

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

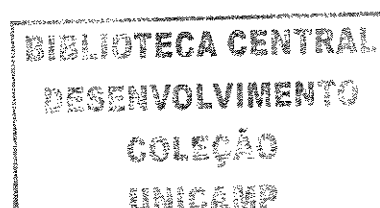
**ESTÁGIO SUPERVISIONADO: CULTURA(S) E
PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO PERMEANDO UM
CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
QUÍMICA**

Autora: Dulcelena Peralis Corradi

Orientadora: Prof^ª. Dra. Maria Inês Petrucci Rosa

2005

I



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: CULTURA(S) E PROCESSOS DE
IDENTIFICAÇÃO PERMEANDO UM CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE QUÍMICA

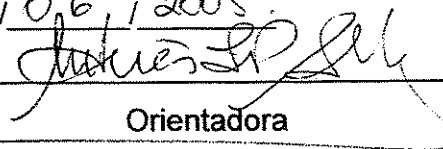
Autora: Dulcelena Peralis Corradi

Orientadora: Pro^{fa}. Dra. Maria Inês Petrucci Rosa

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação
defendida por Dulcelena Peralis Corradi e aprovada pela
Comissão Julgadora.

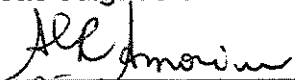
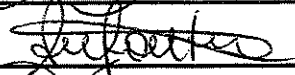
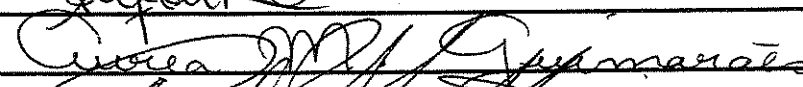
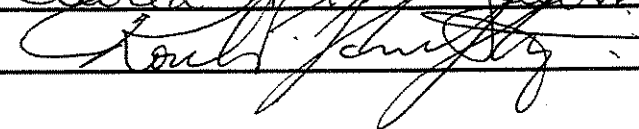
Data: 10 / 06 / 2005.

Assinatura:

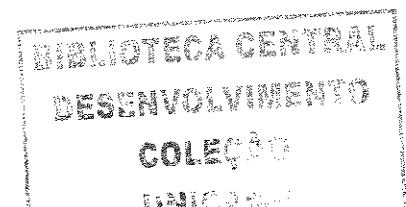


Orientadora

Comissão Julgadora:

2005



UNIDADE	BC
Nº CHAMADA	C817e
V	EX
TOMBO BC/	66093
PROC.	16-P-0008605
C ☐	D ☒
PREÇO	11,00
DATA	26/10/05
Nº CPD	

BIB ID: 366720

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

C817e

C818e Corradi, Dulcelena Peralis .
Estágio supervisionado : cultura (s) e processos de identificação permeando um currículo de formação de professores de química / Dulcelena Peralis Corradi. -- Campinas, SP: [s.n.], 2005.

Orientador : Maria Inês Petrucci Rosa.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Formação de professores. 2. Currículos. 3. Cultura. 4. Narrativa. 5. Identidade. I. Rosa, Maria Inês Petrucci Rosa. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

05-165

Keywords: Identity; Cultural studies; Narrative; Experience
Área de concentração: Ensino, Avaliação, Formação de Professores
Titulação: Mestre em Educação
Banca examinadora: Profa. Dra. Maria Inês Petrucci Rosa
Profa. Dra. Alexandrina Monteiro
Profa. Dra. Roseli Pacheco Schnetzler
Profa. Dra. Aurea Maria Guimarães
Prof. Dr. Antônio Carlos Rodrigues de Amorim
Data da defesa : 10/06/2005

RESUMO

Este trabalho de investigação procura verificar que processos de identificação (HALL, 2003) são evidenciados em uma interação professora experiente e professores iniciantes, em um curso noturno de licenciatura de Química, em uma universidade pública. Nesse cenário, línguas, identidades, culturas e experiências se entrecruzam, mostrando o caráter fluido, cambiante e produtivo, presente no cotidiano dos estágios supervisionados.

Nessa dissertação, a narrativa de Benjamin, e as contribuições de Certeau e Larrosa, constituíram um modo de análise. Pelas narrativas e discursos proferidos no tempo do estágio, professores iniciantes e professora experiente foram rememorando suas experiências do cotidiano escolar e abrindo brechas para questionamentos sobre o currículo de formação de professores.

Esse contexto, recebe dos Estudos Culturais sugestões como a de privilegiar a aproximação entre conhecimentos acadêmicos e as experiências trazidas pelos estudantes, problematizando-os dentro de aspectos históricos, sociais, culturais e políticos.

564825008

ABSTRACTS

This research studies how identification processes (HALL, 2003) are evidenced during an interaction experienced teacher and beginning professors, in a Chemistry teacher course at night, in a public university. In this scene, languages, identities, cultures and experiences crossing each other, showing to the fluid, changeful character and productive nature in the daily one of the supervised periods of training.

In this dissertation, Walter Benjamin's narrative, Certeau and Larrosa's contributions constituted a way of analyze. Across narratives and speechies pronounced in the training, begining teachers and practiced teacher were reminding yours daily experiences scholastic and asking about teacher's curriculum graduated.

This context receives from the Cultural Studies suggestions as to inside privilege the approach between academic knowledge and the experiences brought for the students, asking them of historical, social, cultural aspects and politicians.

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer Juliana e José, estagiários que gentilmente se disponibilizaram a ajudar-me nessa pesquisa. À minha filha Ariadne, que me inspira na busca de novos caminhos, novas experiências. Ao professor Antonio Carlos Rodrigues de Amorim, que constantemente me incentivou e contribuiu para a consistência teórica desse trabalho. Mas a uma pessoa, muito especial, quero agradecer pelo entusiasmo, paciência, inteligência, dedicação, alegria que sempre manteve durante essa minha experiência no mestrado: minha orientadora

Maria Inês Petrucci Rosa.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO – IDENTIDADE DE PROFESSORA DE QUÍMICA.....	3
CAPÍTULO 1 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES, PRÁTICAS CULTURAIS E IDENTIDADES.....	11
CAPÍTULO 2 – ESCLARECENDO MINHAS ESCOLHAS: CULTURA, ARTES DE DIZER E NARRATIVA	
✓ Estudos Culturais e seu significado político no campo da Educação.....	43
✓ Construção de uma metodologia: experiência, artes de dizer e narrativa.....	52
CAPÍTULO 3 – CENAS E IDENTIDADES EMERGENTES – FRAGMENTOS EM BUSCA DE RELAÇÕES.....	59
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	85
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	91



Escola de Velázquez¹

¹ Deem, George. *Art school*. Editora Thames & Hudson, 1993. Obra gentilmente cedida pela Profa. Dra. Áurea Maria Guimarães.

INTRODUÇÃO

IDENTIDADE DE PROFESSORA DE QUÍMICA

Esse trabalho de pesquisa começou a ser delineado quando iniciei há alguns anos, o acolhimento de estagiários nas minhas aulas de Química, no ensino médio. Até então, a construção do meu *ser professora* constituiu-se em um movimento solitário que ansiava por interlocuções. A busca de outro(s) para dialogar sobre minhas questões e angústias, tanto sobre o conteúdo de Química quanto ao como ensinar Química, me fez uma professora bastante receptiva aos estagiários.

Um outro acontecimento que me tocou profundamente foi a oportunidade de ministrar um curso de Metodologia de Ensino de Química para professores da rede pública. A partir dessas experiências, passei a considerar a possibilidade de me ver como formadora de professores de Química.

Minha opção em *ser professora* ocorreu num processo doloroso em que situações concretas de minha vida pessoal levaram-me a demoradamente apaixonar-me por essa profissão. Formada no final dos anos 1980, a carreira que me atraía era a de química industrial. Com idéias feministas permeando minha adolescência e minha iniciante fase adulta, não me concebia como professora. Tanto estudo para ser “apenas” professora? Circulava também no instituto de pesquisa onde me formei, a afirmativa de “*Quem sabe, faz; quem não sabe, ensina*” cuja autoria é de Bernard Shaw que só descobri agora no mestrado, lendo Nóvoa (1998). Após uma experiência mal sucedida em uma indústria de plásticos, e incentivada por meu marido, iniciei o que considero como a mais expressiva experiência de minha constituição como professora.

A minha entrada em uma escola, onde atuei durante treze anos, é que permitiu que através de “*redes de relações sociais e culturais tecidas em diversos níveis e atravessadas por lógicas próprias, feitas de acasos e circunstâncias, de*

aspirações e de constrangimentos, de coincidências e decisões” (CAVACO apud MARIN,2003: 64) o *ser professora* se impregnasse em mim.

Os enfrentamentos com alunos, orientadores e colegas de profissão me fizeram buscar incessantemente a compreensão de como se dá o ensino, em particular, o ensino de química. Sentia que eu era duplamente desafiada: a ser professora e a convencer os alunos da relevância dessa ciência. O caráter altamente abstrato da Química torna-a pouco atrativa e desprovida de significado, para a maioria dos estudantes de ensino básico. Isso exige do professor, um esforço extra de transformar o conhecimento científico em conhecimento escolar. Quero com essas assertivas apenas demonstrar minhas representações referentes a essa disciplina escolar, não menosprezando os demais professores e suas respectivas disciplinas escolares científicas.

Acrescento ainda as múltiplas atribuições administrativas que ao professor são solicitadas para que todo processo de ensino-aprendizagem, pelo qual ele é tido como o único responsável, fique transparente para análise e avaliação dos seus superiores. O movimento por mim vivido dentro da escola se assemelhou muito ao que NÓVOA (1998) critica colocando:

“... é preciso rejeitar as tendências que apontam no sentido de separar a concepção da execução, tendências que põem nas mãos dos professores pacotes curriculares pré-desenhados prontos a serem aplicados, que procuram sobrecarregar o quotidiano dos professores com actividades que lhes retiram o tempo necessário à reflexão e à produção de práticas inovadoras.” (NÓVOA: 1998, 31)

A escola na qual participava sempre procurava trazer as inovações de ensino para seus professores. Assim víamo-nos, de tempos em tempos, enredados em como transformar essas inovações em práticas nas salas de aulas, que representassem resultados positivos.

“Exige-se agora ao professor que invente a sua prática, que utilize as suas capacidades cognitivas globais para articular e fazer convergir conhecimentos diversos. A inovação passa a ser o elemento motor da atividade do professor, constituindo uma resposta inteligente a uma realidade em permanente mutação, tornando-se ‘um ato banalizado da (sua) atividade profissional’, uma vez que a sua presença é agora constante.” (FERNANDES, 2000: 79)

Por parte dos professores, meus colegas, havia uma boa vontade de atendermos a essas expectativas, uma vez que acreditávamos que contribuiria para que nossos alunos se interessassem de maneira significativa às proposições do cotidiano das aulas. Porém, a falta de apoio e a excessiva pressão da coordenação da escola, acabavam por nos desencorajar. Nossas reivindicações quanto ao tempo de preparação coletiva e individual de atividades, tempo para acompanhamento de alunos com necessidades específicas eram burladas pelos interesses de aspectos administrativos e organizacionais da escola. A prioridade não era o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse ambiente, movimentado, exigente, contraditório, conflituoso mas, também, estimulante, questionador, afetivo, fui me concebendo como professora e em especial, professora de Química. Em nenhum momento neguei essa minha opção. Essa ciência, que inicialmente, tinha para mim um caráter misterioso, mágico e sedutor foi sendo esclarecida como construção humana através de leituras que costumava fazer.

Discursos produtores da idéia de professor competente pairavam sobre nossos esforços de atualização. Esses discursos se configuravam num rol de tarefas, tais como: controle da sala de aula, conhecimento específico da disciplina, ser educador (e não apenas professor), manuseio das tecnologias de ensino e sua

aplicação na sala de aula, além, é claro, de preenchimento de todos aportes administrativos que a profissão requer.

A crescente situação de desconforto da minha parte foi me direcionando para a busca de algo mais do que a escola poderia me oferecer. Interessante notar que, de uma certa maneira, a escola, com seu discurso de competências e sua busca incessante de aprimoramento dos professores, teve uma grande influência na minha procura por cursos de pós-graduação. O que culminou com meu ingresso em 2002, no curso de graduação em Pedagogia e, no ano seguinte, no programa de mestrado da Faculdade de Educação, ambos na Universidade Estadual de Campinas.

Com a minha inserção em leituras sobre o conceito de *identidade*, comecei a perceber o sentido de algumas de minhas questões. Muitas vezes, os discursos da escola me colocavam em posições contraditórias. Como por exemplo, quando se colocava o papel da família na atuação dos alunos, e eu como mãe me sentia incapaz de solicitar aos pais certos comportamentos, que eu percebia, pela minha própria experiência, ser difícil concretizar. Como trabalhar interdisciplinarmente nos moldes esperados pelas reformas curriculares, se a escola, como instituição, faz a manutenção de uma matriz disciplinar rígida? Como investir na minha formação continuada se minha agenda semanal de trabalho continuava sobrecarregada com os afazeres das aulas exigidos pela própria escola? Minhas indagações chegavam a ser: “Ao final das contas, o que eles querem que eu seja? Será que alguém consegue ser tudo isso? Eu quero ser tudo isso?”

Assim, esses questionamentos que permearam e permeiam minha carreira docente, agora, com as leituras da pós-graduação, são redimensionados. Estas são algumas das contradições que passaram a ser vivenciadas por mim: ser química ou ser professora? ser mãe ou ser profissional? ser educadora ou ser simplesmente professora? atender às demandas dos líderes da escola, dos órgãos educacionais ou atender às solicitações cotidianas dos alunos?

Nesse redimensionamento, concordo com o que Stuart Hall coloca quanto à identidade do sujeito pós-moderno:

“a identidade torna-se uma celebração móvel: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente, e não biologicamente.” (HALL, 2003a: 13)

O sujeito fixo, centrado, totalmente coerente, foi se desmoronando na minha experiência de professora. Aquilo que recebi em minha primeira formação acadêmica e a educação familiar foram desmoronando com minhas experiências de professora de adolescentes. A convivência diária, com gerações várias, me impossibilitaram(am) de ser uma só.

A proposição de um trabalho investigativo de processos de identificação de professor de química foi motivada pela constatação, na interação com os estagiários, que os cursos de formação parecem ainda percorrer os mesmos caminhos de minha formação.

Tendo em mente a seguinte frase de Clarice Lispector: *“mude, mas comece devagar, porque a direção é mais importante que a velocidade”*, também usada como epígrafe pelas professoras Roseli P. Schnetzler e Rosália M. R. de Aragão (2000), na apresentação de um de seus livros sobre ensino de ciências, quero pedir licença para que um outro enfoque mereça ser explorado por aqueles que se dedicam às licenciaturas.

Desta forma, passarei nos próximos capítulos a problematizar discursos relativos à formação de professores que produzem um profissional, reconhecido socialmente. Levanto possíveis alternativas para outro(s) modo(s) de compreender a formação docente através de leituras do campo dos Estudos Culturais. Para isso, procuro evidenciar processos de identificação ocorridos durante uma experiência compartilhada entre mim, professora experiente, e dois professores iniciantes, estagiários de um curso de licenciatura noturna em Química.

Em outras palavras, pretendo ensaiar uma outra forma de olhar para essas questões da formação docente, me libertando da essência, daquilo que deve ser, para ir à direção daquilo que a linguagem cria em relação a processos de identificação do *ser professor*.

Este passo é um passo de coragem, de ousadia, de abandono de um certo conforto, o que nos faz lembrar aqui, de outras palavras de Clarice Lispector (1999) em *“Para não esquecer”*:

“Se eu me demorar demais olhando Paysage aux oiseaux jaunes, de Klee, nunca mais poderei voltar atrás. Coragem e covardia são um jogo que se joga a cada instante. Assusta a visão talvez irremediável e que talvez seja a da liberdade. O hábito de olhar através das grades da prisão, o conforto de segurar com as duas mãos as barras, enquanto olho. A prisão é a segurança, as barras o apoio para as mãos. Então reconheço que a liberdade é só para muito poucos. De novo coragem e covardia se jogaram: minha coragem, inteiramente possível, me amedronta. Pois sei que minha coragem é possível. Começo então a pensar que entre os loucos há os que não são loucos. É que a possibilidade, que é verdadeiramente realizada, não é para ser entendida. E à medida que a pessoa quiser explicar, ela estará perdendo a coragem, ela já estará pedindo; Paysage aux oiseaux jaunes não pede. Pelo menos calculo o que seria a liberdade. E é isso que torna intolerável a segurança das grades; o conforto desta prisão me bate na cara. Tudo que eu tenho agüentado - só para não ser livre...”



Paisagem com pássaros amarelos.²

² Klee, Paul. Capturado no site www.unisa.it/.../lettoeriletto/luzzatto.htm, acesso em março de 2005.

CAPÍTULO 1

FORMAÇÃO DE PROFESSORES, PRÁTICAS CULTURAIS E IDENTIDADES

Nos últimos 30 anos, muitos trabalhos sobre formação de professores foram produzidos, principalmente quando da mudança do enfoque dado às questões da educação, de uma centralidade no aluno para uma centralidade no professor. (BORGES e TARDIF, 2001: 13)

Tendências internacionais apontavam para a necessidade de um enfoque profissional para o professor. Isso levaria à tentativa de compreensão dos saberes inerentes e específicos do *ser professor* que garantiria a legitimidade dessa profissão. Há uma valorização da prática pedagógica, sendo que várias pesquisas:

“considerando a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, buscam resgatar o papel do professor, destacando a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente.”
(NUNES, 2001: 28).

Grande número de pesquisas no Brasil e em outros países busca identificar e compreender os saberes docentes constituídos a partir da prática pedagógica. Pimenta (2003) reconhece tal questão como um dos pontos de vista considerado na formação da identidade do professor. Sua premissa é que a identidade possa ser construída na:

“significação social da profissão; na revisão constante dos significados sociais da profissão; na revisão das tradições. Mas também na reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem

significativas. Práticas que resistem a inovações por que prenes de saberes válidos às necessidades da realidade, do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias.” (PIMENTA, 2003:42)

O professor passa a ter um papel de importância dentro das pesquisas acadêmicas, à medida que é considerado alguém que reflete sobre sua prática, que busca permanentemente respostas às suas indagações, incertezas: um professor reflexivo. Esse conceito é trazido por Schön (1983) ao questionar a racionalidade técnica nos currículos de formação profissional. Dentro do campo da educação, essa concepção, se traduz em uma imagem do professor como um mero aplicador de técnicas pedagógicas elaboradas por outros profissionais, que estão fora da escola, nas universidades. Nesse sentido, *“não é em qualquer curso ou instituto que o conhecimento científico, sistemático, básico, deve ser realizado. Isso cabe às escolas ditas ‘superiores’, escolas que formam profissionais especiais e de status superior”* (MALDANER, 2000: 51). Assim a racionalidade técnica separa o conhecimento científico do conhecimento prático, estabelecendo que somente o saber da comunidade acadêmica é capaz de resolver todos os problemas.

