



UTILIZANDO A METODOLOGIA DE HISTÓRIA ORAL PARA A COMPREENSÃO DOS CURRÍCULOS DA LICENCIATURA EM QUÍMICA DA UFRJ (1993-2005)

USING THE ORAL HISTORY METHOD TO UNDERSTAND THE CURRICULA OF THE UFRJ CHEMISTRY TEACHING COURSE (1993-2005)

Elisa Prestes Massena¹

Universidade Estadual de Santa Cruz & Universidade Federal do Rio de Janeiro/Departamento de Ciências Exatas e Tecnológicas & Faculdade de Educação/Programa de Pós-Graduação em Educação, elisamassena@yahoo.com.br

Resumo

Este trabalho tem como objetivo contribuir para a compreensão da história dos currículos de um curso de Licenciatura em Química no período de 1993 a 2005, a partir da utilização da história oral como metodologia de pesquisa. Foram entrevistados sete professores, formadores de professores do Instituto de Química (IQ), oriundos dos cinco departamentos (Analítica, Bioquímica, Físico-Química, Inorgânica, Orgânica), e da Faculdade de Educação (FE), de dois departamentos (Didática e Fundamentos da Educação), sendo que a maioria ainda leciona no referido curso de formação. As entrevistas nos possibilitaram perceber que a história oral pode ser um instrumento valioso ao ser usado em conjunto com as fontes documentais. A compreensão das visões e práticas dos formadores de professores tanto do IQ, quanto da FE por meio das entrevistas, sinaliza para questões de poder, disputas por território e legitimação de saberes que estão presentes na construção, mudanças e permanências desses currículos.

Palavras-chave: licenciatura em Química, história do currículo, formadores de professores, discurso, história oral.

Abstract

This work aims to contribute to the comprehension of the history of the UFRJ Chemistry teaching course curricula from 1993 to 2005, using oral history as a method of research. Seven teachers, from five departments of the Chemistry Institute (Analytical, Biochemistry, Physical-chemistry, Inorganic, Organic) and from two departments of the College of Education (Didactics and Foundations of Education) were interviewed. Based on the interviews, we are able to perceive that the oral history method can be a valuable tool when it is articulated with the research of documental sources. The comprehension of those teachers' conceptions and practices, confirms our hypothesis that questions like power, territorial disputes and legitimation of knowledge are present in the construction, changes and maintenance of these curricula.

Keywords: Chemistry teaching course, curriculum history, teachers' formation, discourse, oral history.

¹ Professora da UESC do curso de Licenciatura em Química e Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação/Faculdade de Educação/Universidade Federal do Rio de Janeiro. Este trabalho é parte da pesquisa intitulada "Os currículos de Licenciatura em Química da UFRJ: práticas de formação, tensões e contradições de formadores de professores" sob a orientação da professora Dra. Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro e co-orientação do professor Dr. Renato José de Oliveira.

POR ONDE INICIAMOS A PESQUISA

As discussões sobre a possibilidade de criação do curso de Licenciatura em Química, no Instituto de Química (IQ) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), se iniciaram ainda no ano de 1992. O corpo de professores presentes à reunião de Congregação², realizada em 14 de julho de 1992, se manifestou preocupado quanto à precariedade do sistema de segurança, transporte e sobre a falta de recursos financeiros para atender à compra de reagentes e equipamentos para os laboratórios que atenderiam a este curso de graduação. No entanto, os esclarecimentos da direção do Instituto de que a criação dos cursos noturnos, de forma em geral, teria o apoio do Programa MEC-BID³, permitiu que a implementação deste curso no IQ fosse aprovada por unanimidade. Com isso a partir de 1993, se iniciaram as atividades no período noturno do curso de formação de professores⁴.

O curso investigado teve sua origem no Instituto de Química, cuja criação se deu em 1959 através da Resolução nº 4, de 30 de janeiro de 1959, com o intuito de ser um locus de pesquisa e ensino de Pós-graduação. À época foi, e ainda hoje o é, reconhecido como um instituto com forte tradição de pesquisa em química que congregava, em seu corpo docente, renomados professores. Somente em 1968, com a reforma universitária, o Instituto passaria a incorporar o curso de graduação em Química, por meio do qual se diplomavam licenciados e bacharéis (MASSENA & SANTOS, 2009). Nesse período a forma de se obter o diploma de licenciado em Química era realizar o curso no modelo “3+1”, em que as disciplinas específicas eram cursadas primeiramente e, posteriormente, ao final, em mais um ano, eram cursadas as disciplinas pedagógicas na Faculdade de Educação. Com isso se considerava que o profissional estava apto a ir para as escolas lecionar.

