universidade Brasileira**. Goiânia. Editora UFG, 1986, p. 81.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. **Da sujeição às experiências de si na função-educador**: Uma leitura foucaultina. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Campinas: UNICAMP. 2008.

COSTA, Rildo Ferreira. **Um olhar sobre a concepção de professor adotada nas propostas curriculares implantadas no curso de história da UFPA em 1988 e 2006**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará. 2008.

CRUZ, José Sobral. **Reforma curricular do curso de Licenciatura em Biologia, da faculdade de formação de professores de Nazaré da Mata/UPE**: Um diálogo necessário com as políticas de formação de professores no Brasil. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco. 2005.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. (coord.) **O Ensino de Ciências e Matemática na América Latina**. Campinas, Editora Papyrus, 1984.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir** – relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, Brasília: MEC/Unesco, 2001.

FÁVERO, Maria L. **Universidade e Poder**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

FAZENDA, Ivani C. **Interdisciplinaridade**: História, Teoria e Pesquisa. Campinas: Editora Papyrus, 1994.

_____. **A Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia? São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FONSECA, Tania Mara Galli et. al. Pesquisa e acontecimento: o toque no impensado. **Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 11, n. 3, set./dez. 2006, p. 655-660.

FOUCAULT, Michel. **Eu, Pierre Rivière, que degolei minha mãe, minha irmã e meu irmão...** – um caso de parricídio do século XIX, apresentado por Michel Foucault. Rio de Janeiro: Graal. 1977

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. 4 ed. Rio de Janeiro. Cadernos da PUC, 16, 1979.

_____. **Herculine Barbin: o diário de um hermafrodita**. Rio de Janeiro: Francisco Alves. 1982.

_____. In: ESCOBAR, Carlos H. (Org.) **O dossiê: últimas entrevistas**. Rio de Janeiro: Taurus, 1984.

_____. **História da Sexualidade**. Volume I. A Vontade de Saber. 7 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**, Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **História da Sexualidade**. Volume II. Rio de Janeiro: Graal, 1994a.

_____. Uma estética da existência. In: **Dits et écrits**, vol. IV. Paris, Gallimard, p. 730-735. 1994b.

_____. **A arqueologia do saber**. 4 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995a.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert e RABINOW, Paul. **Michel Foucault. Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995b, p. 231-249.

_____. **A verdade e as formas jurídicas.** Rio de Janeiro: Nau Editora, 1996.

_____. **A Ordem do Discurso.** 22 ed. São Paulo: Loyola, 2005a.

_____. **Sexo, poder e indivíduo** - Entrevistas Seleccionadas. Tradução de Davi de Souza e Jason de Lima e Silva, Desterro: Nefelibata, 2005b.

_____. **Microfísica do Poder.** 22 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

FREITAS, Luiz Carlos. Em direção a uma política para a formação de professores. **Em Aberto**, Brasília, ano 12, n. 54, abr./jun. 1992.

FREITAS, Helena C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **História e Narração em W. Benjamin.** 2 ed. 1999.

GALLO, Silvio. Repensar a educação: Foucault. **Revista Educação & Realidade**, v. 29, n. 1. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 2004, p. 79 – 97.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Percepções culturais do mundo da escola: Em busca da rememoração. In: Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História, 3, 1999, Campinas. **Anais...** Campinas: FE/UNICAMP, 1999.

_____. Memória, história e (re)invenção educacional: uma tessitura coletiva na escola pública. In MENEZES, Maria Cristina (org.) **Educação, Memória e História**, Campinas, SP: Mercado das Letras, p. 287-330, 2004.

_____. Imagens Entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin. In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (Orgs.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2 ed., 2005, p. 49-68.

_____. A produção dos saberes históricos escolares: o lugar das memórias, In: FERREIRA, Antônio Celso; BEZERRA, Holien Gonçalves; LUCA, Tânia Regina de (Orgs.). **O historiador e seu tempo**. São Paulo: Editora UNESP: ANPUH, 2008a.