Donald Schön que foi professor de Estudos Urbanos no MIT (Instituto de Tecnologia de Massachusetts, EUA), trabalhando com currículo de formação de profissionais e estudando filosofia, principalmente com John Dewey, propõe uma epistemologia da prática.

Essa preconiza a construção do conhecimento incluindo saberes tácitos, quer dizer, aqueles constituídos na ação, e somente os que praticam os mobilizam, tornando-se um hábito. Mas há oportunidades que esse conhecimento não é suficiente, então os profissionais constroem outras soluções pela *reflexão na ação*. Quando novos desafios surgem e superam o repertório já estabelecido, exige-se que se estabeleçam diálogos com outras perspectivas o que vai

configurar aquilo que Schön denomina *reflexão sobre a reflexão na ação*. (SCHON, 1983)

Tais discussões sobre a epistemologia da prática parecem se tornar ainda mais complexas quando focalizamos o caráter pessoal de atuação do profissional. Como nos lembra Antonio Nóvoa:

“A afirmação seguinte não prima pela originalidade, mas merece ser repetida: O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor. A forma como cada um de nós constrói a sua identidade profissional define modos distintos de ser professor, marcados pela definição de ideais educativos próprios, pela adoção de métodos e práticas que colam melhor com a nossa maneira de ser, pela escolha de estilos pessoais de reflexão sobre a ação. É por isso que, em vez de identidade prefiro falar de processo identitário, um processo único e complexo graças ao qual cada um de nós se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional.” (NÓVOA, 1998: 28)

Dentro dessa abordagem para a identidade do professor os cursos de formação são também colocados em análise. Que currículo é mais apropriado? Que características ele precisa ter? Qual o tempo que demandará para essa formação? Um curso, tenha o tempo que tiver, será completo?

Nos cursos de formação inicial ainda se faz presente a dicotomia entre formação específica/ formação pedagógica. A distância entre a realidade das escolas e as universidades, o formalismo predominante tanto nas disciplinas pedagógicas quanto nas específicas e ainda, a dificuldade em abordar pedagogicamente os conteúdos específicos de cada ciência faz o professor acreditar que “nada aprendeu em sua formação” o que o deixa com a sensação de vazio em seu saber. (MALDANER, 2000)

“As universidades têm tido dificuldades de superar esse fosso que separa a formação pedagógica da formação específica no campo de conhecimento em que vai atuar. Isso, porém, não justifica iniciativas de tirar das universidades a responsabilidade de formar os professores para todos os níveis de ensino. É ainda a universidade o contexto mais adequado para conceber a formação dos professores em outras bases.”
(MALDANER, 2000: 45)

Em recente trabalho, Rosa e Rossi (2002) relatam a experiência de uma parceria entre professores universitários provenientes de institutos/ departamentos de Química e professores da Faculdade de Educação de uma universidade pública. Iniciativa que nos parece bastante interessante para superação do distanciamento entre disciplinas específicas e disciplinas pedagógicas.

Da mesma forma, outras interlocuções parecem bastante promissoras para a configuração de currículos de formação mais consistentes. A aproximação universidade - escola básica e, nesse sentido, iniciativas como formação continuada, parcerias colaborativas entre pesquisador universitário e professores da escola básica pública vêm sendo efetivadas e se constituindo em uma rica fonte de conhecimentos e reflexões acerca dos vários problemas que afligem o ensino e a formação de professores em todos os níveis.

Um exemplo disso é mostrado na experiência vivenciada por formadores de professores na Universidade de Ijuí. Nesta experiência, foi constituído um grupo em que professores da educação básica, professores do ensino superior e licenciandos trabalharam juntos no desenvolvimento do currículo de licenciatura em Química. A autora (ZANON, 2003) aponta para a relevância dessa ação de formação docente inicial, denominada módulo triádico, como possibilitadora de enfrentamentos de situações originadas pela racionalidade técnica. A

complexificação da idéia de licenciandos de que é fácil ensinar Química pela sua inserção em situações de prática profissional, permite que se destaque que:

“é possível melhorar a licenciatura através da instituição de modos de interação pautados na visão de que a formação não depende apenas de conhecimentos que circulam nas universidades.”
(ZANON, 2003: 258)

Da mesma maneira, aos formadores de professores, propicia oportunidades de questionamentos sobre como formar seus alunos para que reflitam *“sobre suas crenças e concepções na perspectiva de sempre reconstruí-las.”* (idem, 260)

Selma Garrido Pimenta (2003), juntamente com outros pesquisadores e alunos de cursos de Didática nas licenciaturas vêm investigando as contribuições desses cursos acadêmicos para a formação do professor, porém ela ressalta que:

“Ainda que um curso de didática consiga colaborar com o processo identitário do professor, fa-lo-á sempre como possibilidade, uma vez que a identidade se constrói na dinâmica pessoal e social, portanto, não se conclui, e uma vez que é no próprio processo de ser professor e refletir sobre sua própria atividade docente, compartilhando-a e fertilizando-a com as experiências e os saberes de outros, que os professores vão significando para si o ser professor.” (PIMENTA, 2003: 55)

Nesse campo de discussões, outras preocupações também começam a emergir: os professores como profissionais reflexivos, teriam influência e poder de decisão na construção de currículos? Nas escolas, haveria espaços e tempos disponibilizados para ações reflexivas?

Schnetzler (2002a), em recente artigo na revista *Química Nova na Escola*, sobre formação continuada de professores de química, alerta para que o professor seja reconhecido e valorizado também como produtor de saberes pedagógicos, *“tão úteis ou mais do que muitas prescrições que a pesquisa educacional universitária já produziu.”* Quanto ao tempo, a autora enfatiza a necessidade do apoio institucional por parte das escolas e secretarias de educação para viabilizar as reuniões periódicas entre os professores. Acrescentando que isso deva ser encarado como um direito dos professores e não como uma concessão.

Essas questões e muitas outras foram e ainda são objetos de pesquisas, algumas já levantando críticas ao conceito de professor reflexivo. Pimenta (2002) aponta que o protagonismo do sujeito professor decorrente desse conceito pode gerar a supervalorização do professor como indivíduo. Além disso, a literatura ainda aponta outros possíveis problemas decorrentes dessa reflexividade do professor como o perigo deste profissional centrar-se apenas na prática e concluir que isso bastaria para construir seu saber docente.

Isso fica evidente em um levantamento feito pelo grupo de pesquisadores do GT³ Formação de Professores da ANPED⁴ sobre as palavras-chave que aparecem nas linhas de pesquisa sobre o professor, onde o descritor de maior peso corresponde à prática docente (RAMALHO, NÚÑEZ, TERRAZAN e PRADA, 2002; AMORIM, 2005).

É interessante ressaltar aqui, o que Amorim (2005), nos aponta, a respeito do Parecer CNE/CP 009/2001 do Conselho Nacional de Educação inscrito nas “Diretrizes Curriculares para a Formação do Professor da Educação Básica” quando trata da prática do professor, quando os documentos querem chegar a uma finalização da imagem do professor através dos campos de estágio:

“o documento quer garantir é que a prática profissional torne-se, também, cada vez mais próxima dos princípios organizadores, quando associada à

³ GT – Grupo de Trabalho

⁴ ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

teoria: a relação entre teoria e prática também vai se constituindo no documento como aquilo que vai garantir os arremates finais mais próximos da figura única, e da figura de identidade como uma ideal, essencial, única, e não singularidades e multiplicidades.” (AMORIM, 2005: 26)

Com todas essas problematizações entendo que na busca pelo professor reflexivo, pelo professor competente, corremos o risco de levar esse profissional a um possível individualismo, a uma possível unicidade, o que é bastante indesejável no campo da educação, que usualmente se constitui através de atividades sociais, políticas e culturais. Ou ainda, tal perspectiva pode se configurar também em uma hegemonia autoritária que considera que todos os problemas da prática seriam resolvidos simplesmente pela reflexão ou pela aquisição de competências.

Abstrai-se desses aspectos que a perspectiva social desapareceria do *ser professor*. Sua participação política na sociedade, seu papel de educador de alunos, potenciais cidadãos críticos, perderiam o sentido, podendo levar o professor a se transformar em um profissional essencialmente técnico. Schnetzler (2002a) em seu artigo sobre formação continuada de professores de química alerta que:

“as bandeiras do professor reflexivo ou professor pesquisador de sua própria prática tornaram-se jargões que admitem vários significados, carecendo de ser qualificados. Isto porque, muitas vezes, podem ser ou estão sendo usados para mascarar o modelo de racionalidade técnica (que concebe o professor como mero aplicador de idéias gestadas por outros) por meio de ações de FC⁵ que, segundo Zeichner (1993), i)

⁵ FC – Formação Continuada

restringem o processo de reflexão dos professores à consideração das capacidades e estratégias de ensino; ii) excluem os professores do processo de definição dos objetivos do ensino, da definição do que, como, por que e para quem ensinar; iii) limitam a reflexão dos professores à própria prática ou dos seus alunos, desconsiderando as condições sociais do ensino; iv) insistem na reflexão individual dos professores, que devem pensar sozinhos sobre o seu próprio trabalho.”
(SCHNETZLER, 2002a:17)

De fato, neste cenário de produção acadêmica, permanecem ainda análises atravessadas por estas questões e seus desdobramentos. Tensões entre saberes da prática e conhecimentos acadêmicos, possibilidades para a assunção do professor-pesquisador e diferentes abordagens para superação das influências da racionalidade técnica nos programas de formação, vêm sendo, via de regra, as categorias que norteiam o campo teórico das pesquisas na área de formação de professores no Brasil. (SCHÖN, 1992; GERALDI, FIORENTINI e PEREIRA, 1998; MALDANER, 2000; entre outros)

Contribuições de diferentes tendências vêm trabalhando com a natureza dos saberes docentes, com as possibilidades da investigação-ação como princípio formativo, com a epistemologia da prática, com as contribuições do campo da didática para a formação docente. (ELLIOT, 1998; MALDANER, 2000; TARDIF, 2000; ROSA, 2004)

Se optarmos, de forma alternativa, por engendrar maneiras de compreensão de questões relacionadas com formação de professores, buscando diálogos com vozes do campo do currículo, a perspectiva teórica parece transformar-se substancialmente, principalmente porque, nele, via de regra os argumentos não se pautam em pólos dicotômicos, especialmente entre aqueles relacionados com o binômio teoria/ prática. Tal relação binária não nos inspira, pois como escreve Marzola (2000) referindo-se a processos de alfabetização, a

instituição de pólos dicotômicos passa por uma legitimação de cunho científico e por uma retórica valorativa.

Fazendo esta opção de rompimento com o binarismo, consideramos que o fenômeno da globalização que vem permitindo o borramento de fronteiras e os meios de comunicação que possibilitam acesso a informações entre diferentes culturas de cidades, países, continentes, próximos ou distantes, têm sido fontes de um permanente questionamento do conceito de identidade da modernidade. O sujeito moderno, centrado, fixo, em busca da verdade, é confrontado agora, com uma sociedade em constante transformação.

O professor, um profissional em intenso contato com as novas gerações, sente na pele e em seu desenvolvimento profissional e pessoal as conseqüências imediatas desse turbilhão de informações geradas e veiculadas por novas tecnologias, que insere na sala de aula outros discursos culturais e políticos provenientes de qualquer parte do planeta.

“... trabalhar o conhecimento na dinâmica da sociedade multimídia, da globalização, da multiculturalidade, das transformações nos mercados produtivos, na formação dos alunos, crianças e jovens também eles em constante processo de transformação cultural, de valores, de interesses e necessidades, requer permanente formação, entendida como ressignificação identitária dos professores.” (PIMENTA, 2003: 55)

Com essas características permeando o trabalho docente, passo a entender o professor como *um sujeito em transformação*, um sujeito que se sente influenciado por outras pessoas que estão ao seu redor: alunos, colegas de profissão, coordenadores, diretores e pais. Somamos a isto, também a influência de personagens políticos: secretários, ministros de educação, agências

internacionais de fomento, que estão direta ou indiretamente associados às escolas que é o seu, talvez principal, *locus cultural*.

Entendendo cultura, segundo Raymond Williams (CEVASCO, 2003), como forma global de vida ou como experiência vivida de um grupo social, temos para o trabalho docente uma *cultura profissional docente*. Essa, constituída pelos saberes docentes, as instituições, as relações de poder e os diversos discursos pertinentes.

Neste trabalho, procuro aproximar com um certo estranhamento a idéia de cultura profissional docente da noção de competência, buscando problematizar esta última. Há um discurso que produz uma imagem de professor trazida pela noção de competência tão presente nas últimas diretrizes curriculares para a educação superior no Brasil. No nosso caso específico, esses documentos estabelecem para o licenciado em Química as seguintes competências e habilidades:

“Com relação à profissão:

- Ter consciência da importância social da profissão como possibilidade de desenvolvimento social e coletivo.*
- Ter capacidade de disseminar e difundir e/ou utilizar o conhecimento relevante para a comunidade.*
- Atuar no magistério, em nível de ensino fundamental e médio, de acordo com a legislação específica, utilizando metodologia de ensino variada, contribuir para o desenvolvimento intelectual dos estudantes e para despertar o interesse científico em adolescentes; organizar e usar laboratórios de Química; escrever e analisar criticamente livros didáticos e paradidáticos e indicar bibliografia para o ensino de Química; analisar e elaborar programas para esses níveis de ensino.*
- Exercer a sua profissão com espírito dinâmico, criativo, na busca de novas alternativas educacionais, enfrentando como desafio as dificuldades do magistério.*
- Conhecer criticamente os problemas educacionais brasileiros.*

- *Identificar no contexto da realidade escolar os fatores determinantes no processo educativo, tais como o contexto socioeconômico, política educacional, administração escolar e fatores específicos do processo de ensino-aprendizagem de Química.*
- *Assumir conscientemente a tarefa educativa, cumprindo o papel social de preparar os alunos para o exercício consciente da cidadania*
- *Desempenhar outras atividades na sociedade, para cujo sucesso uma sólida formação universitária seja importante fator.”* (Diretrizes Nacionais para os Cursos de Licenciatura em Química – Parecer nº CNE/CES 1.303/2001)

O elencamento de tais e tantas habilidades e competências para o futuro professor nos faz indagar: quem é este professor que está sendo produzido através destas competências? de onde se parte? quem é esse sujeito, aluno da licenciatura, que vai se tornar professor profissional através da assunção destas competências e habilidades? os currículos de formação docente contam com as diferenças culturais presentes hoje na sociedade, na Universidade e mais localmente, nos cursos de licenciatura? qual é o efeito produzido, por exemplo, por um discurso que defende a *“consciência da importância social da profissão”*? há uma valorização dessa importância social nesse discurso das Diretrizes? o que significa, por exemplo, *“desempenhar outras atividades na sociedade, para cujo sucesso uma sólida formação universitária seja importante fator”*?

“Nenhuma menção se faz, (...) nos documentos oficiais mencionados, (...), à importância de uma visão abrangente e lúcida das complexas relações entre escola e sociedade, entre escola e cultura, bem como à necessidade de um claro compromisso com democracia e justiça social.” (MOREIRA E MACEDO, 2001: 120)

Reduz-se o professor a alguém capaz de exercer determinadas tarefas frente a algumas situações concretas. O professor não é visto como alguém que tenha compromisso político claro, que seja crítico de seu contexto social, cultural e profissional. Concordo com os autores acima citados quando defendem que a atividade docente seja impregnada pelas dimensões política e acadêmica acrescentando que para isso se faz necessário realçar a discussão sobre a cultura na formação docente.

Os professores são chamados a adquirirem múltiplas competências o que os desconsidera como sujeitos de seu conhecimento, capazes de elaborar, definir, reinterpretar os currículos que lhes são apresentados, a partir do que pensam, crêem, valorizam. Como aponta Macedo:

“A questão que fundamentalmente se apresenta é a de buscar distinguir em que esse movimento se diferencia da teoria tradicional de currículo, centrada nas noções de tarefa e objetivos. Argumento que a noção de competência mantém o caráter comportamental e a estrita associação entre escolarização e o mundo produtivo que formaram a base da teorização clássica de currículo, diferenciando-se dos modelos funcionalistas clássicos por serem estabelecidas numa perspectiva individual.” (MACEDO apud MACEDO, 2002:12)

Além disso, no contexto local, situando o professor dentro da escola que está subordinada às políticas públicas nacionais e também aos interesses do empresariado:

“... no Brasil, a Confederação Nacional da Indústria (CNI) esteve, desde sua fundação, em 1938, envolvida nas questões educacionais, procurando desta

forma garantir seus interesses, principalmente no que se referia à formação do trabalhador. Tal interesse tem sido demonstrado na elaboração de projetos pedagógicos que visam, antes de qualquer coisa, conformar o trabalhador às bases materiais, tecnológicas e organizacionais da produção...”
(RODRIGUES apud MACEDO, 2002: 2)

Essa idéia de trabalhador chega ao professor na forma de aquisição de competências como já mencionado anteriormente. Essa representação do professor faz parte de uma cultura estabelecida que se inicia com a entrada e a permanência desses indivíduos na escola. No contato com os diferentes professores em sua vida escolar, o aluno já vai construindo a imagem do que é um “bom” e um “mau” professor.

Em uma pesquisa, Franzoni (2002) tentou traçar o perfil do bom professor pelo diálogo com licenciandos do curso de Física. Na investigação apareceram dados como: saber manter a liderança; saber o conteúdo a ser ensinado; saber se relacionar; escutar os alunos; ter carisma, sensibilidade e humildade e saber interagir com a escola; saber trabalhar coletivamente. Esses saberes, vão ao encontro do estabelecimento de quais sejam as competências que os docentes devam possuir. Verificando que esses licenciandos não tinham conhecimentos prévios sobre os modelos, podemos constatar que isso faz parte da cultura circulante sobre o ser professor. Cultura significando aqui, o que Hall diz: “o terreno real sólido, das práticas, representações, línguas e costumes de qualquer sociedade histórica específica.” (HALL apud NELSON, TREICHLER & GROSSBERG, 2002: 15)

O professor está inserido em um terreno sólido, que é a escola, no qual suas práticas, representam toda uma gama de costumes herdados da cultura científica e do contexto social e político que vê o professor ora como mero implementador, ora como professor reflexivo, ora como professor pesquisador, ora alguém que precisa de *sinais bem marcados* de quais sejam suas competências.