No Brasil o curso de formação de professores em Química foi desenvolvido nesse modelo “3+1” durante várias décadas e somente a partir dos anos de 1980 começaram a ser criados os primeiros cursos noturnos (VIANNA et al., 1997). Existem poucos trabalhos, relatados na literatura, que trazem discussões referentes à formação de professores de Química que relacionam as modificações na matriz curricular com mudanças substanciais na formação do profissional docente. Um desses trabalhos é o de Santos et al. (1997) em que os autores buscam mostrar que a construção da matriz curricular de um curso de licenciatura noturno possibilita a integração da formação específica e pedagógica e que, assim, torna-se uma tentativa de modificação na formação do profissional docente, anteriormente calcada no modelo de “3+1”. No entanto, sabemos que apesar das matrizes curriculares de cursos noturnos não estarem mais sendo construídas na forma do modelo “3+1”, elas ainda continuam organizadas com base em grupos de disciplinas: de conteúdo, pedagógicas e integradoras.

Outra mudança importante foi a criação das disciplinas integradoras que, de acordo com Marques (2003) teriam surgido como forma de aproximação entre as disciplinas de conteúdo e pedagógicas. Assim, segundo este autor (2003, p. 158), as disciplinas integradoras teriam o objetivo de trabalhar “o conteúdo específico na ótica do ensino” e seriam exemplos dessas disciplinas as Práticas de Ensino, a Didática

² Ata de reunião da Congregação do Instituto de Química de 14 de julho de 1992. Documento integrante do acervo do IQ.

³ Ministério da Educação – Banco Interamericano de Desenvolvimento.

⁴ Cabe lembrar que, já no início dos anos de 1990, a Lei nº 8.539, de 22 de dezembro de 1992, autorizava o Poder Executivo a criar os cursos noturnos de licenciatura em instituições de ensino superior (IES) vinculadas à União e isso foi um incentivo a criação de vários cursos noturnos em universidades públicas federais no Brasil.

Especial, as Instrumentações para o Ensino, dentre outras. Neste trabalho adotaremos uma denominação um pouco distinta da citada por Marques (2003) e segundo a qual a matriz curricular é composta pelas disciplinas específicas, pedagógicas e de ensino⁵.

No curso de Licenciatura em Química na UFRJ a partir de sua criação, em 1993, as disciplinas pedagógicas estão distribuídas na matriz curricular e não são mais cursadas em um ano como era feito no modelo “3+1”. No entanto o que se observa é que o curso de formação ainda apresenta marcas deste modelo, isto é, as disciplinas específicas e pedagógicas, mesmo sendo cursadas concomitantemente, não ‘conversam’. Exemplo disso é o não estabelecimento de interações entre as distintas disciplinas como, por exemplo, entre uma específica e uma pedagógica.

Acreditamos que isso acontece porque os cursos de licenciatura em Química, em sua grande maioria, ainda continuam baseados na racionalidade técnica que, de acordo com Schön (2000, p. 15), é o modelo em que “os profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos.” Assim nesse modelo os professores são concebidos como técnicos que, ao final do curso de formação, têm o conhecimento teórico, sistemático, científico e poderão “aplicar” na prática esse conhecimento, isto é, na escola em que lecionarão.

Nesta perspectiva de formação existe uma hierarquia de conhecimentos expressa na forma em que as disciplinas na matriz curricular podem ser categorizadas: algumas compõem as ciências básicas, outras as aplicadas e, ao final do curso de formação, se espera que tenham desenvolvido nos estudantes as habilidades técnicas implicando em uma possível articulação do todo apreendido no curso de formação para a “execução” da prática cotidiana, ou seja, para o exercício da profissão docente.

Na pesquisa por nós realizada buscamos compreender como estas concepções foram definidas e expressas no currículo. Para isso, além da pesquisa documental, estamos investigando as concepções e práticas dos formadores de professores com base no entendimento de que os currículos são uma construção social cuja forma assumida decorre, em grande parte, da participação e embates entre os sujeitos envolvidos, no caso, os formadores de professores nesse curso (GOODSON, 1997).

Temos como objetivo nessa pesquisa compreender a construção sócio-histórica dos currículos do curso de Licenciatura em Química, do IQ, da UFRJ, no período de 1993 a 2005. Este período tem seu início na criação do curso (1993) e se estende até 2005 quando foi concluída a terceira reforma curricular. Neste trabalho iremos focalizar a utilização da história oral como metodologia de pesquisa e tentar compreender em que medida pode auxiliar na produção de dados sobre a história dos currículos do curso investigado, de forma coerente com a fundamentação teórica que tem em Goodson (1997, 2005a, 2005b) um interlocutor estratégico. Assim pretendemos produzir dados que nos auxiliem a compreender algumas questões: a) O formador de professor foi atuante no processo de construção do currículo do curso de formação desde a sua concepção? b) Tem clareza de que está formando um professor de Química e não um químico? c) Qual a importância e como se desenvolveu a parceria entre a FE e o IQ?