_____. Entrelazando conocimientos, memorias y prácticas educativas: una producción de culturas docentes. In: GALZERANI, M.C. Bovério; PARDO, M. B. Lima; LOPES, Alice (Org.). **Una ‘nueva’ cultura para la formación de maestros: es posible?** Porto, Portugal: Livipsic/AMSE-AMCE-WAER, maio de 2008b, p.15-38.

_____. Memória, tempo e História: perspectivas teórico-metodológicas para a pesquisa em ensino de história. In: **Cadernos do CEOM**, ano 21, n. 28, Chapecó, SC: Argos, jun. 2008c, p.15-30.

GONÇALVES, Vivianne Oliveira. **Estudo da disciplina educação Física adaptada nas instituições de ensino superior do Estado de Goiás**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física. Campinas: UNICAMP. 2002.

GOODSON, Ivor. **School subjects and curriculum change: case studies in curriculum history**. Londres: Croom Helm, 1983.

_____. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **A construção social do currículo.** Coletânea de textos de Goodson organizada por António Nóvoa. Lisboa: Educa, 1997.

GORE, Jennifer M. Foucault e Educação: Fascinantes Desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação:** estudos foucaultianos. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 4 ed. 2000. p. 9-20.

GROS, Frédéric. Situação do Curso. In: FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito.** São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 613-663.

Grupo de Trabalho FE/IQ/IF. **Curso Integrado de Licenciatura em Física ou Química.** Proposta de um Grupo de Trabalho composto de docentes na Faculdade de Educação, do Instituto de Física “Gleb Wataghin” e do Instituto de Química. 1997.

_____. **Curso de Licenciatura Integrada em Física/Química.** Faculdade de Educação, Instituto de Física “Gleb Wataghin” e Instituto de Química, 1998.

HADDOCK-LOBO, Rafael. Walter Benjamin e Michel Foucault: a importância ética do deslocamento para uma Outra História. **Revista Comum.** Rio de Janeiro, v. 9, n. 22, p. 56-75, janeiro/junho de 2004.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 7 ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

IQ/UNICAMP. Instituto de Química da UNICAMP. **Resolução da Congregação do IQ nº 111/97.** 1997.

JANTSCH, Erich. Hacia la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en la enseñanza y la innovación. In: APOSTEL, L.; BERGER, G.; BRIGGS, A. e MICHAUD, G.. **Interdisciplinariedad. Problemas de la Enseñanza e de la Investigación en las**

Universidades. México. Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior, 1 reed., pp. 110-144, 1979.

JANUZZI, Célia Maria Lira. **Avaliação de um curso de graduação:** enfoque através de seus ex-alunos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 1995.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber.** Rio de Janeiro: Imago Editora, 1976.

JORGE, Renato Atílio. et al. **Proposta de curso noturno de Química de Licenciatura e Bacharelado com atribuições tecnológicas.** Elaborada pelo Grupo de Trabalho constituído para estudar as propostas de implantação de um curso noturno em Química. Instituto de Química, UNICAMP, 1997a.

_____. **Parecer do Grupo de Trabalho sobre as propostas de curso noturno.** Instituto de Química, UNICAMP, 1997b.

Jornal Folha de São Paulo. **Carreira de professor atrai menos preparados.** 9 de Junho de 2008, p. C1

KLEIN, Julie Thompson. **Interdisciplinarity:** History, Theory and Practice. Detroit. Wayne State University Press, 1990.

KOHAN, Walter Omar. **Infância. Entre educação e filosofia.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KOTHE, Flávio R. **O herói.** 2 ed. Editora Ática, 1987.

KRAHE, Elizabeth Diefenthaler. **As reformas na estrutura curricular de licenciaturas na década de 90**: um estudo de caso comparativo. Tese (Doutorado em Educação) - UFRGS (Brasil) e UMCE (Chile). Porto Alegre: UFRGS, 2001.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 4 ed. 2000. p. 35-86.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan/fev/mar/abr de 2002.