Assim o professor vai se constituindo como sujeito dentro de uma cultura cambiante, o que o torna um sujeito que pode assumir identidades diferentes em momentos diferentes de sua vida.

“A complexidade da vida moderna exige que assumamos diferentes identidades, mas essas diferentes identidades podem estar em conflito.”
(WOODWARD, 2003: 31)

Alguns trabalhos vêm investigando o significado da identidade docente. Marin (2003) em uma pesquisa com professoras de ensino fundamental procura examinar aspectos das condições subjetivas ligadas à docência e suas condições objetivas de ocorrência. Constata que o trabalho docente, numa perspectiva cultural, tem vários significados: *“o significado histórico e social que se alia ao político, ao econômico, ao afetivo.”* (MARIN, 2003:65)

Marin ainda, voltando-se para os cursos de formação docente, questiona sobre que identidades estão aí presentes, as velhas ou as novas identidades? Sugere que se detectem os sinais de sujeitos iluministas, sociológicos e pós-modernos (HALL, 2003a) nas práticas dos professores e que se investigue como esses cursos podem ser produtores de identidades docentes.

Em outro trabalho sobre identidade de professor, Eckert-Hoff (2004) em sua tese de doutorado, apresenta um estudo sobre a (des) construção da identidade e subjetividade do professor de Português no contexto de formação docente. Usando elementos da psicanálise e como metodologia a análise de discurso, a autora questiona a unicidade do sujeito moderno trabalhando com as narrativas das histórias de vida contadas pelos professores de Língua Portuguesa. Colocando como uma de suas considerações finais que:

“Por mais que o sujeito-professor tente camuflar e fixar uma identidade de professor, seja no seu próprio corpo (subjetivado em si mesmo), seja naquele que não

quer dizer, seja no corpo do outro, aparece a alteridade-estranheza que o constitui. De acordo com Coracini, compreendemos que tal camuflagem se explica pelo desejo de unicidade, de homogeneidade, de controle que caracteriza a cultura ocidental.

Entendemos que entre o eu e o Outro, entre o novo e o velho, entre isso e aquilo, há sempre uma descontinuidade e as fronteiras são porosas. Os gestos de interpretação permitem compreender que a multiplicidade de identificações que formam a identidade do eu é sempre híbrida, complexa, heterogênea e se perde na metamorfose dos duplos – Narciso-Vampiro – que constitui o sujeito(...)

Disso decorre que as identificações estão em constante processo de construção, no qual o sujeito se constitui, no qual o sujeito produz discurso, no qual o sujeito se relaciona, se constitui no/ pelo Outro, instaura uma historicidade e marca sua heterogeneidade.”
(ECKERT-HOFF, 2004: 181)

O trabalho que está sendo proposto nesta dissertação passa pela formação inicial do docente em Química. Esse tema já tem sido problematizado em outras investigações (MALDANER, 2000; SCHNETZLER, 2002b) numa perspectiva de valorização dos saberes da prática, através da interlocução entre professores da escola básica e formadores universitários. Maldaner sinaliza:

“Quando a preocupação com a formação de professores é central em uma instituição formadora, (...) é possível criar alguns espaços e conquistar avanços importantes. Entre eles está o trabalho com os professores em exercício, que tem o mérito de produzir

oportunidades qualificadas de estudo e reflexão aos professores e de proporcionar a reflexão crítica dos professores universitários sobre o curso de graduação que forma os professores.” (MALDANER, 2000: 24)

As possibilidades de influências recíprocas entre professores em serviço e alunos/ licenciandos contribuem para fazer circular discursos próprios da formação ambiental docente. Essa expressão, utilizada por Maldaner, refere-se ao processo formativo docente que se dá durante toda a vida do professor, desde que ele ingressou na escola, ainda criança. Esse processo portanto representa uma das faces daquilo que chamamos de *cultura profissional*.

Na constituição dessa cultura, considero que essa formação ambiental pode assumir uma outra dimensão, se a interação entre professores iniciantes e experientes tomar rumos deliberados de influência recíproca. Desse ponto de vista, isso pode contribuir para que processos de identificação sejam privilegiados nas práticas de interlocução. Tais processos requerem, como Carter e Doyle (1996) propõem:

“... conversações intensas e extensas com professores e está baseado na premissa que o ato de ensinar, as experiências de professores e as escolhas que eles fazem, e o processo de aprender a ensinar são temas profundamente pessoais correlacionados a sua própria identidade, e assim, à sua história de vida.”
(CARTER e DOYLE, 1996:120)

Essas conversas supõem um relacionamento profundo com o outro, uma vez que *“o termo identidade pode então, ser utilizado para expressar de certa forma, uma singularidade construída na relação com outros homens.”* (LAURENTI e BARROS, 2000: 3)

Na assimetria da interlocução experiente e iniciante surgem possibilidades de desenvolvimento de processos de identificação que se movem através da diferença. Nos dizeres de Moreira e Macedo:

“se a identidade é uma construção social que define os que, como “nós”, “ficam dentro” e os que, como “eles”, “ficam de fora”, analisar a formação de identidades exige que se compreendam os padrões de inclusão e exclusão que fazem com que sempre que se forme um “nós” se fechem às portas para um “eles”. Exige que se compreendam os mecanismos, as disputas e as relações de poder em cujo âmbito se dividem os semelhantes dos diferentes, os “nós” dos “outros”. Exige que se compreenda o processo histórico em que se definem as categorias e as classificações que demarcam os territórios e as fronteiras, o interior e o exterior.” (MOREIRA e MACEDO, 2002: 19)

Se assumo nesse trabalho as contribuições do campo cultural para o entendimento de processos de identificação na formação de professores, considero pertinente trazer aqui algumas reflexões que me interessam sobre *conhecimento, diferença, poder, experiência* e por consequência, o *papel da escola* na constituição de um sujeito não - fixo.

No campo dos Estudos Culturais, a visão de cultura é aquela trazida por Raymond Williams *como experiência vivida de um grupo social*. Assim, nos discursos, práticas e políticas curriculares emergem questões de significado:

“É na cultura que se dá a luta pela significação, na qual os grupos subordinados tentam resistir à imposição de significados que sustentam os interesses dos grupos dominantes. Nesse sentido, os textos

culturais são muito importantes, pois eles são um produto social, o local onde o significado é negociado e fixado, em que a diferença e a identidade são produzidas e fixadas, em que a desigualdade é gestada.” (COSTA, 2002: 138)

Na tentativa de homogeneização cultural, os grupos dominantes utilizam-se dos meios de comunicação de massa (televisão, internet, outdoors, tv a cabo) para apagar/ solapar a diversidade cultural presente em qualquer canto do globo. Também, dentro das instituições escolares, local onde o conhecimento é especialmente veiculado, tem-se ainda o predomínio de uma cultura do conhecimento científico. As disciplinas com seus discursos específicos impõem uma visão que procura determinar quais sejam os significados e representações válidos. Isso se constitui numa forma de controle e regulação.

“O problemático na disciplinaridade é que ela se exerce desde um espaço-tempo privilegiado – a modernidade européia – que, assim, se institui como norma, como referência e fonte de esclarecimento destinada a ordenar tanto o mundo natural como o social. Tudo o mais que possa existir entre o céu e a Terra são “outros”, em geral, tidos como exóticos, incompletos, anormais, deficitários e necessitando de coordenação, controle, correção e suprimento.”(idem, 143)

Numa perspectiva mais ampla dos Estudos Culturais, “o conhecimento não é uma revelação ou um reflexo da natureza ou da realidade, mas o resultado de um processo de criação e interpretação social” (SILVA, 2003a: 135). Não há sentido em se fazer uma hierarquização entre os conhecimentos das Ciências Naturais, das Ciências Sociais e das Artes, pois todos são construídos por

discursos, práticas, instituições, instrumentos e paradigmas. O conhecimento escolar e o conhecimento do cotidiano das pessoas são equiparados, segundo os Estudos Culturais, pois *“ambos buscam influenciar e modificar as pessoas, estão ambos envolvidos em complexas relações de poder.”* (idem, 136)

Isso não descarta a opção política pelos menos favorecidos desse campo de conhecimentos que *“estão profundamente preocupados com a relação entre cultura, conhecimento e poder”* (GIROUX, 2002:86). Na escola, onde circulam múltiplas culturas, há sempre um movimento de estranhamento e disputa entre os discursos de cada grupo ali presente. *“Os sistemas simbólicos fornecem novas formas de se dar sentido à experiência das divisões e desigualdades sociais e aos meios pelos quais alguns grupos são excluídos e estigmatizados”* (WOODWARD, 2003:19). Esses sistemas simbólicos estão relacionados aos processos de identificação.

Neste contexto, reporto-me aqui ao cenário de minha pesquisa onde me encontro com alunos estagiários de licenciatura. O professor iniciante não é o que não sabe e o experiente o que sabe. Heidegger, citado por Larrosa (2001), em uma definição de experiência coloca que:

“...fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. (...) Fazer uma experiência quer dizer portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo.” (LARROSA, 2001: 7)

Assim, entendo que apesar dos tempos e momentos históricos diferentes de formação e experiência profissional, a vivência compartilhada desses diferentes pode transformar esses sujeitos através dos diálogos e da construção de práticas em conjunto. O que se quer não é o equilíbrio ou o apagamento de um ou outro

sujeito, mas que nessa assimetria o desequilíbrio dinâmico seja propulsor de identidades. (SANTOS, 2002)

Stuart Hall, um dos estudiosos dos Estudos Culturais muito produziu em relação a esse conceito e recentemente, publicou um texto questionando a necessidade de seu uso. Uma vez que em vários campos tentou-se definir o que é a identidade e a questão ainda não foi “fechada”, Hall coloca *“Onde está, pois, a necessidade de mais uma discussão sobre a identidade? Quem precisa dela?”* O autor aponta duas respostas para essa questão e gostaria de, nesse trabalho, me apropriar de uma delas:

“... a perspectiva desconstrutiva coloca certos conceitos-chave ‘sob rasura’. O sinal de rasura (X) indica que eles não servem mais --- não são mais ‘bons para pensar’ --- em sua forma original, não reconstruída.” (HALL, 2003b : 104)

É assim que quero trabalhar com o conceito de identidade, de uma forma reconstruída, através de um paradigma diferente do original no qual o conceito foi gerado.

Início fazendo uma viagem por diversos momentos históricos que trouxeram significados vários para a identidade e o sujeito. Baseada em Foucault, Coracini (2000) traz no trabalho intitulado *“Subjetividade e identidade do professor de Português”* a desnaturalização dessas noções discutindo *“como a noção de sujeito e, conseqüentemente de identidade, é, fundamentalmente, produto de um interesse de época”*. (CORACINI, 2000: 147)

A autora coloca a importante ruptura que houve na Idade Média do teocentrismo, surgindo, em seu lugar, o sujeito cartesiano. Descartes atribui a esse sujeito a capacidade de atingir a Razão, abandonando a transcendentalidade, pelo seu pensamento, consciência e raciocínio. Esse sujeito é tomado como sendo indivisível. Nesse sentido, Hall em sua descrição do sujeito do Iluminismo escreve:

“cujo ‘centro’ consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo- contínuo ou ‘idêntico’ a ele – ao longo da existência do indivíduo. O centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa.” (Hall, 2003a: 10)

Essa concepção no entanto, foi sendo contestada na medida em que a sociedade foi tornando-se mais complexa, adquirindo um caráter mais coletivo e social. A demanda da democracia moderna *“transformou o empreendedor individual em conglomerados empresariais da economia moderna. O cidadão individual tornou-se enredado nas maquinarias burocráticas e administrativas do estado moderno”* (HALL, 2003a: 30). De acordo com Hall, esse é o sujeito sociológico:

“cujo núcleo interior do sujeito não era autônomo e auto-suficiente, mas era formado na relação com ‘outras pessoas importantes para ele’, que mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos – a cultura - dos mundos que ele/ela habitava.” (idem, 11)

Esse autor traz nessa concepção, algo novo, importante: há um elo entre o mundo interior e o exterior , e esse elo é a identidade que se torna permeada pela presença do Outro. Esse Outro traz consigo as estruturas da sociedade, os símbolos da cultura em que vivem/ convivem esses sujeitos. Nessa interação ambos se constituem, se unificam, *“ficam costurados”* à estrutura.

A identidade de cada um é permeada pela do outro, assim nos discursos que ambos vão entrelaçando com outros e mais outros, os processos de identificação vão tornando essa identidade, anteriormente imaginada como única,

fixa, centrada, em heterogênea, múltipla, perpassada pelos discursos que lhes chegam através das multiculturalidades geradas pelos processos de descolonização, pelas mídias, pelas possibilidades de comunicação planetária via internet. Dessa maneira, podemos compreender:

“as identidades não são unificadas; que elas são na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; que elas não são nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos. As identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação.” (HALL, 2003b: 108)

Em uma de suas obras, Hall coloca os cinco avanços da Teoria Social, que provocaram *“o descentramento final do sujeito cartesiano”* (HALL, 2003a: 34). O primeiro descentramento aponta para a interpretação dos novos estudiosos de Marx, no século XX, segundo os quais os indivíduos não são os “autores” ou os agentes da História, pois esses já nascem dentro de uma cultura e utilizam recursos materiais que foram idealizados e construídos por seus antecessores. Assim, uma das interpretações do marxismo levaria ao deslocamento da noção de agência individual.

“Althusser afirmou que, ao colocar as relações sociais (...) e não uma noção abstrata de homem no centro de seu sistema teórico, Marx deslocou duas proposições-chave da filosofia moderna:

- *Que há uma essência universal de homem;*

- *Que essa essência é o atributo de ‘cada indivíduo singular’, o qual é seu sujeito real.” (idem, 35)*

O segundo descentramento refere-se ao que Freud já sinalizava com sua descoberta do inconsciente no Homem, que esse não seria um ser único, indiviso, como proposto por Descartes. Os processos psíquicos e simbólicos de nosso inconsciente funcionam de um modo diferente do consciente e é dentro do processo da inconsciência que nossas identidades, sexualidade e a estrutura de nossos desejos serão construídos. O inconsciente funciona de modo diferente do consciente. Segundo a leitura que Lacan faz de Freud, a criança aprende a ter um eu inteiro através de um processo gradual e vivenciando grandes dificuldades. Ela se desenvolve na relação com os outros, inicialmente através de fantasias que ela tem das figuras maternas e paternas.

Essa formação do eu através do Outro tem início, segundo Lacan:

“na relação da criança com os sistemas simbólicos fora dela mesma e é, assim, o momento de sua entrada nos vários sistemas de representação simbólica – incluindo a língua, a cultura e a diferença sexual. Os sentimentos contraditórios e não resolvidos que acompanham essa difícil entrada (...), que são aspectos-chave da formação do ‘inconsciente do sujeito’ e que deixam o sujeito ‘dividido’, permanecem com a pessoa por toda a vida.” (HALL, 2003a: 38)

O sujeito apenas tem uma fantasia de sua identidade unificada, e essa é a origem contraditória da identidade que se formou na fase do espelho⁶.

⁶ É quando a criança, na fase ainda não coordenada e não possuindo qualquer “auto-imagem como uma pessoa inteira, se vê ou se imagina a si própria refletida – seja literalmente, no espelho, seja figurativamente, no ‘espelho’ do olhar do outro – como uma pessoa inteira.” (LACAN apud HALL, 2003a: 37)

O terceiro descentramento vem da área da lingüística, com as contribuições de Saussure. Aqui esse autor retira de nós a autoria das afirmações e dos significados que expressamos através da língua. Dando um caráter social e não individualista para a língua, esse autor afirma que ao falarmos estamos ativando uma série de significados já embutidos na língua e na cultura das quais participamos. Ao falar procuramos fixar o significado, mas nossos ouvintes podem deslocá-los:

“O significado é inerentemente instável: ele procura o fechamento (a identidade), mas ele é constantemente perturbado (pela diferença). Ele está constantemente escapulindo de nós. Existem sempre significados suplementares sobre os quais não temos qualquer controle, que surgirão e subverterão nossas tentativas para criar mundos fixos e estáveis.” (HALL, 2003a: 41)

Michel Foucault traz em sua obra o quarto descentramento quando inaugura um novo tipo de poder, o chamado “poder disciplinar”. Foucault postula que o poder não está localizado em uma instituição ou no Estado, mas ele se encontra difundido por toda a sociedade como uma rede, sendo assim, o poder se constitui numa ação sobre ações (VEIGA-NETO, 2003b: 74).

O poder disciplinar age capilarmente sempre preocupado em vigiar e regular os indivíduos a fim de produzir corpos dóceis (DREYFUS E RABINOW apud HALL, 2003a: 42). É importante assinalar que Foucault apresenta as instituições como as escolas, os hospitais, as prisões, que apesar de coletivas, praticam técnicas de aplicação do poder e do saber que individualiza o sujeito e envolve intensamente seu corpo.

O quinto descentramento está relacionado às questões que o feminismo, a partir da década de 1960, trouxe principalmente no que concerne ao sujeito moderno e sua fragmentação. Esse movimento com o slogan “o pessoal é político”

abriu as portas de outras dimensões sociais como a família, a sexualidade e o trabalho. Colocou como questões políticas e sociais, a forma como homens e mulheres são formados e produzidos relativamente aos gêneros.

Hall coloca assim, que no momento contemporâneo, as identidades culturais nacionais estão sendo deslocadas pelo fenômeno da globalização, sendo esse termo referido:

“àqueles processos, atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado. A globalização implica um movimento de distanciamento da idéia sociológica clássica de ‘sociedade’ como um sistema bem delimitado e sua substituição por uma perspectiva que se concentra na forma como a vida social está ordenada ao longo do tempo e do espaço.”
(McGREW apud HALL, 2003a: 68)

Essa perspectiva da globalização, no entanto, tem um efeito sobre as identidades individuais, sobre as culturas específicas ou particulares. De tal modo que temos de compreender os processos de identificação como processos que podem sofrer fragmentações, contestações, conflitos, não mais tranqüilo como era proposto pela modernidade.