Deve-se ressaltar ainda que a utilização da história oral como fonte de pesquisa produzirá indícios que serão articulados com aqueles obtidos na pesquisa em fontes documentais, o que irá enriquecer o trabalho de pesquisa da tese.

⁵ Neste trabalho consideraremos disciplinas específicas as oferecidas pelo Instituto de Química representado pelos cinco departamentos (Inorgânica, Orgânica, Analítica, Bioquímica e Físico-Química) referentes ao campo da química; as pedagógicas oferecidas pela Faculdade de Educação e as de ensino oferecidas pelo Instituto de Química, mas voltadas para a área de ensino de Química como, por exemplo, Instrumentação para Química no Cotidiano, dentre outras.

COM QUEM DIALOGAMOS

Compreendemos que os formadores de professores são atores sociais importantes cujas concepções e atuação irão influenciar o processo de construção social do currículo. De acordo com Goodson (1997, p. 94) “o currículo é reconhecida e manifestamente uma construção social”. Este autor apresenta importantes estudos no que diz respeito à história do currículo (GOODSON, 1997; GOODSON, 2005a; GOODSON, 2005b) e a discussão das disciplinas escolares (GOODSON, 1997). É importante destacar que estamos nos apropriando das discussões do citado autor para discutir a construção sócio-histórica curricular de disciplinas acadêmicas⁶, o que não é feito por Goodson⁷, pois o mesmo somente se detém mais profundamente nos estudos das disciplinas escolares (GOODSON, 1997). Quando se considera as disciplinas escolares, de acordo com esse autor existem três hipóteses, a saber: a) que as disciplinas escolares não são monolíticas, isto é, são amálgamas mutáveis, resultantes de apropriações de subgrupos e tradições; b) na consolidação da disciplina escolar, há um distanciamento das tradições utilitárias e pedagógicas que foi quem as originou em direção as tradições acadêmicas garantidoras de sua consolidação; c) o debate curricular envolve conflito por status, recursos e território. Portanto, essas hipóteses consideradas para as disciplinas escolares, serão por nós apropriadas para o entendimento de como as práticas dos formadores de professores aliadas as disputas de poder, por território e status, irão influenciar na seleção e definição das disciplinas acadêmicas da matriz curricular e na prevalência desta ou daquela do curso investigado. Deste modo, de acordo com Silva (2005, p.7), a história do currículo nos ajudará a entender o conhecimento corporificado no currículo não como fixo e imutável, mas “como um artefato social e histórico, sujeito a mudanças e flutuações.” Assim concordamos com Silva (2005) que

Uma história do currículo tem que ser uma história *social* do currículo, [...] preocupada com os determinantes sociais e políticos do conhecimento educacionalmente organizado. Uma história do currículo, enfim, não pode deixar de tentar descobrir quais conhecimentos, valores e habilidades eram considerados verdadeiros e legítimos numa determinada época, assim como tentar determinar de que forma essa validade e legitimidade foram estabelecidas. (SILVA, 2005, p. 10)

Quando se considera a história social do currículo também não se pode perder de vista o contexto social, político e cultural macro em que a instituição está inserida e do ponto de vista micro, buscar compreender como são estabelecidas as relações entre os sujeitos dentro da própria instituição. A esse respeito Lopes (2006, p. 621) nos diz que as relações macro/micro devem ser compreendidas como entre-lugar das “macroestruturas político-sociais e econômicas e as microcontingências envolvendo sujeitos, ações e instituições.”

Retomando a discussão acerca do conhecimento constituinte dos currículos de cursos de ensino superior e pelo fato desta pesquisa ter como objeto um curso de formação de professores neste nível de ensino, compartilhamos da mesma visão de Cunha (2003) quando esta afirma que é presente a forte influência da concepção

⁶ Consideramos disciplinas acadêmicas ou de referência as que compõem a matriz curricular de um curso de ensino superior.

⁷ Em GOODSON, I. F. *Becoming an academic subject*. In: _____. **Learning, Curriculum and Life Politics: the selected works of Ivor F. Goodson**. Canada: Routledge, 2005a. Chapter 5. p. 52-68. Neste texto Goodson discute como uma disciplina conquista o status acadêmico.

positivista do conhecimento. Assim, nesta concepção, o conhecimento é organizado do geral para o particular, da teoria para a prática com esta última sendo a comprovação da teoria. De acordo com Cunha (2003, p. 68) nestes cursos também se trabalha com a visão “que a ciência já legitimou [...] os desafios do presente ou com o conhecimento empírico que pode levar ao futuro.” Assim, ainda de acordo com Schön (apud ROSA, 2004, p. 31), existe uma separação hierarquizada entre a teoria e a prática e essa idéia precisa ser rompida, sendo a racionalidade técnica fruto da epistemologia positivista da prática, isto é, a aplicação da teoria que foi apreendida durante todo curso e que ao final precisa ser colocada em prática na escola.