_____. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. 4ª edição, Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LE GOFF, Jacques. **A história nova**. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

LEIBNIZ, Gottfried Wilhelm. Os Princípios da Filosofia Ditos a Monadologia. In: **Coleção Os Pensadores**. 1 ed. vol XIX. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

LOPES, Alice Casimiro. Organização do conhecimento escolar: analisando a disciplinaridade e a integração. In: ALVES-MAZZOTTI, A. J.; VEIGA-NETO, A. et al. (Orgs.) **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. Discursos curriculares na disciplina escolar química. **Revista Ciência e Educação**, v. 11, n. 2, 2005

_____. Quem defende os PCN para o Ensino Médio? In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (Orgs.) **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 126-158.

_____. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth. **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Editora Cortez, 2002a.

_____. A estabilidade do currículo disciplinar: O caso das Ciências. In: LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Disciplinas e integração curricular: histórias e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b, p. 73-94.

LOPES, Luis Carlos. A informação: a mônada do século XX. **Ciberlegenda**, n. 1, 1998. Disponível em: <http://www.uff.br/mestcii/lclop2.htm> Acesso em: 25/05/2010.

LOWY, Michael. A Filosofia da História de Walter Benjamin. **Estudos Avançados**, n. 16 (45), 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e competência. In: LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Disciplinas e integração curricular: histórias e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 115-144.

MACHADO, Roberto. Introdução: Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 22 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006, p. VII-XXIII.

MARINHO, H. R. B. **Formação profissional em educação Física: possibilidades de um redimensionamento curricular**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa. 2001.

MARTINS, Carlos José. **Michel Foucault: Filosofia como diagnóstico do presente**. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Campinas: UNICAMP, 1998.

_____. Michel Foucault: filosofia como diagnóstico do presente. **Cadernos da F.F.C.** (Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP). UNESP. Marília-Publicações, v. 9, n. 1, 2000, p. 149-167.

MAYER, Edson. **Licenciatura em Matemática da UFSC**: sobre a questão da integração entre as disciplinas específicas e pedagógicas e sua concretização pelos docentes. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Pontifícia Universidade Católica. Rio Grande do Sul. 2008.

MENEGHEL, Stela Maria. **Zeferino Vaz e a UNICAMP – uma trajetória e um modelo de universidade**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Campinas: UNICAMP. 1994.

_____. UNICAMP: Cérebros, cérebros, cérebros. In: MOROSINI, Marília (Org.) **A Universidade no Brasil**: concepções e modelos. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

MIGUEL, Antonio et al., **Plano Integrado para Cursos de Formação de Professores de Biologia, Ciências, Física, Matemática e Química no período noturno**. Documento Preliminar. Faculdade de Educação – UNICAMP, 1996.

MORENO, José Carlos de Almeida. **A disciplina basquetebol e a formação de professores de Educação Física**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física. Campinas: UNICAMP. 1998.

MÜLLER, Deise Margô. **Um olhar sobre as reformas curriculares dos cursos de licenciatura em educação Física**: adequação legal ou reforma? Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2006.

MURICY, Katia. O heroísmo do presente. **Tempo Social**, Revista de Sociologia da USP, SP, 7 (1-2): 31-44, outubro de 1995.

_____. **Alegorias da dialética**: imagem e pensamento em Walter Benjamin. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1998.

NETO, Manuel Domingos (org.). **O Militar e a Ciência no Brasil**. Rio de Janeiro: Gramma, 2010.

OCDE. **Universities under Scrutiny**, Paris. 1987.

OTTE, Georg. Linha, Choque e Mônada - Tempo e espaço na obra tardia de Walter Benjamin. **Teses**, Belo Horizonte, v. 1994, p. 65-78, 1994.

_____. Rememoração e citação em Walter Benjamin. **Revista de Estudos de Literatura**. Belo Horizonte, vol. 4, p. 211-223, outubro 1996.