Remetendo-me a uma obra que relaciona Psicologia Social e Estudos Culturais, dois dos autores trazem a contribuição de Jacques Lacan sobre o legado de Saussure, *“criando uma torção no modo de compreender a produção de significado e, com isso, imprimindo um caráter muito mais instável e efêmero à linguagem”* (BERNARDES E HOENISH, 2003: 98) pois, sinaliza para a prioridade do significante. Quero com isso, trazer o importante papel da linguagem e dos

discursos no que se refere à constituição das identidades e dos processos de identificação dos sujeitos.

Esses mesmos autores fazem uma analogia entre a virada lingüística de Saussure e as contribuições citadas de Lacan, propondo que este último, trouxe “a dita virada em psicanálise”. Lacan é considerado seguidor das teorias freudianas quando coloca que o inconsciente é estruturado como uma linguagem, mas as reformula, quando prioriza o simbólico e a linguagem no desenvolvimento da identidade. A linguagem traz um movimento, fluído, indefinido, incapaz de capturar de forma definitiva os significados precedentes.

“A identidade é moldada e orientada externamente, como um efeito do significante e da articulação do desejo. Para Lacan, o sujeito humano unificado é sempre um mito.” (WOODWARD, 2003: 63)

Isso me faz pensar que ao estarmos permeados, transpassados por diversos discursos e como citado acima, que a identidade é articulada tanto pelos nossos desejos como por uma exterioridade, essa exterioridade acaba por criar aquilo que somos e aquilo que não somos, ou seja, a identidade e a diferença. Essa criação ocorre no campo da lingüística. Saussure considera que os signos não têm valor absoluto, não podem ser considerados isoladamente, eles só fazem sentido dentro de uma cadeia de diferenciação lingüística. E essa cadeia é construída culturalmente pelos sistemas simbólicos que a compõem. Segundo Abdallah- Pretceille citado por Vieira:

“Cultura e identidade cultural são noções dinâmicas. Definida como o conjunto das respostas simbólicas e práticas possíveis dum grupo às solicitações dum meio, uma cultura é susceptível de adaptação e de evolução. Ela inscreve-se num

movimento diacrônico.” (ABDALLA-PRETCEILLE apud VIEIRA, 1999: 58)

Assim, podemos dizer que a globalização acelerou de certa maneira a dinamicidade das culturas e dos processos de identificação dos sujeitos. De tal modo que, se já tínhamos a desconstrução do sujeito uno, fixo pela psicanálise de Freud, pela lingüística de Lacan, pela capilaridade do poder disciplinar de Foucault e os outros descentramentos apontados por Hall, esse fenômeno, através das múltiplas possibilidades de contato entre os indivíduos, tanto no campo pessoal, como nos campos político e econômico, vem fragmentar de uma maneira mais incisiva a unicidade do sujeito moderno. Isso não significa que os indivíduos assimilam todas as culturas de uma maneira completa ou totalizante:

“as pessoas não exprimem todos os modelos culturais legados pela enculturação e socialização no seu comportamento cotidiano. Os indivíduos opinam, comportam-se e exprimem-se veiculando uma cultura pessoal decalcada das matrizes culturais dos vários grupos com que interagem ou interagiram. Eles veiculam assim uma cultura subjetiva que se objetiva nas representações sociais que podem ser verbalizadas.” (VIEIRA, 1999: 59)

Silva (2003b) coloca a idéia de representação como rompimento com a dimensão realista e mimética da filosofia clássica. A representação é entendida como um sistema de significação com uma marca fortemente material, externa, visível. A oralidade, o outdoor, os textos, os filmes são meios de expressão de representações que não se preocupam em fixar, determinar ou estabelecer quais sejam os significados a serem atribuídos por quem os vê, os lê, os interpretam.

“... a representação é, como qualquer sistema de significação, uma forma de atribuição de sentido. Como tal, a representação é um sistema lingüístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder.” (SILVA, 2003b: 91)

Woodward (2003) aponta que dentro de cada cultura ocorre o ordenamento, a organização para estabelecer o que é e o que não é. Os significados são construídos coletivamente estabelecendo-se sistemas de classificação que chegam quase a um consenso dentro de uma mesma cultura. Os sistemas de classificação estabelecem quais sejam os artefatos e as idéias que representarão, que se constituirão como símbolos de identidade(s) dos participantes dessa cultura.

“A representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem eu sou? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser?” (WOODWARD, 2003: 17)

Assim, ao estabelecer quais sejam as competências que um professor deva possuir, está se criando todo um repertório de símbolos que *quer representar a identidade mais apropriada para o professor.*

O professor competente e o professor reflexivo tornam-se produtos de sistemas de classificação que procuram definir uma ordem dentro de uma cultura. Esse processo parece ter uma tendência de, ao dizer o que deve ser, excluir o que não é. É nesse processo de identidade e diferença que as relações de poder vão inserindo o que o grupo dominante em uma sociedade quer que seja estabelecido.

Woodward (2003) traz que nas produções de significados há também uma disputa de poder. A cultura, juntamente com as relações sociais, nos oferece

opções de identidades que podemos assumir, mas ao mesmo tempo nos constrange, nos induzindo a adquirir certas identidades e não outras.

O campo dos Estudos Culturais traz nesse sentido, que as práticas culturais possibilitam a constituição das identidades e subjetividades, considerando a(s) cultura(s) como interpeladora(s), recrutadora(s) que nos faz assumir determinadas posições-de-sujeito. As identidades estão relacionadas com o uso da história, da linguagem, como já citado, e com a cultura, para a produção daquilo que nos tornamos. Segundo Hall é preciso enfatizar menos o “*quem somos*” ou o “*de onde viemos*” e questionar mais o como somos representados, “*quem nós podemos nos tornar*”, pois:

“é precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas.” (HALL, 2003b: 109)

Pensando na formação de professores, particularmente das licenciaturas que vem acolhendo alunos portadores de experiências profissionais de campos distintos (indústrias, grupos de expressão artística, voluntários de ONG's, etc), podemos perceber que essas vivências acabam por emergir, por exemplo, nas situações dos estágios curriculares. Isso pode contribuir para o enriquecimento das particularidades dos processos de identificação profissional e para a problematização do currículo dos cursos superiores do Magistério.

Esses sujeitos, portadores de uma multiculturalidade, lançam desafios para as formas acadêmicas mais tradicionais de ensino superior. Além do enfrentamento de problemas como a desarticulação entre disciplinas pedagógicas e disciplinas específicas, uma suposta superioridade do bacharel em relação ao licenciando e o distanciamento entre a formação acadêmica e a realidade prática

do futuro professor, um novo dilema tem se apresentado nos cursos noturnos de Licenciaturas. Apesar destes, já estarem presentes nas instituições privadas de ensino superior, sua implantação nas universidades públicas somente ocorreu a partir dos anos de 1990, por determinação do governo federal, através do MEC⁷.

Procurando compreender esses novos sujeitos, Ludke (1994) a partir de um estudo sobre o perfil dos licenciandos mostra que, em virtude do mercado de trabalho estar cada vez mais difícil, aqueles que procuram o magistério, não o fazem por uma opção espontânea. *“É um aluno que na maioria das vezes já trabalha, não necessariamente no próprio magistério, e que dispõe de pouco tempo e poucos recursos para desenvolver um curso de boa qualidade.”* (LUDKE apud PEREIRA, 2000: 58)

Essa outra realidade, ainda pouco investigada (PEREIRA, 2000: 69) faz com que os professores formadores se defrontem com *“o trabalhador-estudante, o novo sujeito que bate às portas da universidade, reivindicando um direito para si mesmo, mas trazendo de imediato para a instituição o benefício de sua experiência da realidade, por meio de seu trabalho.”* (idem, 68)

Todo esse contexto reporta-me ao trabalho desenvolvido pelos Estudos Culturais, que segundo Raymond Williams citado por CEVASCO (2003) está:

“na tentativa, nem sempre bem sucedida, de levar o melhor que se pode conseguir em termos de trabalho intelectual até pessoas para quem esse trabalho não é um modo de vida ou um emprego, mas uma questão de alto interesse para que entendam as pressões que sofrem, pressões de todos os tipos, das mais pessoais às mais amplamente políticas.”
(CEVASCO, 2003: 78)

⁷ Ministério de Educação e Cultura

Entendo que essa perspectiva aparece também nas pesquisas sobre formação de professores, tanto inicial como a continuada, quando a preocupação é a aproximação universidade – escola básica. (MALDANER, 2000: SCHNETZLER, 2002).

Sendo assim, nessa dissertação propus-me a investigar:

“Que processos de identificação podem ser produzidos através das vivências compartilhadas por professora experiente e professor(a) iniciantes no espaço curricular do estágio supervisionado num curso noturno de licenciatura em Química?”

Essas questões de investigação também podem ser expressas nos seguintes desejos mobilizadores desse trabalho:

- compreender a formação docente no contexto do estágio curricular de um curso noturno de licenciatura em Química, a partir da interação entre professores com diferentes experiências;
- investir nas contribuições teóricas provenientes do campo dos Estudos Culturais como forma de compreensão de processos de identificação próprios da formação docente;
- possibilitar, dessa forma, uma leitura sobre o campo investigado que seja alternativa aos pressupostos teóricos calcados exclusivamente nas racionalidades e na dicotomia teoria/prática;
- aproximar o conceito de *identidade*, proposto por Stuart Hall, de uma análise teórica que permita compreender a identidade do professor como algo dinâmico, fluido e contraditório.

A pesquisa ocorreu no âmbito da disciplina de Prática de Ensino de Química e Estágio Supervisionado em um curso de licenciatura noturna de uma universidade pública. Neste contexto, eu, como pesquisadora e professora do

ensino médio recebi dois licenciandos estagiários, que aqui são ficticiamente nomeados Marina e Mário, nas aulas de Química sob minha responsabilidade em uma escola mantida por uma fundação sem fins lucrativos. A estagiária Marina é uma estudante da licenciatura em Química e já professora em serviço. Sua idade é de aproximadamente vinte anos e foi minha aluna no ensino médio. O estagiário Mário é estudante da licenciatura, químico graduado, trabalha no setor industrial desde 1986 e sua idade é de aproximadamente quarenta anos.

Esses três sujeitos interagiram num processo de diálogo onde houve planejamento, observação e execução de aulas de química, em uma classe de segunda série do ensino médio. A frequência dos estagiários na escola era semanal, sendo que todas as etapas do trabalho foram discutidas e acordadas em reuniões quinzenais, durante um semestre.

Todos os extratos de falas que aparecem nesse trabalho, foram retirados de gravações em áudio das conversas realizadas durante essas reuniões. Além disso, Mário e Marina foram, por mim, entrevistados após a conclusão da experiência. Nessas entrevistas, solicitei a eles que narrassem a experiência compartilhada no estágio. Há também um diário de campo elaborado pela professora experiente, cujos registros, algumas vezes, são também mencionados neste trabalho.

CAPÍTULO 2

ESCLARECENDO MINHAS ESCOLHAS: CULTURA, ARTES DE DIZER E NARRATIVA

Estudos Culturais e seu significado político no campo da Educação

Raymond Williams, um intelectual de origem na classe trabalhadora, foi professor na Workers' Educational Association (WEA), uma das escolas para trabalhadores na Grã-Bretanha. A WEA era uma escola pública noturna que defendia uma cultura comum em contraposição à cultura de minoria. O pensamento em circulação nessa instituição era de que:

“uma nova sociedade só podia ser criada de baixo para cima, e a educação era a ocasião de troca entre intelectuais e trabalhadores, cada um educando o outro, na medida em que os professores tinham de se esforçar para explicar suas disciplinas em termos que fossem entendidos por pessoas comuns e pudessem ser utilizados em movimentos reais.” (CEVASCO, 2003:62)

Participando desse ambiente altamente questionador da cultura de elite, Williams e outros dois professores da WEA, Richard Hoggart e Edward P. Thompson deram início a uma nova disciplina denominada Estudos Culturais, pois:

“em um projeto didático cujas palavras-chave são experimentalismo, interdisciplinaridade e envolvimento político não é de admirar que surja a necessidade de uma nova forma de organizar essa prática.” (idem, 63)

Nessa nova prática, Williams, em particular, põe em debate a atribuição de poder a uma classe específica e minoritária de determinar o que é valorizado como cultura. Pleiteia esse poder para usos mais democráticos, redirecionando o que é valorizado para as obras da classe trabalhadora, como os sindicatos, os partidos políticos e o socialismo.

Seguindo o desenvolvimento dos Estudos Culturais pelas décadas de 60/70 e chegando aos primeiros anos do século XXI, precisamos compreendê-los não como uma disciplina ou algo que tenha uma metodologia fixa, uma lista de categorias de pesquisa fechadas e restritas.

Os Estudos Culturais se preocupam com as questões que envolvam a cultura e as relações de poder em qualquer campo de conhecimento, em qualquer lugar do planeta. Ele se constitui em

“um empreendimento diversificado e freqüentemente controverso, abrangendo posições e estratégias diferentes em contextos específicos, tratando de muitas questões, extraindo seu alimento de muitas raízes e moldando a si próprio no interior de diferentes instituições e locais.”(NELSON, TREICHLER, GROSSBERG, 2002:11)

No entanto isso não significa que os Estudos Culturais possam ser tomados por uma coisa qualquer. Numa definição proposta por Tony Bennet, os Estudos Culturais seriam:

“um termo de conveniência para uma gama bastante dispersa de posições teóricas e políticas, as quais, não importa quão amplamente divergentes possam ser sob outros aspectos, partilham um compromisso de examinar práticas culturais do ponto

de vista de seu envolvimento com, e no interior de, relações de poder.” (BENNET apud NELSON, TREICHLER, GROSSBERG, 2002: 11)

Cabe ressaltar que o entendimento de *cultura* dentro dos Estudos Culturais está localizado nas interpretações que Williams faz. *Cultura* é muito mais do que as produções de uma elite, ela alcança as relações entre os domínios materiais e simbólicos da sociedade. Assim, aspectos do cotidiano das vidas de pessoas comuns de uma determinada sociedade, são também focos de análise cultural e política para os Estudos Culturais. Ao mesmo tempo em que, por exemplo, as lutas das mulheres por igualdade no campo político, no mercado de trabalho e nas relações de suas vidas pessoais e dentro de suas comunidades ensejam um estudo/ debate que derruba as fronteiras dos territórios nacionais.

Os Estudos Culturais se interessam pelo campo intelectual e pelo campo político das questões nacionais, transnacionais e globais. Sendo que:

“seus praticantes vêem os Estudos Culturais não simplesmente como uma crônica de mudança cultural, mas como uma intervenção nessa mudança e vêem a si próprios não simplesmente como scholars fornecendo um relato, mas como participantes politicamente engajados.” (idem, 16)

Tradicionalmente a grande preocupação é sempre conectar a teoria à cultura material tentando responder aos desafios que a história propõe. Os intelectuais praticantes procuram sempre influenciar a mudança social. Nessa direção, esse novo campo de estudos tem procurado intervir também nas faculdades de educação.

Trazendo de volta o que foi mencionado a respeito do início da disciplina Estudos Culturais, que ocorreu na WEA, quero enfatizar sua origem no campo educacional. A aproximação entre essa dissertação e esse campo de estudo

decorre por ambos desejarem compreender a inserção do aluno trabalhador na academia e as possíveis interlocuções que ensejariam debates criativos e produtivos para ambos. É nesse contexto, que se torna significativo tornar os conhecimentos da pesquisa acadêmica acessível aos professores, assim como trazer, e mais do que isso, valorizar os saberes dos professores em exercício, como perspectiva política de transformação social.

Henri Giroux, em um texto bastante questionador e provocativo, põe em pauta a resistência da maioria dos atores das faculdades de educação em abraçar as questões dos Estudos Culturais. Aponta que a ênfase na tradição de modelos tecnocráticos impede que as escolas sejam realizadas como “esferas públicas democráticas”.

“Além disso, a tradição dominante favorece a contenção e a assimilação das diferenças culturais, em vez de tratar os/ as estudantes como portadores/ as de memórias sociais diversificadas, com o direito de falar e de representar a si próprios/ as na busca de aprendizagem e de autodeterminação.” (GIROUX, 2002: 85)

O que os Estudos Culturais propõem é uma mudança na concepção de currículo, em como utilizar os conhecimentos para que os estudantes sejam preparados para vivenciar criticamente as atuais condições políticas, sociais e culturais num mundo cada vez mais globalizado.

O envolvimento dos Estudos Culturais com questões de gênero, raça, etnia, sexualidade, identidade nacional, para citar apenas alguns temas, requer uma visão multidisciplinar de currículo, o que significa *“reconhecer que o espaço da política e da globalização é um espaço de luta e de contestação e não simplesmente um espaço de dominação.”* (idem, 89)

Permitir que os estudantes em debates sobre política, história, cultura e poder, problematizem os discursos e as práticas culturais que permeiam o

currículo escolar e ainda outros discursos, ou os mesmos, veiculados pelos meios de comunicação a que estão expostos em seu cotidiano.

“Os/ as educadores/ as não poderão ignorar, no próximo século, as difíceis questões do multiculturalismo, da raça, da identidade, do poder, do conhecimento, da ética e do trabalho que, na verdade, as escolas já estão tendo que enfrentar.” (ibidem,88)

Essas questões nos remetem ao fato de que no desenrolar do currículo escolar estamos proporcionando *“processos de subjetivação, de socialização dirigida, controlada”* (COSTA, 2001:51). É necessário que os professores se autoquestionem sobre que direcionamento estão enfatizando nas suas aulas. Como salienta Giroux, é importante uma visão crítica da conexão entre cultura e poder, entre conhecimento e autoridade permeados pelos contextos históricos e sociais que demarcam a maneira que os/ as estudantes constroem sua compreensão do passado, presente e futuro.