Uma questão importante de ser levantada e discutida é quanto à disciplinaridade. Quando se consideram as reformas curriculares os interesses estão voltados muitas vezes para a exclusão, inclusão e o aumento e/ou diminuição da carga horária das disciplinas. Em muitos casos as discussões referentes às ementas são deixadas de lado. Consideramos de acordo com Cunha (2003) que

São necessárias mudanças que promovam a ampliação e o aprofundamento nos campos da ciência, da arte e da técnica, sem desconhecer que é fundamental tratar, também, dos aspectos epistemo-metodológicos que envolvem as relações entre prática e teoria, a introdução de perspectivas interdisciplinares, a promoção do pensamento crítico, a criatividade, a capacidade de resolver problemas e de unir ensino e pesquisa como indicadores de melhoria da qualidade do ensino superior.” (CUNHA, 2003, p. 72)

O que se percebe nas reformas curriculares também é a visão disciplinar dos departamentos ou áreas em que a preocupação maior é que não haja a diminuição de carga horária nas disciplinas (CUNHA, 2003). Nesse sentido o trabalho que apresentamos pretende trazer elementos que possibilitem, ir além dessa visão mais restrita, disciplinar e que possa auxiliar no entendimento de questões mais amplas de como se deu a participação dos sujeitos na concepção e definição dos currículos. Assim pretendemos com este estudo, ampliar as pesquisas dessa natureza que, de acordo com a autora supracitada, ainda são pouco comuns. Na literatura, tanto nacional como internacional, o que conseguimos localizar são alguns poucos trabalhos que trazem discussões referentes às concepções de formadores de professores de Química e Física no ensino superior e à modificações do currículo no ensino médio (SILVA & SCHNETZLER, 2008; ROSA & MARTINS, 2007; COENDERS, TERLOUW & DIJKSTRA, 2008).

Neste trabalho estaremos considerando também a noção de campo científico definido por Bourdieu em Ortiz (1983, p. 122) como “o monopólio da competência científica, compreendida enquanto capacidade de falar e agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e com autoridade), que é socialmente outorgada a um agente determinado”. Deste modo, nos apropriando dessa noção pretendemos entender como os sujeitos entrevistados pertencentes a determinado campo, legitimam determinadas práticas e como isso se dá a partir do momento em que é criado e se desenvolve um curso de formação de professores. Para discutir essas questões nos apoiaremos também em outro estudo de Cunha (1996, p. 53), que nos diz que as ciências exatas “não avançam sem considerar a acumulação histórica do conhecimento”, ou seja, há um forte componente de acumulação/reprodução, porque este é o pressuposto de continuidade. Neste sentido existe uma contradição entre as ciências exatas, no caso a Química, e o curso de formação de professores de Química, pois como afirma Cunha (1996, p. 52) o primeiro segue as regras do que é cientificamente aceito e o segundo, “as ciências da Educação, o intuitivo é o que está posto, o público, o contextual, a matéria-prima do conhecimento.”

O PORQUÊ DA HISTÓRIA ORAL

Inicialmente na fase de levantamento da literatura de referência nos deparamos com estudos recentes do próprio Goodson (2007a, 2007b) em que este vem realizando investigações sobre a vida dos professores, e nos quais utiliza a metodologia de história de vida, por meio das narrativas destes sujeitos. Em outro texto Galvão (2005, p. 327) nos diz que “a narrativa, sob forma oral ou escrita, pode constituir um método poderoso de investigação em educação.” Ainda de acordo com Cortazi apud Galvão (2005, p. 331) esse método “é ideal para analisar histórias de professores [...] ouvir suas vozes e começar a entender sua cultura do seu ponto de vista.” Dessa forma, entendemos que este método seria mais adequado, se estivéssemos mais preocupados em compreender a trajetória dos sujeitos na instituição em estudo o que não é o objetivo da pesquisa.

No estudo em questão optamos pelo trabalho com a história oral que, de acordo com Alberti (2004, p. 18), é um método de pesquisa “que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos” que se pretende investigar em um período histórico previamente definido. Outro aspecto importante de ser ressaltado pela mesma autora, é que as entrevistas passam a ter estatuto de documento e como têm seu registro gravado e transcrito, documentam uma versão do passado. Nesse sentido a história oral neste trabalho, será usada como metodologia de pesquisa e nos possibilitará a construção da versão final do período investigado, permitindo que possamos estar atentos aos interesses e ideologias presentes para a compreensão das formas de atuação, interesses, disputas e conciliações dos atores envolvidos, neste caso os professores formadores.