PAIVA, Edil V.; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; DIAS, Rosanne Evangelista. Políticas curriculares no foco das investigações. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (Orgs.) **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

PALIOSA, Kelin. **A problematização do sujeito foucaultiano**. Disponível em: www.ufpel.edu.br/cic/2005/arquivos/CH_00138.rtf Acesso em: 01/07/2010

PARECER CNE/CP 9/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Conselho Nacional de Educação**. Ministério da Educação, 2001.

PARECER CNE/CP 28/2001. **Conselho Nacional de Educação**. Ministério da Educação. 2001.

PARECER CNE/CEB 9/2009. **Conselho Nacional de Educação**. Ministério da Educação. 2009.

PARECER CNE/CP 11/2009. **Conselho Nacional de Educação**. Ministério da Educação. 2009.

PAVIANI, Jayme e POZENATO, José Clemente. **A universidade em debate**. 3 ed. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 1984.

PEREIRA, Marli Amélia Lucas. **A busca de caminhos que integram teoria e prática na formação inicial**: o caso de uma disciplina de psicologia. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Campinas: UNICAMP. 2001.

PEREIRA, Marcelo de Andrade. **O Lugar do Tempo: experiência e tradição em Walter Benjamin**. Dissertação (Mestre em Filosofia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Porto Alegre: UFRGS. 2006.

PÉREZ, Carmem Lúcia Vidal. O lugar da memória e a memória do lugar na formação de professores: a reinvenção da escola como uma comunidade investigativa. In: Reunião Anual da ANPED - GT 8- formação de professores, 26, 2003, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2003.

PEZ, Tiaraju Dal Pozzo. **Pequena análise sobre o sujeito em Foucault**: A construção de uma ética possível. Disponível em: www.uel.br/eventos/sepech/arqtxt/resumos-anais/TiarajuDPPez.pdf Acesso em: 01/07/2010

PIAGET, Jean. La epistemologia de las relaciones interdisciplinarias. In: APOSTEL, L.; BERGER, G.; BRIGGS, A. e MICHAUD, G.. **Interdisciplinariedad. Problemas de la Enseñanza e de la Investigación en las Universidades**. México. Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior, 1 reed., pp. 153-171, 1979.

PIGNATELLI, Frank. Que posso fazer? Foucault e a questão da liberdade e da agência docente. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 4 ed. 2000. p. 127-154.

POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 4 ed. 2000. p. 173-210.

RAGO, Margareth. As Marcas da Pantera: Foucault para historiadores. **Revista Resgate**. Centro de Memória – UNICAMP. Campinas, n. 5, 1993, p. 22 - 32.

RAMOS, Tacita Ansanello Ramos. **Culturas escolares: o lugar da química e os consumos de propostas curriculares para o ensino médio**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Campinas: UNICAMP. 2008.

ROSA, Maria Inês Petrucci. **Relatório de gestão da coordenação de licenciaturas da faculdade de educação no período de 06/2004 a 04/2005**. 2005. Disponível em: www.fe.UNICAMP.br/administracao/documentos/diversos/Licenciaturas-relat_gestao2004-2005.doc Acesso em: 24/06/2008.

_____. Experiências interdisciplinares e formação de professore(a)s de disciplinas escolares: imagens de um currículo-diáspora. **Revista ProPosições**, v. 18, n. 2 (53) – maio/ago. 2007

ROSA, Maria Inês Petrucci et al. Narrativas e mônadas: potencialidades para uma outra compreensão de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 1, p. 198-217, Jan/Jul 2011.

ROSSI, Adriana et al. **Proposta para Criação de Curso Noturno de Licenciatura em Ciências**. Instituto de Química – UNICAMP, 1996.

RUIZ, Antonio Ibanez; RAMOS, Mozart Neves; HINGEL, Murílio. Escassez de Professores no Ensino Médio – propostas estruturais e emergenciais. **Relatório da Comissão Especial do CNE**, Brasília: CNE, maio, 2007.

SÁ, Ricardo Antunes. **Educação à distância**: estudo exploratório e analítico de curso de graduação na área de formação de professores. Tese (Doutorado em Educação). - Faculdade de Educação. Campinas: UNICAMP. 2007.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. Os processos da globalização. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 25-104.