Para os Estudos Culturais, a linguagem pode ser o veículo constituidor de identidades portanto ela deve ser estudada para que se evidenciem os mecanismos discursivos que acabam por impor um modo de ser: uma identidade homogênea e fixa, que seja controlada pelas formas específicas de autoridade:

“o desafio pedagógico para os Estudos Culturais consiste em analisar a forma como a linguagem funciona para incluir ou excluir certos significados, assegurar ou marginalizar formas particulares de se comportar e produzir ou impedir certos prazeres e desejos. (...) O vínculo entre linguagem e a construção de identidades individuais e sociais é evidente, por exemplo, na forma pela qual a linguagem é usada para

privilegiar representações que excluem grupos subordinados.” (GIROUX, 2002: 95)

O que temos encontrado nas faculdades de educação é uma continuidade e um silenciamento. Continuidade na manutenção de um currículo disciplinar que mantém os cursos de licenciatura presos a modelos técnicos de formação de professores. Competências e habilidades direcionam os futuros professores para uma formação que pode se tornar imobilizadora, no sentido de não se sentirem preparados para lidar com questões multidisciplinares e multiculturais extremamente dinâmicas.

No campo da prática, esses professores se vêem incapacitados para agir com alunos que trazem suas “memórias sociais diversificadas” que exigiria do professor um papel dinâmico, problematizador dessas identidades cambiantes e múltiplas. Dessa maneira, a licenciatura reproduz um modelo que reforça as

“histórias eurocêtricas e patriarcais, as identidades sociais e as experiências dos/ as estudantes de classe média, ao mesmo tempo em que marginaliza ou apaga as vozes, as experiências e as memórias culturais dos/ as assim chamados estudantes da ‘minoría’.” (idem, 86)

Com esse cenário, verificamos que enquanto nas salas de aula, afloram sujeitos com identidades fragmentadas, flexíveis, cambiantes, os formadores assumem posições silenciosas evitando trazer à tona os interesses políticos que permeiam suas práticas. A busca do sujeito iluminista impede que os atores convencionais das faculdades de educação compreendam que

“a incompletude, a fragmentação e as pluralidades das emergentes identidades não precisam significar perda de capacidade política. Em vez disso,

elas podem apontar para novas formas de luta; elas podem criar condições que são 'mais difíceis de manipular e controlar'." (McROBBIE, 2002: 47)

McRobbie aponta para o caráter problemático da aquisição de identidade dentro dos Estudos Culturais. Ao mesmo tempo em que a identidade é fluída, é cambiante, é flexível, ela também existe apenas pelo que não é, ou seja, ela depende da definição do "outro". Assim, para definirmos a identidade, temos que nos referir a categorias mais amplas como a de raça ou sexualidade. Desse modo podemos concluir que a identidade está assentada na identidade social. Essa autora coloca que:

"a identidade pode ser vista como levando os Estudos Culturais para os anos 90, ao agir como uma espécie de guia sobre a forma como as pessoas se vêem a si próprias, não como sujeitos de classe, não como sujeitos psicanalíticos, não como sujeitos de ideologia, não como sujeitos textuais, mas como agentes ativos, cujo sentido do eu é projetado sobre --- e expressado em --- uma gama de práticas culturais em expansão, incluindo textos, imagens e mercadorias."
(McROBBIE, 2002:59)

Os cursos de licenciaturas precisam possibilitar aos professores a criação de alternativas, diferentes das que os consideram meros consumidores de metodologias, livros, receitas. Como enfatizado por McRobbie, em sua discussão sobre as identidades, é necessário

"uma nova metodologia, um novo paradigma, para conceptualizar a identidade-na-cultura, uma abordagem etnográfica que tome como seu ponto de partida a qualidade interativa relacional da vida

cotidiana e que traga vigor renovado a esse tipo de trabalho, ao incorporar um agudo sentido de história e de contingência.” (idem,59)

Sendo assim considero que os Estudos Culturais sejam um campo bastante promissor para a análise e proposição de novas perspectivas nos cursos de formação de professores.

Os Estudos Culturais consideram que a pedagogia, constituída como espaço de questionamentos sobre a história, a política, o poder e a cultura, integra uma prática cultural. Prática esta que proporcionará aos formadores e estudantes uma linguagem crítica com a qual os interesses ideológicos e políticos sobre as questões de gênero, raça, identidades, colonialismo e textualidade emergirão e poderá orientar um projeto pedagógico transformador.

Os Estudos Culturais não acreditam num mundo sem conflitos, harmonioso, como esperado pela utopia marxista, pois para esse campo teórico *“o poder é a condição para que a sociedade seja possível.”* (ibidem, 2002: 48)

Uma das propostas apresentadas no texto de Giroux (2002), passa pela interação e articulação das experiências trazidas pelos alunos, o currículo e o conhecimento legitimado pelas instituições. As faculdades de educação seriam responsáveis por concretizar essa articulação buscando a reconfiguração e a reestruturação das disciplinas acadêmicas com as áreas de estudo emergentes como a cultura juvenil, a cultura de massa, incluindo aspectos do cotidiano. O enfoque não é privilegiar uma ou outra cultura, mas colocar em pauta a possibilidade de delinear novas fronteiras entre a cultura e conhecimentos úteis.

Quanto à questão das identidades, ressalta-se que as diversas formas de textos, não mais limitados à *“cultura da imprensa ou à tecnologia do livro”*, produzem novas significações para os conhecimentos. O jovem, em sua caminhada de construção e afirmação de suas identidades, se depara com os meios de comunicação que lhes enviam mensagens auditivas e visuais, que os confrontam com outras *“linguagens e práticas culturais que se intersectam de forma diferente entre (e dentro de) questões de raça, classe, gênero e diferenças*

sexuais” (idem, 99). Isso os coloca, e aos formadores mais atentos também, diante de narrativas descentradas, de incertezas quanto à segurança econômica do futuro. Esse cenário fragmentado, transformado e transformador coloca-nos diante de uma descentralização dos sujeitos. Somos interpelados por diferentes identidades culturais. No âmbito dessa dissertação, o/a químico/a, o/a professor/a, o/a ex-aluno/a, o/a licenciando/a, o pai, a mãe convivem, por vezes, contraditoriamente dentro de nós.

Lidar com toda essa complexidade exige uma nova postura dos educadores. Essa postura, como diz Giroux, é exigida dentro do campo dos Estudos Culturais, pela formação de professores como:

“produtores/ as culturais, para tratar a cultura como uma atividade inconclusa e aberta à contestação. Isso sugere que os/ as professores/ as deveriam estar criticamente atentos/ as às operações do poder, na medida em que ele está implicado na produção de conhecimento e autoridade em suas salas de aula. Isso significa aprender como ser sensível a considerações de poder, uma vez que ele está inscrito em todas as facetas do processo de escolarização.” (GIROUX, 2002:101).

Construção de uma metodologia: experiências, artes de dizer e narrativa

“Se o experimento é genérico, a experiência é singular. Se a lógica do experimento produz acordo, consenso ou homogeneidade entre os sujeitos, a lógica da experiência produz diferença, heterogeneidade e pluralidade. Por isso no compartilhar a experiência, trata-se mais de uma heterologia do que uma homologia, ou melhor, trata-se mais de uma dialogia que funciona heterologicamente do que uma dialogia que funciona homologicamente. Se o experimento é repetível, a experiência é irrepitível, sempre há algo como a primeira vez. Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. Além disso, posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem pré-ver nem pré-dizer.” (LARROSA, 2001: 11)

Em minha trajetória de professora de química fui sendo encaminhada para uma vida onde as experiências pouco valor tinham. Na busca cada vez mais alucinada de qualidade de ensino, de estratégias diversas para entreter os estudantes, fui sentindo-me cada vez mais pobre em experiências. O incômodo gerado por essa situação me impulsionou para a procura de outro modo de relacionar-me com a educação. Não me conformava com o ritmo e os ordenamentos que eram impostos aos professores e alunos da escola.

Com a oportunidade de realizar um trabalho de pesquisa acabei por aproximar-me dos Estudos Culturais que traz em seu bojo uma flexibilidade nos encaminhamentos metodológicos sem que isso signifique falta de rigor. Assim, nessa dissertação, tentarei um modo de construção de uma metodologia através das contribuições da narrativa de Benjamin, das artes de dizer de Certeau e dos posicionamentos de Larrosa quanto às experiências.

O que me incentiva nessa construção é a minha percepção da força das palavras, dos discursos que chegam à escola num movimento de imposição sutil das políticas governamentais e interesses de grupos dominantes.

Benjamin indicando o fim das narrativas quer nos alertar para a perda da *“faculdade de intercambiar experiências”* (BENJAMIN, 1987: 198). Em oposição à narrativa que seria a arte de contar experiências como um conselho, um saber; Larrosa (2001) assim como Benjamin (1987) colocam a informação. A informação como um dispositivo que já trazendo as explicações, não permite que o ouvinte interprete livremente aquilo que ouviu e assim ele perde o que a narrativa traz de precioso: a possibilidade de na interação coletiva se construir experiências significativas para os narradores e ouvintes presentes.

Na escola, tentavam em todos momentos preencher-nos com informações sobre como fazer, o que fazer, para quem fazer, e não nos permitiam que construíssemos nossas experiências coletivas ou individuais. Esses acontecimentos acabaram por levar-me na direção contrária e *“cheia de informações e carente de experiências”*, busquei outros caminhos fora da escola. Porém, esses outros caminhos não me distanciariam da escola, pois o que realmente almejava era a compreensão e uma possível luta para que, aquilo que estava posto, fosse deslocado para algo mais rico em experiências.

Esses outros caminhos se cruzaram com a recepção de estagiários em minhas aulas e particularmente quando recebi uma ex-aluna para compartilhar minhas ansiedades e experiências de professora. Junto a ela, esteve presente outro estagiário cuja particularidade, era já ser um profissional na área da indústria química e ter uma família constituída. Esses são os personagens dessa história.

Esse coletivo de professores com experiências diferentes: diferentes em relação ao tempo e aos contextos vivenciados, possibilitaram diálogos onde memórias foram sendo compartilhadas e ressignificações do passado e do presente puderam ser construídas.

“Resgatar a memória local como instrumento de formação de professores e de reinvenção do espaço escolar como um lugar de encontro de pessoas e práticas; de reencontro com a história e com a vida; lugar onde a memória, palavra e práticas podem ser compartilhadas;...” (PÉREZ, 2003: 2)

Certeau sugere que ao falarmos ou ao narrarmos, estamos praticando uma arte e essa produz efeitos, é a arte do dizer.

“Então se poderiam compreender as alternâncias e cumplicidades, as homologias e as imbricações sociais que ligam as ‘artes de dizer’ às ‘artes de fazer’: as mesmas práticas se produziram ora num campo verbal ora num campo gestual; elas jogariam de um ao outro, igualmente táticas e sutis cá e lá; fariam uma troca entre si – do trabalho no serão, da culinária às lendas e às conversas de comadres, das astúcias da história vivida às da história narrada.” (CERTEAU, 1996:153)

O narrar não seria um retorno à descrição, mas um ato que procura distanciando-se cautelosamente da realidade, provocá-la. Nas palavras do autor: *“mais que descrever um ‘golpe’, ela (a narrativa) o faz”* (idem, 153). Assim, pelas narrativas e discursos proferidos durante o tempo do estágio dos professores iniciantes, fomos nas rememorações, nas lembranças e nas vivências do cotidiano

escolar, abrindo brechas para questionar o currículo de formação de professores nas universidades públicas.

Para Benjamin, vivência é uma reação que se esgota com sua realização; a experiência não se esgota, o indivíduo age de maneira refletida, compartilhada e rememorada.

“Na rememoração as lembranças estão sujeitas a atualizações, releituras e reelaborações, fruto de reflexões sobre o acontecimento lembrado. Rememorar é um ato político.” (PÉREZ, 2003: 5)

A modernidade, segundo Benjamin, com seus aparatos tecnológicos provocou o esvaziamento das experiências individuais e coletivas. As metanarrativas tentaram apagar a diversidade cultural na busca de uma homogeneidade que se mostrou incapaz de atender às expectativas de um mundo melhor para todos: *“o mundo não é feito de certezas, essa é a única ‘verdade’ possível.” (PÉREZ, 2003: 5)*

Benjamin, quando se referiu à destruição da experiência teve como pano de fundo a primeira guerra mundial. Os homens que voltaram dessa catástrofe estavam emudecidos, não tinham o que contar, não conseguiam narrar, estavam *“mais pobres em experiência comunicável.” (BENJAMIN, 1987: 198)*

Hoje, a vida cotidiana nas grandes cidades, nos impõem um ritmo que nos impossibilita de experiências comunicáveis, significativas, cheias de conselho, de saber, de afetividade.

“... contudo, hoje sabemos que para efetuar a destruição da experiência não é necessário, em absoluto, uma catástrofe e que para isso basta a pacífica existência cotidiana em uma grande cidade. Pois a jornada do homem contemporâneo nada contém que possa traduzir-se em experiência (...) O homem moderno volta à noite para sua casa esgotado por tantos acontecimentos – divertidos ou tediosos, insólitos

ou comuns, atrozes ou prazerosos – sem que nenhum deles tenha se convertido em experiência.” (AGAMBEN apud LARROSA, 2003: 9) (tradução minha)

Larrosa (2003) propõe que pensemos a educação considerando as palavras experiência/ sentido. Para isso, a palavra experiência precisa ser revestida de legitimidade e dignidade, uma vez que dentro da racionalidade moderna ela tem sido menosprezada. Temos que valorizar o que ela tem de subjetividade, de imprecisão, de provisoriedade, de indecisão, como a própria vida o é.

Temos que inventar, criar uma outra linguagem para falarmos sobre experiência. Porém, isso requer que a essa palavra seja atribuído outro som, outra amplitude e uma certa precisão.

Um passo importante é não fazer da experiência uma coisa, um objeto, um experimento. Algo que seja homogêneo, universal, mas deixar-lhe o sentido da contingência, da relatividade, da subjetividade. Cada experiência é única: professores vivem os mesmos acontecimentos mas os significam, os experienciam diferentemente. A experiência de um, não necessariamente, faz sentido ao outro.

A experiência constitui um saber que é aquele elaborado pelo sentido ou o sem-sentido dos acontecimentos, ele é individual ou coletivo, mas sempre particular, de um indivíduo ou de uma comunidade. O saber da experiência é adquirido no decorrer da vida pela maneira como cada um responde ao que lhe acontece. Não é o que entendemos por conhecimento pois esse é o que está fora de nós. O saber da experiência:

“configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). Por isso também o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém

pode aprender da experiência de outro a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria.” (LARROSA, 2001: 10)

Quando deixamos nos atravessar por uma experiência somos capturados pela paixão. Paixão por aquilo que estamos nos dedicando, por aquilo que está nos tomando. A paixão faz com que os apaixonados se envolvam, se disponibilizem, se abram para o desconhecido. Permite que o sujeito se sensibilize quanto a sua impotência, a sua ignorância, a sua fragilidade e a sua vulnerabilidade tornando-o um sujeito passional. Mas essa paixão diz Larrosa: *“não quer dizer que seja passivo, inativo: da paixão também se desprende uma epistemologia e uma ética, talvez inclusive, uma política, seguramente uma pedagogia.”* (LARROSA, 2003: 4) (tradução minha)

Assim, as experiências nos trazem modos de agir que podem vir a se configurar numa ação política. Nesse trabalho de investigação as diferentes experiências dos participantes apontam questionamentos sobre o currículo dos cursos de formação docente. Isso nos anima a investir nas parcerias entre professores experientes e iniciantes na busca de compreensão de como a formação docente pode se dar quando intermediadas pelas experiências de diversas culturas contribuindo para os processos de identificação desses professores.

Considerando que a cultura seja o campo onde nós atribuímos significados às coisas, onde os sistemas ou códigos de interpretação e representação são construídos e estabelecidos, podemos dizer que é nela que nos tornamos ou não, sujeitos de experiência.

A partir disso, passo a relatar no próximo capítulo, a produção de uma rede de significados que foi sendo tecida em mim, pela experiência compartilhada com os estagiários.

CAPÍTULO 3

CENAS E IDENTIDADES EMERGENTES – FRAGMENTOS EM BUSCA DE RELAÇÕES

“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.” (LARROSA, 2001: 3)

Essas palavras calaram fundo em mim. Ao longo de treze anos como professora de química do ensino médio, em uma escola peculiar⁸, fui sendo atropelada pelas informações, pelas opiniões, pelos periodismos sobre os quais Larrosa, sensível e brilhantemente, escreve no texto citado acima. Rememoro uma de minhas falas registrada num encontro com os estagiários:

... como no meu caso, como professora, eu percebo... eu comecei dando aula de um jeito, mas porque a escola era de um jeito, a sociedade era de um jeito. E eu tive que ir me adaptando, não que eu aceite tudo que está aí. É o que aconteceu comigo, quando eu comecei a dar aula...

Memórias de meu início como professora vieram à tona quando recebi estagiários para acompanhar minhas aulas no ano de 2003: a ansiedade, o

⁸ Sua peculiaridade deve-se ao fato de ser mantida por uma fundação sem fins lucrativos, e seus estudantes pertencerem a diferentes contextos sócio-econômicos, o que implica segundo Bordieu (1999) em capitais culturais diferenciados.

nervosismo, o entusiasmo, o querer ensinar tudo de uma vez, a preocupação em ser querida e respeitada pelos alunos... a intolerância e impaciência com aqueles que não me davam atenção. Todos esses sentimentos retornaram quando estive junto aos dois licenciandos que fizeram parte de minha experiência de professora “experiente” durante os seis meses de seus estágios.

mas eu lembro que você era vista como uma professora rígida, durona. Eu não sei se porque a educação era diferente, a forma de você educar, de você ensinar era diferente. Talvez fosse assim porque você estava inserida naquele contexto, naquela época, assim como os professores de nossos pais eram muito mais rígidos. Acho que tudo é questão de contexto, de como você enxerga as coisas...(Marina)

Marina, que foi minha aluna em sua formação básica, expõe parte de mim que foi sendo transformada pela continuidade do convívio com meus alunos e minha busca de resolver conflitos de relacionamentos entre professor-aluno-conhecimento. Esse movimento também foi sendo construído pelas propostas de novas possibilidades de abordagens de conteúdos que chegavam à escola. Essas abordagens vieram na forma de projetos, estudos do meio, contextualização, interdisciplinaridade, competências e habilidades.

Muitos indicativos de como o professor deve agir para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de modo a formar/ transformar o aluno em cidadão crítico. Mas a sala de aula é um mundo repleto de subjetividades e identidades em interação, aspectos que vão além dos processos de ensino-aprendizagem.