A EMPIRIA

Para este trabalho foram escolhidos para serem entrevistados sujeitos que tivessem participado como professores desde a criação do curso de Licenciatura em Química e que tivessem uma atuação clara como docentes e/ou como coordenadores do curso. Como é um curso que é oferecido em parceria com a Faculdade de Educação (FE)⁸ também foram entrevistados professores desta unidade. Para a pesquisa de tese foi entrevistado um universo maior, mas para este trabalho trouxemos um recorte de sete professores entrevistados, sendo cinco do Instituto de Química (IQ) e dois da Faculdade de Educação (FE). Cada um dos cinco professores do IQ é oriundo de um departamento, a saber, departamento de Analítica, Bioquímica, Físico-Química, Inorgânica e Orgânica. Com relação a FE os professores são oriundos dos departamentos de Didática e de Fundamentos da Educação.

As entrevistas foram realizadas a partir de um roteiro com questões semi-estruturadas em que inicialmente o entrevistado era situado sobre a pesquisa em andamento e era convidado a iniciar a sua fala com o relato de sua inserção no curso investigado. As questões podem ser divididas nos itens a seguir: a) formação profissional: início de sua participação no curso de Licenciatura em Química; b) participação nas discussões das reuniões de departamento no período anterior a criação do curso de Licenciatura em Química; c) opção por ministrar aulas no curso de Licenciatura; d) percepção sobre a diferença intelectual entre os alunos do curso de Química (diurno) e os do curso de Licenciatura em Química (noturno); e) participação na orientação de trabalhos de monografias no curso de Licenciatura; f) consciência de que ministra aulas em um curso de formação de professores e não de químicos e como

⁸ Resolução nº 2/94, de 11 de maio de 1994, que baixou normas para o funcionamento dos cursos de licenciatura na UFRJ e explica sobre a participação de diferentes unidades da universidade.

se dá a construção em sua prática; g) visão de seu departamento sobre o curso de Licenciatura. As entrevistas foram realizadas durante os anos de 2007 e 2008.

Na análise das entrevistas concordamos com Yaguello (2006) quando cita Bakhtin em que este último

“valoriza justamente a fala, a enunciação, e afirma sua natureza social e não individual: a fala está indissolivelmente ligada às condições de comunicação, que, por sua vez, estão sempre ligadas às estruturas sociais.” (YAGUELLO, 2006, p. 14)

Assim nas entrevistas, por meio das falas, poderemos perceber conflitos da língua que serão os reflexos da classe no interior do sistema, isto é, no nosso caso poderemos fazer uma correlação com os conflitos vivenciados pelos sujeitos professores dentro dos departamentos durante a construção histórica do currículo do curso de formação de professores. Ainda para Bakhtin (2006, p. 36) tudo que é ideológico possui um significado, um signo situado fora de si e é expresso pela linguagem, sendo “a palavra [...] o fenômeno ideológico por excelência.”

ANÁLISE E DISCUSSÃO DE ALGUNS RESULTADOS

Os sujeitos entrevistados tiveram suas identidades preservadas e foram adotadas as letras iniciais de cada departamento para sabermos de onde cada um fala. A seguir são trazidos trechos de entrevistas referentes às questões citadas anteriormente e, iremos primeiro apresentar as falas dos professores e, posteriormente, são trazidos alguns comentários.

A atuação e participação no curso:

“93 foi a primeira turma e eu já dei aula de Química Geral se não me engano, já trabalhei com essa primeira turma. [...] Para mim era muito prazeroso trabalhar, como havia trabalhado anteriormente, com a Licenciatura.” (P.I)

“[...] eu pessoalmente levei muito tempo para dar aula no curso noturno, eu tinha até medo, digo para você. E por azar meu eu quando comecei a dar aulas no noturno que foi já em 2001 [...] a cidade o Rio de Janeiro, como está atualmente com muita insegurança, era um tiroteio terrível [...] Eu fui para o noturno porque eu queria ter essa experiência, eu não tinha tido nenhuma experiência com Licenciatura [...]” (P.F)

“[...] é a história do Instituto, do departamento. “Noturnáveis”, porque os outros, como eram velhos, davam aula onde quisessem.” (P.B)

Podemos ver que muitos professores responderam que foram levados a ministrar aulas no curso por curiosidade em ter contato com um perfil de alunos distinto do diurno, por afinidade mesmo e em alguns casos, os professores quando ingressavam por concurso já sabiam que teriam que ministrar aulas no período noturno.