SCURATI, C. e DAMIANO, E. Interdisciplinariedad y didáctica. A Coruña. Adara. Schools Council e Nuffield Foundation (1970): **The Humanities Project**: An Introduction. Londres. Heinemann Educational Books Ltd, 1977.

SECAF, Victoria. **A licenciatura em enfermagem e a prática de ensino**: uma revisão crítica de sua evolução na Universidade de São Paulo. Tese (Doutorado em Enfermagem) - Escola de Enfermagem. São Paulo: Universidade de São Paulo. 1987.

SILVA, Barbara Duarte. **Walter Benjamin, Marx e a Modernidade**: O Flâneur e o Ópio da Mercadoria. Disponível em:

http://www.anpuhpb.org/anais_xiii_eeph/textos/ST%2014%20-%20B%C3%A1rbara%20Duarte%20da%20Silva%20TC.PDF Acesso em: 01/07/2010.

SILVA, Maria Luzimar Barbalho. **A política de formação inicial de professores e a implementação do componente curricular prática profissional na licenciatura de Geografia do CEFET/RN (1999-2006)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2006.

SILVA, Mirian Pacheco. **Memórias dos professore(a)s sobre sexualidade e o currículo como narrativa**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Campinas: UNICAMP. 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu. O adeus às metanarrativas educacionais. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 4 ed. 2000. p. 247-258.

_____. **Documentos de Identidade** – uma introdução às teorias de currículo. Belo Horizonte: Editora Autêntica. 2003.

_____. **O currículo como fetiche: A poética e a política no texto curricular**. 1 ed. 3 reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas. **Relatório da Comissão Organizadora da Universidade de Campinas ao Egrégio Conselho Estadual de Educação**. Campinas. Arquivo Central do Sistema de Arquivo da UNICAMP, 1966, 30 p.

_____. **Relatório do Biênio, abril 1986 a março 1988**. Gestão: Paulo Renato Costa Souza.

_____. Pró-reitoria de Graduação. **Em direção a um ensino de graduação de melhor qualidade**. 1994, p. 59.

_____. Disponível em: <http://www.UNICAMP.br/UNICAMP/a-UNICAMP/logotipo/historia> Acesso em: 17/05/2010. 2010a.

_____. Disponível em: <http://www.UNICAMP.br/UNICAMP/a-UNICAMP/logotipo/codigo-de-identidade-visual> Acesso em: 14/06/2010. 2010b.

_____. **Catálogo dos Cursos de Graduação da UNICAMP dos anos de 1999 a 2004.** Disponível em: <http://www.dac.UNICAMP.br/portal/grad/catalogos/index.html> Acesso em: 06/07/2010.

_____. **Catálogo dos Cursos de Graduação da UNICAMP dos anos de 2005 a 2010.** Disponível em: <http://www.dac.UNICAMP.br/portal/grad/catalogos/index.html> Acesso em: 06/07/2010.

VALENTE, José Armando et. al. **Curso Integrado de Licenciatura em Física, Matemática ou Química.** Anteprojeto para a Implantação. 1996.

VEIGA-NETO, Alfredo J. Foucault e Educação: Outros estudos foucaultianos. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação:** estudos foucaultianos. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 4 ed. 2000. p. 225-246.

_____. **Foucault & a Educação.** 2^a ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VON BUETTNER, Glória Elisa Bearzotti Pires. **Análise da estrutura curricular de um curso de Psicologia:** subsídios para a reestruturação. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Campinas: UNICAMP. 1990.

ZAN, Dirce Djanira Pacheco. **Os cursos noturnos na UNICAMP num contexto de crise da universidade brasileira.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Campinas: UNICAMP. 1996.

WEIGEL, Sigrid. **Body and image-space:** re-reading Walter Benjamin. London: Routledge, 1996.

WOLSKI, Denise Therezinha Rodrigues Marques. **O movimento das reformas curriculares da Licenciatura em Matemática na Universidade Federal do Paraná: algumas referências ao conhecimento pedagógico do conteúdo.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. 2007.