Os estagiários sentiram esse mundo e expressaram suas percepções, como quando, por exemplo, conta Marina:

No estágio, eu me deparei com uma escola muito diferente da que eu tinha estudado, com alunos muito diferentes dos meus colegas de ensino médio. Eu percebia que a minha sala de colegial, nossa turma,

era mais homogênea. Parece-me que seja assim, inclusive quanto ao aspecto financeiro. E eu senti na sala (sala da professora experiente) que você está junto mas que você percebia diferente, e outra coisa: você tinha alunos pontuais.(Marina)

Marina, sempre rememorando suas experiências de aluna - “*nossa turma era mais homogênea*” - destaca as diferenças em relação aos professores e aos alunos. Parece-me importante que, no estágio, os licenciandos possam entrar em contato com essa riqueza de subjetividades / identidades, o que ela chama de “*alunos pontuais*”. Quando isso acontece, eles podem se dar conta que o desafio de tornarem-se professores precisa considerar, além dos conteúdos a serem ensinados, os aspectos sociais e culturais que permearão suas vidas profissionais. Experiência...fico pensando no que Larrosa escreveu e escutando o que Mário e Marina narraram. Cada um trazendo marcas de suas experiências para o contexto de estágio e, assim envolvendo-se nos processos de identificação pelos quais passarão ao longo de suas vidas docentes. Mário, em sua narrativa sobre o estágio, coloca sua posição de pai de adolescentes e licenciando do curso de Química noturno, refletindo o que seu contexto familiar pode trazer de contribuição para essa sua nova formação.

No curso de formação de professor, eu já tinha meus filhos adolescentes. Voltei para a faculdade e o convívio com meus adolescentes, acho que me possibilitou, não digo ter facilidades, porque cada adolescente também tem lá seu comportamento, sua maneira de ver a vida, seu embasamento familiar, e isso tudo acaba refletindo na hora que você tem contato com eles. E a experiência que tive no estágio foi muito interessante. Eu achei que esse convívio com a molecadinha e a curiosidade deles é uma coisa que sempre

acaba motivando mais. Leva o professor a estar sempre buscando a resposta antes que venham as questões.(Mário)

Mário expõe alguns aspectos que permeiam a diversidade cultural dos estudantes na sala de aula, em suas palavras: “*seu comportamento, sua maneira de ver a vida, seu embasamento familiar*”, interpretando isto como algo positivo para incentivar o professor na criação de outros modos de interação com seus alunos e o conhecimento.

Mário destaca também outra questão importante e que cada vez mais está sendo discutida nos meios educacionais (CANDAU, 2002; GUSMÃO, 1997; VIEIRA, 1999, entre outros). A questão do Outro⁹, como esse Outro age, interfere, muda aquilo que fazemos, aquilo que somos. Talvez sua identificação como pai de adolescentes o torne mais sensível às particularidades dessa faixa etária.

O Outro também traz consigo marcas de sua história que o diferencia de mim. E como eu lido com esse(s) Outro(s)? Como os professores se comprometem a interagir com os seus Outros estudantes? Para Vieira (1999), isso pode ocorrer sendo o professor um poliglota:

“Estou a falar do ponto de vista lingüístico, mas, também, figuradamente. Quer dizer, compreender o outro não é só falar a sua língua para o ouvir e perceber, mas é também conhecer a sua cultura, ou melhor a sua mente cultural, o seu contexto, a sua mentalidade, porque significados há que restam subjacentes ao discurso verbal, tão ou mais importante para a decodificação da mensagem a entender. Como diria Paulo Freire, ‘texto e contexto remetem-se mutuamente’.” (VIEIRA, 1999: 62)

⁹ Uso a letra maiúscula inspirada no conceito de alteridade que a Antropologia propõe.

Mário parece sentir o mesmo que eu sentia ao estar com os alunos. Percebia que eles eram diferentes entre si e isso precisava ser respeitado nas propostas que trazia para a sala de aula. Apesar das dificuldades que emergiam dessa interação era preciso continuar ouvindo, estudando, pesquisando, inovando e renovando minha prática docente. Os alunos também são portadores de experiências que vão transpassando a vida escolar, e o professor precisa estar aberto para captar essas experiências e tentar ressignificar seus próprios conceitos, crenças, os conteúdos da ciência que ele ensina, os estranhamentos, constrangimentos, sensibilidades, afetividades, desejos e fantasias que também compõem o cenário cotidiano da escola.

Trago em minhas memórias as diferentes “fases” que vivenciei dentro da escola. Se hoje sou uma professora que ouve seus alunos, interage com eles, procura compreender as subjetividades (minha e as deles), nem sempre foi assim. Como salientou Marina houve um tempo em que eu era “*rígida e durona*”. Nesse tempo, dentro do contexto em que atuava, a transmissão de conteúdos de uma forma asséptica, descontextualizada era considerado o “melhor” para o processo de ensino e aprendizagem. Ainda que se ensiasse um ensino baseado na “ciência na abordagem do cotidiano” através de alguns livros didáticos de grande aceitação¹⁰, a maneira de se tratar a aprendizagem era através da assimilação dos conceitos químicos prevalecendo a abstração e o caráter de verdade única produzida pela ciência. Outro fator, no caso, se relacionava com o fato de o curso que Marina freqüentava no ensino médio, tinha como objetivo principal o ingresso nas grandes universidades.

Mas inovações chegavam à escola e assim a interdisciplinaridade e a contextualização começaram a fazer parte de nossos discursos de professores e alunos. Temas eram trabalhados para que através da contextualização, elaborássemos os conteúdos tão preciosos para nós professores e também para os alunos que buscavam o ingresso no ensino superior.

¹⁰ No mercado editorial de livros didáticos, a interpelação do cotidiano para o ensino tem sido muito presente nas últimas décadas. Um livro didático bastante conhecido, nesta linha, é “Química na Abordagem do Cotidiano”, de Tito e Canto, Editora Moderna, 1993.

Esses encaminhamentos metodológicos parecem ser reiterados com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) para o Ensino Médio, que no final dos anos de 1990, atribuíram um direcionamento contextualizador e interdisciplinar para o ensino, dirigindo-se a um mundo do trabalho em transformação. Porém, essa nova abordagem trouxe algumas dificuldades para os professores.

Durante nossas reuniões de estágio, eu, Marina e Mário explicitamos como uma de nossas preocupações, aquela relacionada aos conteúdos a serem abordados. Os diferentes tempos de experiência não impediram que esse item fosse um ponto comum, embora tenha havido algumas discordâncias.

Dulce- A proposta dos PCN's, até que é bem fascinante. Só que teria que mudar muito a estrutura da escola, concorda?

Marina – Concordo, eu acho fascinante, mas eu acho muito abrangente, entende?

Dulce – Acho que entendi. Eu também pensei nisso. Você está falando que: por ser muito abrangente, como é que ficam os conteúdos?

Marina – Hum hum. Porque a aula pode virar aula do tipo Discovery Channel¹¹.

Dulce- Isso mesmo.

Marina- Documentário. Parece que está assistindo a curiosidades.

Dulce – Eu ainda tenho uma certa resistência, porque acho que perde um pouco o trabalho com os conteúdos, principalmente se considerarmos a estrutura escolar atual. Os professores precisam primeiro estudar, ter um tempo de discussão sobre aquele assunto,

¹¹ Canal de tv paga que trata de temas científicos.

precisam de um tempo de planejamento em conjunto para depois irem às aulas. Então você acaba mexendo com a estrutura da escola, horário, planejamento...

Mário – É porque precisa de um tempo, não em sala de aula. Mas, ao contrário da Marina, eu acho que a contextualização torna a química mais palatável aos alunos. A Marina acha que dificulta o aprendizado. Eu já acho que não.

Marina – Eu não acho que dificulta.

Dulce- Você acha que fica muito superficial?

Marina – Eu acho que você contextualiza mas os alunos não conseguem fazer o link da contextualização com a química. A química fica superficial e pronto. A química se perdeu no meio daquilo.

Meus sentimentos quando esses debates tomavam corpo em nossas reuniões eram de uma satisfação imensa, pois via nesses licenciandos a Dulcelena de alguns anos atrás, porém com uma enorme diferença: não era só um professor, mas éramos três professores discutindo, refletindo, questionando a prática e os documentos oficiais curriculares para o ensino médio.

“Significar o tempo presente é compreender o que ele comporta de passado e futuro, encharcado de memória e grávido de projetos. É também praticar uma pedagogia da resistência, que ao desconstruir o passado, reconstrói o futuro pela reinvenção do presente.” (PÉREZ; 2003: 4)

A convivência com esses futuros professores numa perspectiva de vê-los como Outros investidos de conhecimentos e experiências, me permitiram colorir minha prática docente com outras cores. Isso é bastante motivador, envolve o docente num ambiente de criatividade, de renovação, de crescimento constante. Manhães, citado por Alves (2002) denomina os sujeitos professores como “*crescentes*” e explica:

“o mais apropriado é, então, imaginar esses parceiros e parceiras como ‘crescentes’, fios que, como me ensinou um pescador, seu Carmozino, tecendo redes, permite seu crescimento para todos os lados e para frente.” (MANHÃES apud ALVES, 2002: 21)

Na escola, as dificuldades de articulação e de aproximação com os demais professores, eram acentuadas pela preocupação da coordenação e da direção, mais com os registros e divulgação dos resultados, do cumprimento do calendário escolar do que com o processo de aprendizagem. Assim, víamo-nos enredados com preenchimento de papéis e, a troca de experiências, de angústias e de incertezas ficava sempre “para depois”. As redes de saberes que poderiam ser tecidas nos momentos de integração dos professores das diferentes disciplinas para a construção da interdisciplinaridade e contextualização não ocorriam efetivamente. A reflexão conjunta tão recomendada, valorizada, buscada pelos formadores das academias não era contemplada na escola. Nesse contexto o que prevalece é o individualismo.

“Mudanças e inovações em nossas práticas de ensino requerem de nós explicitar, desconstruir e reconstruir concepções, e isto demanda tempo e condições....Constituir-se professor é um processo que ocorre ao longo da vida. Aprende-se a ser professor principalmente com alunos e colegas no contexto de

trabalho, ou seja, na escola.” (SCHNETZLER, 2002a: 16)

Todo esse processo foi experienciado por mim, professora experiente, de uma maneira conflituosa. A rapidez com que chegavam as “inovações” dentro da escola mexia com minha identidade de professora e de certa maneira com aquilo que me constituía como mãe, mulher, membro de uma família e também com aquilo que minha formação inicial tinha me levado a ser.

Ao lidar com os estagiários me sentia aberta para deixar que eles, através de minhas memórias, fossem questionando sua formação inicial docente e a futura profissão, ainda que cada um tenha se iniciado nessa carreira de modos diferentes.

Desde minhas experiências com os primeiros estagiários, outros, além de Marina e Mário, sentia que os jovens licenciandos tinham algumas características diferentes das que vivenciei em minha licenciatura. Alguns já estavam fazendo sua pós-graduação; participavam de congressos, inclusive com apresentação de trabalhos; lecionavam em cursinhos pré-vestibulares ou na rede pública, trabalhavam em indústrias químicas como trainees ou já profissionais, ou seja, apresentavam experiências externas ao Instituto de Química e à Faculdade de Educação. Nos anos de minha graduação, a maioria dos alunos participava apenas de atividades acadêmicas e estudantis.

é interessante ver a movimentação que, hoje em dia, os universitários têm. Surpreendi-me quando Marina, contou que faria uma apresentação num congresso da SBQ¹². Confesso que senti uma certa inveja, pois nunca sequer estive em um. (Anotação em meu diário de campo)

¹² Sociedade Brasileira de Química.

Esse sentimento de inveja veio de um desejo antigo que tenho de estar nesses eventos levando minha contribuição e também de adquirir outros conhecimentos e outras experiências no campo educacional e científico.

Em uma de nossas reuniões de estágio fui confrontada naquilo que tinha como solidificado em minha experiência de professora de Química: o meu conhecimento sobre fenômenos físicos e químicos. Fiquei em perigo, como escreveu Larrosa (2001) referindo-se ao radical *periri* da palavra experiência, que designa perigo. Não conseguia aceitar que o conceito que tanto ensinava, descrevia, e talvez ilusoriamente conseguia provar para meus alunos, estava em transformação por outras elaborações conceituais a esse respeito. Marina pacientemente procurava me fazer pensar de outro modo, assim como eu tentava persuadi-la quando falávamos sobre contextualização.

Dulce – É mais uma oportunidade de se falar que fenômeno físico é diferente de fenômeno químico.

Marina – Então, Dulce, mas eu acho tão complicado fazer essa diferenciação. Você gosta de fazer isso?

Dulce – Se eu gosto...?

Marina – Não, você acha importante a discussão sobre conceito de fenômeno físico ou químico?

Dulce – Eu acho importante.

Marina – Ah, eu acho péssimo...

Dulce – Porque caso contrário, vai ter aluno no terceiro ano achando que evaporação da água é fenômeno químico!

Marina – Sabe porque eu digo? Por exemplo, quando você fala de dissolução de NaCl, vai continuar existindo NaCl, só que eles não estão mais como eram antes. As características do NaCl sólido são

diferentes do Na Cl dissolvido, então, quer dizer, que mudaram as propriedades químicas. Isso significa que houve, além de um processo físico, também um processo químico. Entende?

Dulce – Mas, espera aí. Processo químico eu entendo como tendo uma nova substância, como no caso do ácido, você tem uma substância molecular que vai se transformar em íons, então nesse caso, tem bastante diferença, mas no caso de só dissolução do Na Cl?

Processo químico?

Marina – Então, mas é possível entender como processo químico porque você tem alteração das propriedades, por exemplo, o NaCl...

Dulce – Quais propriedades?

Marina – Por exemplo, quase todas...

Dulce – Condução de corrente elétrica?

Marina – Condução de corrente, organização dos elementos, tudo...

Dulce – A constituição do retículo cristalino?

Marina – Isso. Você tem que considerar que houve mudança nas propriedades químicas, também. Por isso, é tão complicado ficar definindo qual seja fenômeno químico e qual é físico.

Minha resistência continuou por mais algum tempo até que não tendo mais argumentos, solicitei alguma referência que confirmasse a exposição de Marina. A minha segurança obtida pela identificação com o conhecimento químico, com a cultura científica que até então me parecia familiar foi abalada. O pedido de referência, era meu espírito científico, que só se sujeitaria à mudança, caso outro modelo teórico ficasse provado.

Marina – Agora, nesse caso, como teve mudança do comportamento entre o antes e o depois, você pode estar considerando como fenômeno químico. Então é por isso que é difícil você estar separando coisas químicas de coisas físicas.

Dulce – Então, preciso ler sobre isso, porque eu nunca tinha pensado desse jeito. Você tem alguma referência?

Esse encontro de discursos da cultura científica e discursos da cultura escolar, trazendo em seu bojo os confrontos de uma e de outra identificação faziam-me pensar nas relações de poder, aí tornadas visíveis. O cotidiano da professora experiente, sua segurança decalcada da leitura de livros didáticos e de sua prática, revestia-a de uma autoridade difícil de despir. Por outro lado, Marina, também trazia sua bagagem cultural científica que a impelia a colocar em cheque aquilo que a professora experiente estava disponibilizando como currículo de Química.

Todo esse contexto intercultural de identificações, relações de poder, confrontos e encontros, me instigava a pesquisar como essas diferentes experiências/ identificações poderiam influenciar no processo de formação docente. Que contribuições os discursos culturais presentes nessa interação trariam para a construção do currículo de formação do professor de química?

Em outra oportunidade de interculturalidade vivenciada em nossos encontros, quando planejávamos nossas aulas, Mário propôs a possibilidade pedagógica de trazer para discussão com os alunos, uma técnica bastante utilizada na indústria e também método de diversas pesquisas: a análise cromatográfica.

Marina – Vocês fazem a cromatografia gasosa ou a líquida?

Mário – A gasosa. Vou tentar imprimir uma carta inteira da gasolina para mostrar aos alunos. Acho que é interessante também.

Porque explicar apenas teoricamente, não faz muito sentido para eles... E aí parece que tudo é mistério...

Marina – É uma técnica muito fácil de explicar também.

Dulce – A cromatografia...

Marina – É, pelo tamanho do pico posso explicar que é possível calcular a quantidade da substância.

Mário – Não é explicar a cromatografia em si. É para eles saberem que existem técnicas que possibilitam determinar quais substâncias estão presentes, quantificar essas substâncias e que a Química permite tudo isso.

Dulce – Legal! Eu também acho, só que agora eu ... não tenho mais muita segurança para falar sobre essas técnicas. Mas eu acho legal. Porque às vezes a gente fica falando o nome de tantas substâncias, descreve quais compostos têm em determinado produto, e eu fico ainda me perguntando, como poderia explicar para os alunos que tal substância tem tal constituição. Porque em alguns momentos, um ou outro aluno que está mais ligado, faz esse tipo de pergunta. E isso é questão de identificação, mesmo.

Mário – Pelo menos citar algumas técnicas que permitam compreender como isso ocorre.

Marina – Mas eu digo que é legal a cromatografia, porque além de tudo, você pode explicar um pouco da técnica, entendeu? Fazer uma experiência com a cromatografia em papel...

Dulce – A cromatografia de papel, hum...

Marina – Porque é difícil você explicar o infravermelho para eles. Vibração de ligação... parece uma coisa muito distante dos alunos... 'o pico é proporcional à quantidade dessa substância por isso que o pico fica desse tamanho'... Então, a cromatografia é muito simples, eu acho que é mais assimilável, entendeu?

Mário – É.

Dulce – Então, nós podemos propor uma aula experimental com a cromatografia em papel, que é bastante acessível.

Mário – Hum...hum...

Marina – Pode ser, podemos usar papel de filtro de café e tinta de caneta.

Dulce – A partir da cromatografia em papel a gente faz uma aula mais expositiva sobre técnicas mais sofisticadas. É uma possibilidade.

Mário – Porque, na verdade, a sofisticação é a parte eletrônica, que faz tudo que você fazia manualmente...

Marina – É.

Esse diálogo foi muito interessante, pois cada um dos professores trouxe suas particularidades quanto a um único tema. Sendo os três químicos, em sua formação inicial, as especificidades de cada vivência (indústria, academia, sala de aula) compôs um contexto pedagógico muito rico de cruzamento de diferentes culturas constituídas em diferentes lugares, porém, a respeito de um mesmo campo – a Química – e um mesmo tema - *separação de misturas*.