Participação nas discussões de departamento no período anterior a criação do curso:

“[...] cada departamento decidia que ia ter Química Geral igual ao curso do dia, acabou, estava decidido, agora montar os horários, as disciplinas que ia ter, chegou a discutir alguma coisa, o que colocava o que não colocava [...]” (P. O)

“Eram questões a serem definidas no grande embate que havia na criação de uma Licenciatura moldada e construída ou refeita na perspectiva dos institutos. Essa é a grande questão, a questão central é que os institutos queriam criar, ou queriam redefinir uma Licenciatura com a aparência de nova.” (P.D)

“[...] eu acho que *o problema da Faculdade de Educação transcende a essas coisas todas*, eu não sei exatamente o que é que era. Eu acho muito difícil... a Faculdade de Educação é um espaço sociológico e psicologicamente delicado e complicado, era um espaço que ela podia ocupar, mas nunca ocupou, das licenciaturas, nunca ocupou de fato, podia estabelecer politicamente portas dentro da universidade a partir daí e não ocupa e também não quer... ela não ocupa espaço de fato. Mas também não permite que outros ocupem e não sei exatamente porque os critérios estão lá no projeto, tem lá o parecer, não sei exatamente o que foi, mas tem o problema básico de ser no Fundão, era uma das alegações.” (P. O)

“E quando abriu o curso da Licenciatura, que foi em 93, eu participei até de algumas discussões curriculares desse curso. [...] Estava se discutindo a filosofia de como é que se ia montar o curso. Na verdade, quando se montou o curso, não é? Veio em cima de uma cobrança de um curso noturno e se montou Licenciatura por ser uma coisa, teoricamente, mais fácil de se montar [...] Na época, as pessoas tinham uma grande preocupação, em as pessoas usarem esse curso como trampolim para passar para o curso diurno [...]” (P. A.)

Percebemos pelas falas dos professores que alguns deles participaram efetivamente de alguns embates, dentro dos departamentos, nas discussões sobre a definição das disciplinas que comporiam a matriz curricular do curso, nas discussões ocorridas anteriormente ao período de criação do curso de Licenciatura em Química. Também existiu a participação em discussões entre o IQ e a FE nas quais foram debatidas a criação do curso noturno, sua gestão e autonomia pelo instituto de origem. E, ainda, posteriormente à criação do curso, existia a preocupação de que o curso de Licenciatura não se tornasse uma etapa para o acesso ao curso de Química com atribuição tecnológica que é realizado no período diurno.

Opção por ministrar aulas na Licenciatura em Química:

“[...] há uma dificuldade de coisas muito elementares, muito elementares de Matemática. [...] os alunos são esforçados, são interessados [...]” (P. F.)

“[...] um estudante que vem fazer a Licenciatura a noite na Ilha do Fundão e acordou às 6, 7 horas da manhã para ir trabalhar, trabalha o dia todo e vem para aqui estudar, eu acho que esse jovem, esse adulto tem que ser valorizado [...]” (P. I.)

“[...] a diferença básica é que o pessoal da noite trabalha, é um pessoal mais profissional. [...] Então, se você pegar o grosso da tua turma era um pessoal egresso de Escola Técnica, que já estava posicionado no mercado que vinha procurar um curso noturno para fazer a graduação dele. [...] Até hoje a grande maioria não pensa na Licenciatura, pensa na graduação. A Licenciatura é um meio de chegar à graduação. Está? Alguns pensam em dar aula, mas não é a maioria.” (P. A.)

Nas entrevistas dos professores estes demonstram clareza da diferença do perfil dos estudantes da Licenciatura e essa diferença pode ser percebida quando os entrevistados ressaltam algumas características desses estudantes como responsabilidade e interesse nas aulas. Outro ponto que também é destacado pelos professores entrevistados, é que muitos estudantes estão ali para a obtenção do diploma de nível superior, uma vez que estavam empregados e só poderiam realizar o curso no período noturno. E o curso disponível para ser realizado neste período seria o de formação de professores, neste sentido estariam sendo formados na verdade profissionais cujo fim não seria atuar na Educação Básica.

Participa na orientação de monografias no curso:

“Eu procuro em todas elas ter alguma coisa voltada para o ensino, quando as pessoas vêm me procurar para fazer monografia eu peço a eles que pensem em um projeto. Em alguma coisa que possa auxiliar alguém a ensinar alguma coisa de química ou facilitar o aprendizado de alguém em algum tópico de química. [...] o problema do pessoal da Educação é que as vezes eles fazem uma viagem e querem transformar a monografia numa tese. [...] Mas eu sinto em alguns pontos, alguns temas a falta do pessoal da Educação. Sinto isso.” (P. A.)

“[...] As monografias sofreram uma mudança muito grande. Porque saía menos, ela foi criada PCI (Programa Curricular Interdepartamental) mesmo com a Faculdade de Educação, então era obrigatório ter dois orientadores. [...] E acho que a gente perdeu muito com essa questão de não ser mais PCI. Não sei se hoje seria viável. Por outro lado, você envolvia mais os professores no curso, eles tinham um certo compromisso de orientar os alunos, participavam mais e tinha uma ligação maior com a Faculdade de Educação. [...]” (P. O.)

A maioria dos entrevistados participa na orientação de trabalhos de monografias elaborados pelos estudantes na temática de ensino de Química e que inicialmente eram realizados obrigatoriamente⁹ em co-orientação com a FE, mas que a partir da gestão de 2002-2004 deixa de ser obrigatória a obediência a esta norma. E se essa modificação foi bem aceita por alguns professores, deixou outros insatisfeitos.

Consciência de que formará professores e visão de seu departamento sobre o curso:

“[...] alguns conceitos desse você coloca como é e depois eu jogo como ele vai trabalhar isso na hora que ele for dar aula dele. Na hora que você for dar a sua aula é isso aqui, não é? Muitos conceitos que são confusos, conceitos de soluções. [...]” (P. A.)

“[...] sempre eu questiono como que eles vão colocar as coisas se é que eles acham que devem colocar as coisas para os alunos do Ensino Médio. Questiono como eles vêm aquilo e como o que eu estou mostrando para eles pode acrescentar para eles e eventualmente para os alunos. [...]” (P. F.)

“[...] Eles cometem erros assim que na minha concepção não deveriam. Enfim, erros que para uma pessoa que está botando o pé para fora da universidade, é quase um

⁹ Havia uma norma que tornava obrigatória essa parceria IQ/FE e consta na Ata da Reunião Extraordinária da Coordenação do Curso de Licenciatura em Química do Instituto de Química de 6 de junho de 1999.

profissional formado. Não deveria cometer erros tão primários de matemática, erros de química. [...]” (P. B.)

“Acho que a visão deles é a minha. Eu acho isso. [...] A Licenciatura eu falei tudo isso, é uma coisa que não é homogênea. É uma coisa muito heterogênea. [...]” (P. B)

“[...] São aqueles que gostam de ensinar na Licenciatura por alguma razão. Ou porque passaram por essa experiência eventualmente, fizeram o curso de Licenciatura.” (P. F.)

Percebemos que em relação as concepções dos formadores de professores, isto é, se eles têm noção que estão formando professores e não químicos, a dificuldade muitas vezes está relacionada à formação do professor formador (referente ao IQ) e à sua formação tecnicista e muitas vezes autoritária e que gera conflitos com a turma. Referente a qual é a percepção do departamento deles sobre o curso de Licenciatura em Química, o que percebemos é que esta visão está no olhar do professor que leciona para o próprio curso e que permanece nesta posição por muitos anos, em alguns departamentos. Com relação à FE estão implicadas questões referentes aos embates entre a criação de um curso de formação de professores que não ficaria mais sob responsabilidade da FE.

À GUIA DE CONCLUSÃO

A criação de um curso de formação de professores está relacionada a diversos fatores, dos quais fazem parte questões políticas, culturais, sociais e econômicas. Com as entrevistas do professores formadores obtivemos indícios sobre as lutas de poder entre os sujeitos pela responsabilidade do curso tanto no nível micro, como no nível macro, no nosso caso os professores e as instituições, o IQ e a FE. O instrumental metodológico da história oral utilizado por nós permitiu vislumbrar que a palavra, como compreendida por Bakhtin (2006), carregada de sua significação e sentido ideológico, fosse por nós apropriada e utilizada para que fizéssemos uma leitura e interpretação dessas entrevistas. Assim nos possibilitou uma primeira compreensão da trajetória desses sujeitos e de sua participação na construção histórica do currículo do curso de formação de professores.

Entendemos que o uso da metodologia da história oral nesta pesquisa tem se mostrado coerente com os estudos de Goodson (1997, 2005a, 2005b) no que diz respeito à compreensão da construção social do currículo e, nas entrevistas, podem ser encontrados os indícios do processo de construção do currículo do curso investigado e dos embates ali vivenciados. Isto nos possibilitou elencar uma série de outras questões que estão sendo investigadas em uma segunda etapa da pesquisa, tais como: a) é mesmo a racionalidade técnica a concepção que norteia o desenvolvimento curricular do curso? b) o curso revela uma “falta de identidade”? c) existiu uma diferença de concepção sobre a formação de professores entre o IQ e a FE? d) como se deu a participação da FE na criação desse curso?