No contexto da cultura escolar, esse método de separação de substâncias, baseado nas diferentes velocidades de migração dos componentes de uma

mistura frente a um solvente, tem sido apresentado em alguns livros didáticos da década de 1990 (USBERCO e SALVADOR, 1996; CRUZ, 1995). Também na *Revista Química Nova na Escola*¹³ propostas de experimentos para o ensino contemplaram essa técnica como uma alternativa. Nesses textos, a abordagem é através da cromatografia em papel pois, essa é acessível às condições materiais apresentadas pela maioria das escolas de ensino público. Dessa maneira, conceitos relacionados a técnicas mais sofisticadas como a cromatografia líquida e gasosa, disponíveis em grande escala nas indústrias, chega aos alunos da educação básica. Mário, analista experiente na indústria petroquímica, recorre a esse seu contexto cultural para enriquecer o seu processo de identificação como professor de química no que concerne ao contato com os alunos.

Eu e Marina, já professoras, recorremos a elementos culturais próprios da escola para que os conceitos a serem abordados tornem-se relevantes e significativos aos educandos. Isso pode ser evidenciado nas memórias escolares que trazemos para as reuniões: eu, Dulce, rememorando a professora que fui/ sou e, Marina lembrando suas experiências de aluna.

Pensando nessas vivências, relacionei-as como sendo culturas de lugares diferentes. Dessa maneira posso imaginar que nessa interação o currículo foi construído como espaço em que houve confrontação/ negociação, o que possibilitou o diálogo intercultural. Nos enunciados, cada professor manifesta significados e símbolos que traz dessas culturas. Portanto, a cultura como espaço simbólico, propicia que as identidades se articulem através de lutas e interações constantes, tornando o currículo das licenciaturas um espaço de poder onde os processos de identificação são negociados. (MACEDO, 2004)

Aquilo que somos vai se (re) construindo na mediação com o Outro. Mário, Marina e eu conversávamos sobre nossas preocupações, nossas limitações, muitas vezes vindas de outros contextos culturais que pertencíamos. Os momentos de reunião permitiam os entrecruzamentos das linguagens específicas de cada cultura que permeavam nossas conversas sobre os acontecimentos da sala de aula, do curso de licenciatura e da vivência no campo profissional químico.

¹³ Vários artigos sobre esse tema estão, por exemplo, no número 7 dessa revista.

Dulce – Mário , você realmente estava seguro na sua aula. Foi legal eles terem lhe ouvido sobre sua experiência num assunto que você domina. Para eles, eu considero que seja muito importante, porque os alunos percebem quando a gente está falando de alguma coisa que a gente sabe ou não.

Mário – É.

Dulce - Assim, a minha intervenção foi mais por causa de alguns termos que você estava usando, entendeu?

Mário – Sim.

Dulce – Por você já ter uma vivência muito mais de laboratório de indústria, esses termos técnicos naturalmente vão aparecer.

Mário – Sim.

Dulce –Por exemplo, se você vai começar dar aula, você vai percebendo e adequando a sua linguagem.

Mário – Isso é um trabalho importante, porque às vezes a gente perde realmente esse... perde não, não tem esse contato. Não tem essa proximidade com os termos deles.

Dulce – É isso, Mário. Nós vamos aprendendo. Mesmo eu que sempre dei aula, estou acostumada com a linguagem deles e mesmo com a linguagem química preciso ter cuidado ao falar, ao usar as palavras...Todo professor deve ficar atento às palavras que utiliza em sala de aula.

Mário – É.

Dulce - Há diferenças entre a linguagem deles do cotidiano e a linguagem científica. Então, nós temos que ter cuidado para que quando aparecerem termos mais químicos, independente de ser técnico, termo químico, nós deixarmos esclarecidos os significados. Não deixar de falar, entendeu?

Mário - Entendi. Fazer a definição dentro do contexto em discussão.

Dulce - Isso.

Mário - Um dos artigos¹⁴ que nós trabalhamos (referindo-se às aulas da Prática de Ensino na universidade) fala justamente sobre isso, de você não deixar passar. Porque, a concepção que o aluno traz é bem diferente daquela que a ciência traz. Por exemplo, o conceito de substância, cuidar para que o aluno compreenda a definição dada pela ciência e aquilo que ele traz do seu cotidiano.

Marina também demonstrou sua preocupação quanto à linguagem. Ela abordou um aspecto muito importante na constituição do conhecimento químico que é a sua dimensão representacional. Essa, caracterizada pelas fórmulas e as equações químicas que configuram a linguagem química.

Marina - O exercício que mais me perguntaram foi aquele que pedia para definir qual é ácido, qual é base. Então, penso que o problema está na idéia de ânion e cátion.

¹⁴ Título do artigo: MALDANER, O. A. e PIEDADE, M. C. T. Repensando a química: a formação de equipes de professores/ pesquisadores como forma eficaz de mudança da sala de aula de Química. *Química Nova na Escola*, n.1, p. 15-19, maio, 1995.

Dulce - Compostos iônicos.

Marina – O aluno escreve ao contrário, escreve por exemplo, SO_4Na_2

Dulce - Se bem Marina, eu vejo que em relação às turmas anteriores, essa turma já está melhor¹⁵.

Mário – A turminha que eu ajudei do outro lado tiveram mais dificuldades nas equações.

Dulce – Nas equações?

Marina – Eu vejo que eles não têm muito cuidado, não seguem as regras de escrever equação química, escrevem de qualquer jeito. Não tem o formalismo que precisa ter. Não põe a seta, escreve nome em vez de escrever a fórmula.

Existe todo um envolvimento dos estagiários em relação aos vários aspectos do ensino da ciência: o formalismo, a seqüência dos conteúdos e uma impaciência na cobrança de tais aspectos. Acredito que nossos diálogos colaboravam para que eles exercitassem um certo controle de seus desejos quanto à aprendizagem dos alunos. Chegando de outros lugares: o Instituto de Química, a indústria química, onde a linguagem e o formalismo científico já estão enculturados, eles se sentem incomodados com a incompreensão dos alunos. Talvez possamos nos referir aqui a uma espécie de "etnocentrismo". Os professores iniciantes, que já estão mergulhados na cultura científica, vêem no Outro, os alunos do ensino Médio, o diferente, aquele que precisa ser incorporado a essa cultura, e de maneira rápida. O que as palavras fazem com a gente! O que os discursos impregnam em nossas mentes, que acabamos por ter dificuldades de lidar com o Outro. Esse Outro não pode ser considerado destituído de cultura(s) que lhe possibilite dialogar.

¹⁵ Aqui me refiro ao segundo ano que Marina e Mário acompanharam.

Mário, no diálogo anterior, ainda lembrou-se da aula de Prática de Ensino na Universidade quando a questão da linguagem foi abordada, mas o que acaba emergindo na sua iniciante vida docente, tem sua origem na identificação que está mais sedimentada: sua vida de químico.

“O que denominamos “nossas identidades” poderia provavelmente ser melhor conceituado como as sedimentações através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos “viver”, como se viessem de dentro, mas que, sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências únicas e peculiarmente nossas, como sujeitos individuais. Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente.” (HALL, 1997: 26)

Remetendo-me ao que Woodward (2003) coloca quando diz que “a identidade é marcada por meio de símbolos” e ainda que “a construção da identidade é tanto simbólica quanto social”, Mário traz para o contexto do estágio símbolos marcantes de sua identificação como químico. Procura contribuir com suas experiências profissionais na indústria petroquímica, seu local cultural mais evidente em sua incipiente formação docente. Assim, Mário inicia suas identificações de professor entrecruzando seus discursos como químico, mostrando a fluidez, a cambialidade, a não unicidade de sua(s) identidade(s).

“O próprio termo “discurso” refere-se a uma série de afirmações, em qualquer domínio, que fornece uma linguagem para se poder falar sobre um assunto e uma forma de produzir um tipo particular de conhecimento. O termo refere-se tanto à produção de conhecimento através da linguagem e da representação, quanto ao

modo como o conhecimento é institucionalizado, modelando práticas sociais e pondo novas práticas em funcionamento.” (grifos meus) (HALL, 1997: 29)

As práticas sociais que vivenciamos no estágio, nos proporcionaram diversas situações em que nossas identificações com um campo e outro se fizeram presentes. Os discursos peculiares de cada local cultural nos constituíam e por vezes nos confrontavam com aquilo que era vivenciado no estágio. Esse tempo de formação torna-se um contexto em que as multiplicidades emergem e isso precisa ser contemplado nas licenciaturas. O formador sensível a essas peculiaridades se vê impulsionado a suscitar debates sobre essas diferentes culturas: o químico experiente, a professora iniciante, a professora experiente, a pós-graduanda, o trabalhador-estudante.

Por vezes negamos alguma de nossas identificações como que querendo distanciá-la de outras. Talvez façamos isso procurando ser “coerentes” mas, nossas práticas discursivas acabam por nos contradizer e assim vemo-nos quase que em uma armadilha, quando nossas múltiplas identidades entram em confronto.

Um momento interessante ocorreu quando debatíamos a respeito da validade da contextualização do ensino recomendada pelos PCN's, e que, em minhas aulas, eu procurava contemplar. Marina constantemente questionava essa opção, colocando sua preocupação quanto aos conteúdos de química. Parecia-me que os discursos do Instituto de Química, o qual eu também havia freqüentado, se faziam ouvir através de Marina. O discurso científico com seu rigor, sua busca da verdade, sua formalidade, não podia admitir que discursos do cotidiano, do senso comum, viessem a prevalecer dentro da escola. Em contrapartida, na cultura escolar, pesquisas sobre a função social do ensino de química e o seu significado para a formação do aluno-cidadão dão conta de que os objetivos da educação em química para o ensino médio:

“compreende(m) a abordagem de informações químicas fundamentais que permitam ao aluno participar ativamente da sociedade, tomando decisões com consciência de suas conseqüências. Isso implica que o conhecimento químico aparece não como um fim em si mesmo, mas com objetivo maior de desenvolver as habilidades básicas que caracterizam o cidadão: participação e julgamento. (...) a função do ensino de Química deve ser a de desenvolver a capacidade de tomada de decisão, (...) implica a necessidade de vinculação entre o conteúdo trabalhado e o contexto social em que o aluno está inserido. (...) Um outro objetivo importante (...) é apresentar ao aluno uma concepção de ciência como processo em construção. Tal concepção enfatiza, também, o papel social da ciência, quando se leva em conta seu caráter histórico.”
(SANTOS e SCHNETZLER, 1996: 29)

Essa visão presente no campo das pesquisas em Educação Química exerce um papel de interculturalidade entre o contexto científico e o contexto escolar, atribuindo significado à educação científica na juventude. No contexto escolar, é tecida uma rede de significados com seu caráter híbrido constituído a partir de diferentes textos, sejam eles: os PCN's, os artigos publicados no campo da Educação Química, os livros didáticos, etc.

“Os próprios textos oficiais (como os parâmetros e as diretrizes) são produtos da recontextualização de outros textos, são híbridos de múltiplos discursos – discursos acadêmicos nacionais e internacionais, discursos das agências multilaterais, discursos das escolas. Os textos disciplinares em geral, e para a área

de ciências em particular, são também, por sua vez, produtos dessa recontextualização, hibridizando múltiplos discursos, não apenas oriundos do contexto oficial. Dessa forma, os princípios curriculares são refocalizados e ressignificados, sendo muitas vezes orientados para finalidades diversas daquelas estabelecidas inicialmente.” (LOPES, 2003: 2)

Marina – Não, acho que o que mais marcou foi a falta de Química. Pelo menos aquilo que eu esperava, ou pelo menos aquilo que eu estava acostumada. Não sei até que ponto isto está certo ou errado. Talvez isso seja suficiente agora, e eu estou acostumada com outras coisas, ou realmente fosse o caso de puxar um pouco mais. Mas é isso, achei tudo muito bom. A aula e essa idéia de contextualização, são interessantes. Só que eu acho que os conceitos merecem mais atenção.

Dulce – E você como química, como se sente?

Marina – Como química eu não sinto nada, porque a Química da faculdade não tem nada a ver com a Química da escola. Mas eu sinto que faltam coisas que para mim são essenciais. E agora percebo que mudaram as coisas. Vou tentar me adaptar a isso.

Marina destaca a dificuldade de “mudar” a própria postura, quando se vê imersa em uma determinada cultura que é estranha àquilo que lhe é apresentado como uma alternativa: a cultura escolar. O compartilhamento de memórias, vivências, experiências nos compele a repensar nosso modo de perceber, sentir, significar as coisas. É o constante movimento de estar atento “ao que nos

acontece”; “ao que nos toca”; “ao que nos passa”. Um ano depois, da nossa experiência de estágio, entrevistei Marina que, naquele momento, relatou:

No final do estágio, o que aconteceu? Eu senti que na minha fala tinha coisas que nas leituras das aulas de Prática de Ensino nós tínhamos discutido. E aí eu comecei a perceber que aquilo fazia sentido. Que na verdade, o problema era como eu via o ensino, e eu via como há cinco anos atrás, que estava errado... errado?...pelo menos desatualizado.

Dulce – E porque você percebia desse jeito?

Marina – Porque eu passei por isso, quer dizer eu vivi neste contexto e, depois aqui¹⁶ continua este contexto, e dar aula em cursinho, é este contexto também. Quer dizer, não tinha como ver diferente.

Dulce – Quer dizer os lugares que você foi freqüentando...

Marina - ... só tinha isso...

Dulce – Eram sempre do mesmo jeito.

Marina – Então era difícil para mim, achar que aquilo estava errado. Talvez seja a mesma situação de um sujeito que vive na ex-União Soviética. Para ele talvez seja bom viver na dependência do governo, mas isso pode estar acontecendo porque ele não conhece outro jeito de viver. Então eu me sentia assim também. Foi muito interessante fazer o trabalho de pesquisa no final do curso. Tudo que eu li eram coisas diferentes do que eu tinha vivido, e assim... as leituras concordavam com muitas coisas que os professores, que

também foram educados do mesmo modo que eu fui, tínhamos passado pelo mesmo tipo de educação... Não sei se eram as mesmas palavras... concordavam com muitas coisas. Então eu fiquei pensando que... que não era mais blá, blá, blá... a gente não estava ali só por brincadeira, que era uma coisa que valia a pena...valia a pena estudar educação. Ver que ela mudou sim e a gente mudou sem perceber... e que eu, que estava presa aos meus conceitos antigos, por não ter tido possibilidades de entrar em contato com coisas novas... e foi muito legal, foi dez. Porque assim, eu achei que eu não tinha mudado, mas quando eu fui fazer o trabalho, percebi que no fundo, eu mudei também. Porque mesmo não concordando com alguns aspectos, eu ainda acho que foi bom, porque me fez enterrar algumas coisas que eu tinha como fixas na minha cabeça, fixas mesmo. Então essa idéia que o bom é você decorar... que você tem que pegar as caixinhas, as formulinhas... e eu consegui por exemplo acreditar que é possível fazer educação sem apelar para isso... foi muito bom.

Recorro mais uma vez a Larrosa, que consegue expressar em palavras muito daquilo que eu, e acredito que Marina e Mário, experienciamos nesses momentos de estágio que acabou deixando marcas em cada um de nós.

“a experiência, a possibilidade de que algo nos acontece 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,

¹⁶ Aqui Marina se refere ao Instituto de Química, local de sua formação no campo da ciência .

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, 2001: 6)

Nesse momento de redação final de minha dissertação fica claro para mim o quanto foi importante essa parceria. Se ao recepcionar esses estagiários estava contribuindo para a formação inicial deles, a reciprocidade aconteceu, pois eles com seus questionamentos, suas sugestões e entusiasmo, demonstraram à professora experiente que sou, que tenho ainda algo, ou muito a aprender. Como escrito por Clarice Lispector ao contemplar *“Paysage aux oiseaux jaunes”*, é preciso um passo de ousadia, é necessário desprender as mãos das barras que trazem certa segurança. Ser professor é estar em constante renovação, em constante crescimento. É estar aberto para os desafios que dia-a-dia se colocam em nossa profissão. Não há uma forma acabada de ser professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse trabalho abordo o conceito de cultura como modo de vida incluindo as idéias, as práticas, as atitudes, as linguagens, bem como as relações de poder que estão entranhadas nas práticas culturais das instituições e no cotidiano das pessoas. A cultura é mais do que conhecimento: é também sentimento, é subjetividade, é como o sujeito vive num determinado cenário.

Essa experiência de relacionamento professor experiente - professores iniciantes, durante o espaço-tempo do estágio parece mostrar a fecundidade de questionamentos para o currículo de formação inicial docente, considerando as diferentes identificações culturais. É na cultura, na convivência com seus pares, que os indivíduos vão adquirindo os significados construídos pela cultura do local que estão inseridos. Na escola, esses significados são ampliados, posto que nessa instituição há a multiplicidade de culturas devido à multiplicidade de discursos dos sujeitos ali presentes. A escola é um espaço multicultural.

Ao falarmos de escola, também pensamos em professores e conseqüentemente uma preocupação nos toma: os cursos de formação de professores são oficialmente articulados para terem os mesmos objetivos - a busca de competências e habilidades para cada licenciando - isso sugere uma homogeneidade que não se verifica na prática dos cursos de licenciaturas.

Os licenciandos trazem para as disciplinas de prática pedagógica, discursos provenientes de seus outros locais culturais: o Instituto de Química, o laboratório da indústria química, experiências docentes...memórias... A professora experiente também colabora para ampliar aquilo que o currículo propõe, uma vez que já é participante do cotidiano escolar há vários anos, experienciou, discutiu, resistiu, implementou, recriou as orientações curriculares na prática. Essa diversidade de experiências acaba trazendo questões nem sempre previstas nos currículos oficiais.

Recorrendo a um conceito criado nos estudos de cinema – modos de endereçamento (ELLSWORTH, 2001) – discuto essa problemática. Esse conceito está relacionado ao modo como o filme, ou no caso, os currículos oficiais de

formação de professores, imaginam, pensam, desejam que os docentes sejam, ou venham a tornar-se. É algo que não se situa em um local exato, mas está entre o que os documentos oficiais im/propõem e o que acontece nas universidades e salas de aula durante os estágios.

Assim, no que está sendo proposto para os futuros professores, há um endereçamento: quem este currículo pensa que o professor é ou venha a se tornar. Porém, esses professores em formação são várias coisas. Ou melhor, trazem consigo experiências, expectativas e desejos que nem sempre os colocam na posição que o currículo oficial deseja. É preciso considerar os locais de onde esses licenciandos são provenientes, pois isso implicará numa diversidade de culturas e portanto de significados, discursos e práticas culturais que permearão o contexto das licenciaturas. Assim, há a possibilidade de o endereçamento não atingir o seu destinatário, ou esse destinatário responder de outra maneira que não aquela esperada. Aqui começa o que Ellsworth (2001) coloca como a diferença entre endereço e resposta.