Assim, este trabalho realizado com a utilização da história oral, possibilitou uma melhor compreensão da história do currículo do curso e suscitou novas questões. Em conjunto com a pesquisa dos documentos gerados durante o período investigado (1993-2005) permitirá através da análise e discussão dos fatores internos e externos às instituições envolvidas no curso de formação (IQ e FE), fazer uma leitura das práticas e concepções dos formadores de professores, agentes fundamentais da história da construção social do currículo.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, V. **Manual de história oral**. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2004. Ata de Reunião Extraordinária da Coordenação de Curso de Licenciatura do Instituto de Química, de 6 de junho de 1999.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006. 203p.

Boletim. Rio de Janeiro: Órgão Oficial da Universidade do Brasil. Resolução do Conselho Universitário da Universidade do Brasil nº 4, de 30 de janeiro de 1959. Cria o Instituto de Química. Ano XI, 6 de março de 1959, nº 10.

BRASIL. Lei nº 8.539, de 22 de dezembro de 1992. Autoriza o Poder Executivo a criar cursos noturnos em todas as instituições de ensino superior vinculadas à União. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisaLegislacao.action>>. Acesso em: 23 set. 2007.

BRASIL. Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p.9.

COENDERS, F.; TERLOUW, C.; DIJKSTRA, S. Assessing Teachers' Beliefs to Facilitate the Transition to a New Chemistry Curriculum: What do the Teachers Want? **Journal of Science Teacher Educational**, v. 19, p. 317-335, 2008.

CUNHA, M. I. & LEITE, D. B. C. **Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade**. Campinas: Papyrus, 1996. 95p. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

CUNHA, M. I. Formação de professores e currículo no ensino superior Reflexões sobre o campo político-epistemológico. In: MORAES, M. C.; PACHECO, J. A.; EVANGELISTA, M. O (orgs.). **Formação de Professores Perspectivas educacionais e curriculares**. Portugal: Porto, 2003. p. 67-81. (Coleção Currículo, Políticas e Práticas).

GALVÃO, C. Narrativas em Educação. **Ciência & Educação**, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

GOODSON, Ivor F. **A construção social do currículo**. Tradução de Maria João Carvalho. Lisboa: Educa, 1997. 111p. (Coleção Educa-Currículo).

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

GOODSON, Ivor F. Da história das disciplinas ao mundo do ensino: entrevista com Ivor Goodson. **Educação em Revista**, v. 45, p. 121-126, jun. 2007b.

GOODSON, Ivor F. **Learning, Curriculum and Life Politics: the selected works of Ivor F. Goodson**. Canada: Routledge, 2005a. 260p.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005b.140p.

GOODSON, Ivor F. **The changing curriculum: studies in social construction**. New York: Peter Lang, 1997. 210p.

LOPES, Alice Casimiro. Relações macro/micro na pesquisa em currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 619-635, set./dez. 2006.

MARQUES, M. O. **A formação do profissional de educação**. 4. ed. Ijuí: Unijuí, 2003. 240p.

MASSENA, E. P.; SANTOS, N. P. O Instituto de Química da UFRJ, da Pós-Graduação à incorporação dos cursos de graduação: uma perspectiva histórica. **Química Nova**. No prelo.

ORTIZ, R. O campo científico. In: _____. **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1983. p. 123-155. (Coleção Grandes Pensadores).

ROSA, K.; MARTINS, M. C. A inserção de História e Filosofia da Ciência no currículo de Licenciatura em Física da Universidade Federal da Bahia: uma visão de professores universitários. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 12, n. 3, p. 321-337, 2007.

ROSA, M. I. P. **Investigação e ensino: articulações e possibilidades na formação de professores de ciências**. Ijuí: Unijuí, 2004. 184 p. (Coleção Educação em Química).

SANTOS, W. L. P.; GAUCHE, R.; SILVA, R. R. Currículo de Licenciatura em Química da Universidade de Brasília: uma proposta em implantação. **Química Nova**, v. 20, n. 6, p. 675-682, 1997.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000. 256p.

SILVA, R. M. G.; SCHNETZLER, R. P. Concepções e ações de formadores de professores de Química sobre o estágio supervisionado: propostas brasileiras e portuguesas. **Química Nova**, v. 31, n. 8, p. 2174-2183, 2008.

SILVA, T. T. Apresentação. In: GOODSON, I. F. **Currículo: Teoria e História**. 7 ed. RJ: Vozes, 2005. p. 7-13.

VIANNA, J. F.; AYDOS, M. C. R.; SIQUEIRA, O. S. Curso noturno de Licenciatura em Química – uma década de experiência na UFMS. **Química Nova**, v. 20, n. 2, p. 213-218, 1997.

YAGUELLO, M. Introdução. In: BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006. p. 11-19.