A autora esclarece que esse espaço de diferença entre endereço e resposta é: um espaço social instituído pelos acontecimentos históricos de poder e diferença social e cultural; um espaço de incertezas trazidas pela inconsciência do público, tornando-o imprevisível e escorregadio ao controle dos professores e estudantes; também um espaço em que o professor pode usar como recurso poderoso e surpreendente de negociação com seus alunos. (ELLSWORTH, 2001: 43)

Aquilo que está mais sedimentado pelas diferentes identificações que os licenciandos trazem de outros locais culturais farão com que haja resistências ou aproximações com os endereçamentos do currículo.

Mas as diferenças podem tornar-se um modo produtivo de construção. Se pensarmos o currículo como prática cultural, teremos então que pensá-lo como múltiplo, heterogêneo, uma vez que nas escolas e universidades, os sujeitos ali presentes já não são mais os mesmos que a escola moderna espera. A escola não é mais o lugar em que os estudantes vão para adquirir a Cultura, para serem transformados em pessoas “cultas”.

“(...) a cultura é agora um dos elementos mais dinâmicos – e mais imprevisíveis – da mudança histórica do novo milênio. Não deve nos surpreender, então, que as lutas pelo poder sejam, crescentemente, simbólicas e discursivas, ao invés de tomar, simplesmente, uma forma física e compulsiva, e que as próprias políticas assumam progressivamente a feição de uma ‘política cultural’.” (HALL, 1997: 20)

A globalização, os meios de comunicação de massa, as tecnologias da informação mudaram o cotidiano das pessoas. Assim os estudantes exigem um novo posicionamento dentro da instituição escolar.

“A escola, nesse contexto, mais que a transmissora da cultura, da ‘verdadeira cultura’, passa a ser concebida como um espaço de cruzamento, conflitos e diálogo entre diferentes culturas.” (MOREIRA e CANDAU, 2003: 160)

A multiplicidade de culturas requer que os formadores busquem um modo de contemplar e valorizar esse novo cenário. Uma sugestão talvez possa vir daquilo que Veiga-Neto (2003a) aponta para o papel da linguagem, compreendida como um jogo em que seu pragmatismo e contingência estão presentes. Essa contingência, no entanto, não impossibilita os discursos produtivos, significativos, pois há nela regras que configuram uma gramática que se transforma no decurso da vida. Entendo assim, que existe uma regularidade na prática da linguagem, que não é um *vale tudo*, trata-se agora de uma ênfase na produtividade dos discursos e textos como constituintes *“da experiência cotidiana, das visões de mundo e das identidades”* (COSTA, SILVEIRA e SOMMER, 2003: 42). Não se trata de abraçar um relativismo típico da pós-modernidade, mas como disse um dos autores dos Estudos Culturais, Garcia Canclini:

“Quando menciono paradigmas ou modelos não estou regressando ao cientificismo que postulava um saber de validade universal, cuja formalização abstrata o tornaria aplicável a qualquer sociedade e cultura. Mas tampouco me parece satisfatória a complacência pós-moderna que aceita a redução do saber a narrativas múltiplas. Não vejo porque abandonar a aspiração de universalidade do conhecimento, a busca de uma racionalidade interculturalmente compartilhada que dê coerência aos enunciados básicos e os contraste empiricamente. Foi esse tipo de trabalho que colocou de forma clara que diferentes culturas possuem lógicas e estratégias diferentes para ter acesso ao real e validar seus conhecimentos, mais intelectuais em alguns casos, mais ligadas à ‘sensibilidade’ e à ‘imaginação’ em outros.” (CANCLINI apud COSTA, SILVEIRA e SOMMER, 2003: 49)

Formadores, licenciandos e no caso particular desse trabalho, a professora experiente, trazem em suas narrativas, posicionamentos e identidades que utilizarão para dialogar, argumentar, lutar por aquilo que acreditam ser conhecimentos e experiências significativas, válidas. Os confrontos entre as múltiplas identidades culturais acontecerão evidenciando as relações de poder que estão interpostas na construção do currículo. O que esse trabalho está procurando mostrar, é que na formação do professor de Química é preciso ir além daquilo que já é estabelecido pelo currículo oficial. Os jovens licenciandos não irão simplesmente abandonar suas identidades culturais, para se revestirem de uma nova identidade: a de professor de química, que os documentos oficiais propõem. É preciso lembrar, como apontou Lopes, que os próprios documentos são híbridos de múltiplos discursos.

Nesse sentido, os Estudos Culturais têm trazido contribuições, pois ao estarem preocupados em concretizar uma pedagogia que valorize e problematize as questões que permeiam a vida cotidiana, entendem a pedagogia como uma prática cultural. Isso exige que questionamentos sobre história, política, poder e cultura estejam presentes nas salas de aula, enfatizando um *“conhecimento que esteja entre as disciplinas, sem se reduzir a nenhuma ou ao conjunto delas.”* (HITCHCOCK apud GIROUX, 2002: 87)

Os Estudos Culturais entendem que *“tanto a construção do conhecimento curricular quanto a pedagogia fornecem um espaço narrativo para a compreensão e análise crítica de múltiplas histórias, experiências e culturas”* (GIROUX, 2002: 94). Salienta a importância de abordarmos a questão da linguagem como mecanismo de poder, quando os discursos proferidos querem estabelecer o que é ou não, incluído nas agendas pedagógicas, curriculares e de políticas da educação.

Os Estudos Culturais se tornam também interessantes para os cursos de licenciaturas, pois enfatizam que nesses espaços é importante a aproximação entre os conhecimentos acadêmicos e as experiências trazidas pelos estudantes. Possibilita que os licenciandos signifiquem a cultura profissional docente de um modo mais abrangente, problematizando sua prática dentro de aspectos históricos e sociais.

“Saber como chegamos a ser o que somos, é condição absolutamente necessária, ainda que insuficiente, para resistir, para desarmar, reverter, subverter o que somos e o que fazemos.” VEIGA-NETO, 2003a: 7)

Veiga-Neto (2003a), ressalta que a tarefa da pedagogia possa ser intensificada pela organização de contextos em que se darão esses debates e mais ainda, pela exposição das regras segundo as quais são estabelecidos “os

ditos, em termos da ordem do que é dito, dos poderes que mobiliza e das regularidades do dizer.” (idem, 13)

Neste cenário enfatizamos a necessidade de os institutos de pesquisa e as faculdades de educação fazerem circular discursos das múltiplas culturas que permeiam as instituições educacionais, para que as relações de poder sejam questionadas e assim, o currículo das licenciaturas possibilite a formação de professores que sejam produtores culturais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, N. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B. e ALVES, N. (orgs.). *Pesquisa no/ do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2ª edição, 2002.

AMORIM, A. C. de. A prática como SobreNome Professor. In: ROSA, M. I. P. (org.). *Formar – encontros e trajetórias com professores de Ciências*. São Paulo: Escrituras Editora, p. 17-30, 2005.

BENJAMIN, W. O narrador. In: BENJAMIN, W. *Obras escolhidas I*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet, 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, p. 197-221, 1987.

BERNARDES, A. G. e HOENISH, J. C. D. Subjetividade e identidades: possibilidades de interlocução da Psicologia Social com os Estudos Culturais. In: GUARESCHI, M. F. e BRUSCHI, M. E. (orgs.). *Psicologia social nos Estudos Culturais. Perspectivas e desafios para uma nova psicologia social*. Petrópolis, R. J. : Vozes, p. 95-128, 2003.

BOURDIEU, P. *Escritos de Educação / Pierre Bourdieu: seleção, organização, introdução e notas: Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani*. Petrópolis: Vozes, 1999.

BORGES, C. e TARDIF, M. Apresentação. *Educação & Sociedade*, v. 22, n. 74, p. 11-26, abril, 2001.

BRASIL, *Diretrizes Nacionais para os Cursos de Licenciatura em Química*. Parecer nº CNE/CES 1303/2001.

BRASIL, *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico. Ministério da Educação, 1999.

CANDAU, V. M. F. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. *Educação e Sociedade*, ano XXIII, n. 79, p. 125-161, ago. 2002.

CARTER, K. e DOYLE, W. Personal narrative and life history in learning to teach. In: SIKULA, J., BUTTERY, T. J. e GUYTON, E. (orgs.). *Handbook of Research on teacher Education*. 2ª ed. Nova York: Macmillan, p. 129-137, 1996.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Tradução: Ephraim Ferreira Alves, 2ª edição, Petrópolis, R.J.:Vozes, 1996.

CEVASCO, M. E. *Dez lições sobre Estudos Culturais*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

CORACINI, M. J. R. F. Subjetividade e identidade do professor de Português. In: SIGNORINI, I., OTTONI, P., FIAD, R. S. (orgs.) *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, n. 36, p. 147-158, jul./ dez. 2000.

COSTA, M. V. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais ao campo do currículo. In: LOPES, A.C. e MACEDO, E. (orgs.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, p. 133-149, 2002.

----- Currículo e política cultural. In: COSTA, M. V. (org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, p. 37-68, 2001.

COSTA, M. V., SILVEIRA, R. H. e SOMMER, L. H. Estudos culturais, educação e pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*. Número especial, Tema: Cultura, culturas e educação, n. 23, p. 36-61, maio- ago., 2003.

CRUZ, R.. *Experimentos de Química em microescala: Química geral e inorgânica.*, p. 21. São Paulo: Editora Scipione, 1995

ECKERT-HOFF, B. M. “O falar de si como (des) construção de identidade e subjetividade no processo de formação do sujeito professor”. Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, 2004. Tese de Doutorado.

ELLIOTT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. Tradução de PEREIRA, E. M. A. In: GERALDI, C. M. ; FIORENTINI, D. e PEREIRA, E. M. (orgs.). *Cartografias do trabalho docente – professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

ELLSWORTH, E. Modo de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, T.T. (org. e tradução). *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 7-76, 2001.

FERNANDES, M. R. Os professores face à mudança. In: FERNANDES, M. R. *Mudança e inovação na pós-modernidade: perspectivas curriculares*. Porto: Porto Editora, p. 73-85, 2000.

FRANZONI, M. “Qual a natureza dos saberes que os licenciandos têm sobre ser um bom professor?” 25ª Reunião Anual da ANPED, GT de Formação de Professores, 2002. (Trabalho publicado no site www.anped.org.br.)

GERALDI, C. M. ; FIORENTINI, D. e PEREIRA, E. M. (orgs.). *Cartografias do trabalho docente – professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

GIROUX, H. A. Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação. In: SILVA, T. T. (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, p. 85-103, 2002.

GUSMÃO, N. M. M. Antropologia e educação: origens de um diálogo. *Caderno Cedes*, ano XVIII, n. 43, p. 8-25, dez. 1997.

HALL, S. (a) *A identidade cultural na pós-modernidade*. 7^a edição. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

----- (b) Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. (org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 2^a ed. Petrópolis, R.J. : Vozes, p.103 -133, 2003.

----- A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções do nosso tempo. *Educação e Realidade*, v. 22, n. 2, p. 15-46, 1997.

LARROSA, J. *La experiencia y sus lenguajes*. Texto da conferência proferida pelo autor no Seminário Internacional “La Formacion Docente entre el siglo XIX y el siglo XXI.” www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf. 2003. Acesso em abril de 2005.

----- *Notas sobre a Experiência e o Saber da Experiência*. I Seminário de Educação Internacional de Campinas. Tradução João Wanderlei Geraldi. www.pmc.gov.br/smenet/seminario/seminario_pronto_jorgelarrosa.htm., 2001.

LAURENTI, C. e BARROS, M. N. F. Identidade: Questões Conceituais e Contextuais. *Revista de Psicologia Social e Institucional da Universidade Estadual de Londrina*, v. 2, n. 1, jun., 2000.

LISPECTOR, C. Paul Klee. In: LISPECTOR, C. *Para não esquecer*. Rio de Janeiro: Edit. Rocco, p. 17,1999.

LOPES, A. R. C. *Hibridismo de discursos curriculares na disciplina escolar Química*. Trabalho apresentado no Workshop: A pesquisa em Educação Química no Brasil: abordagens teóricas e metodológicas, 26ª Reunião Anual da S.B.Q., Poços de Caldas, 2003.

MACEDO, J. M. *Reestruturação produtiva e políticas de formação de novas competências para o trabalho docente*. 25ª Reunião Anual da ANPED GT de Formação de Professores, 2002. (Trabalho publicado no site www.anped.org.br)

MACEDO, E. Ciência, tecnologia e desenvolvimento: uma visão cultural do currículo de Ciências. In: LOPES, A. C. e MACEDO, E. (orgs.). *Currículo de Ciências em debate*. Campinas, S P : Papyrus, p. 119-152, 2004.

MALDANER, O. A. *A formação inicial e continuada de professores de química: professor/ pesquisador*. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, ,2000.

MARIN, A. J. Formação de professores: novas identidades, consciência e subjetividade. In: TIBALDI, E. F. A. e CHAVES, S. M. (orgs.). *Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares*. XI ENDIPE, Rio de Janeiro: Alternativa e DP&A, p. 57-73, 2003

MARZOLA, Os sentidos da alfabetização na revista Nova Escola. In: COSTA, M. V. (org.). *Estudos culturais em educação: mídia, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS, p. 93-115, 2000.

McROBBIE, A. Pós-marxismo e Estudos Culturais. In: SILVA, T. T. (org.) *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, p. 39-60, 2002.

MOREIRA, A. F. B. e CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*. Número especial. Tema: Cultura, culturas e educação, n. 23, p. 156-168, maio- ago., 2003.

MOREIRA, A. F. B. e MACEDO, E. F. Em defesa de uma orientação cultural na formação de professores. In: MOREIRA, A. F. e CANEN, A. (orgs.). *Ênfases e omissões no currículo*. Campinas: Editora Papirus, p. 117-145, 2001.

MOREIRA, A. F. B. e MACEDO, E. F. Currículo, identidade e diferença In: MOREIRA A. F. B. e MACEDO, E. F. (orgs.) *Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades*. Porto: Porto Editora, p. 11-33, 2002.

NELSON, C. , TREICHLER, P. A. & GROSBURG, L. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, T. T. (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, p. 7-38, 2002.

NÓVOA, A. Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema. In: SERBINO, R. V. , RIBEIRO, R., BARBOSA, R. L. L. e GEBRAN, R. A. (orgs.) *Formação de professores*. São Paulo: Editora da Unesp, p. 19-40, 1998

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação & Sociedade*, v..22, n. 74, p. 27-42, abril, 2001.

PEREIRA, J. E. D. *“Formação de professores: pesquisas, representações e poder”*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PÉREZ, C. L. V. *O lugar da memória e a memória do lugar na formação de professores: a reinvenção da escola como uma comunidade investigativa*. 26ª

Reunião Anual da ANPED GT de Formação de Professores, 2003. (Trabalho publicado no site www.anped.org.br.)

PIMENTA, S. G. A didática como mediação na construção da identidade do professor – uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In: ANDRÉ, M. E. D. A. e OLIVEIRA, M. R. N. S. (orgs.). *Alternativas no ensino de didática*. Campinas: Papirus, p. 37-70, 2003.

----- Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (orgs.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, p. 17-52, 2002.

NÓVOA, A. Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema. In: SERBINO, R. V. , RIBEIRO, R., BARBOSA, R. L. L. e GEBRAN, R. A. (orgs.) *Formação de professores*. São Paulo: Editora da Unesp, p. 19-40, 1998

RAMALHO, L. B., NÚÑEZ, I. B., TERRAZAN, E. e PRADA, L. E. A.. *A pesquisa sobre a formação de professores nos programas de pós-graduação em Educação: o caso do ano 2000*. 25ª Reunião Anual da ANPED GT de Formação de Professores, 2002. (Trabalho publicado no site www.anped.org.br)

ROSA, M. I. P. *Investigação e ensino: articulações e possibilidades na formação de professores de Ciências*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

ROSA, M. I. F. P. S. e ROSSI, A. V.. Mediação interdisciplinar na construção de um projeto de ensino de química: uma análise pautada no diálogo de diferentes saberes. *Química Nova na Escola*, São Paulo, n. 16, p. 36-40, nov. 2002.

SANTOS, B. S. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, W. L. P. , SCHNETZLER, R. P.. Função Social: o que significa ensino de química para formar o cidadão? *Química Nova na Escola*. n. 4, p. 28-34, 1996.

SCHNETZLER, R. P. (a) Concepções e alertas sobre formação continuada de professores de química. *Química Nova na Escola*, São Paulo, n. 16, p. 15-20, nov. 2002.

----- (b) A pesquisa no ensino de Química no Brasil: conquistas e perspectivas. *Química Nova*, julho, v.25, suplemento 1, 2002.

SCHNETZLER, R. P. e ARAGÃO, R. M. R. (orgs.). Apresentação. In: SCHNETZLER, R. P. e ARAGÃO, R. M. R. (orgs.). *Ensino de Ciências: fundamentos e abordagens*. CAPES/ UNIMEP, P. 4-7, 2000.

SCHON, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org). *Professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

-----*The reflective practioner*. Basic Books, 1983.

SILVA, T. T. (a) *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

----- (b) A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 2ª edição. Petrópolis, R.J. : Vozes, p.73 -102, 2003.

TARDIF, M.. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, p. 5- 24, jan. – abr., 2000.

USBERCO, J. e SALVADOR, E.. *Química: química geral*, v. 1. 2ª ed. São Paulo: Editora Saraiva, p. 124, 1996.

VEIGA-NETO, A..(a) Cultura, culturas e educação. *Revista Brasileira de Educação*. Número especial, Tema: Cultura, culturas e educação, n. 23, p. 5-15, maio- ago., 2003.

----- (b) *Foucault e a Educação*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003.

VIEIRA, R. *História de Vida e Identidades. Professores e Interculturalidade*. Porto: Edições Afrontamento, 1999

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 2ª edição. Petrópolis, R.J.: Vozes, p.7-72, 2003.

ZANON, L. B. *Interações de licenciandos, formadores e professores na elaboração conceitual de prática docente: módulos triádicos na licenciatura de Química*. Piracicaba: Faculdade de Ciências Humanas Unimep, 2003. Tese de Doutorado.