

Hibridismo de discursos nas memórias de uma licenciatura em ciências

Adriana C. Pavan (PG)* e Maria Inês Petrucci S. Rosa (PQ)

dripavan@unicamp.br

Palavras Chave: Formação de professores, currículo e hibridismo de discursos.

Introdução

Formação docente na área disciplinar de Ciências

Este trabalho pretende estar na fronteira de dois campos importantes da pesquisa educacional: formação de professores e currículo. No que se refere às discussões que vem ocorrendo no campo de formação de professores, a literatura exaustivamente aponta para problemas que se relacionam desde as características dos cursos de formação, notadamente as licenciaturas, até as formas de ação docente no contexto escolar.

Ao entrarmos em contato com as pesquisas, principalmente da década de 90, voltados para essa questão da formação do professor, é possível encontrar trabalhos que tratam do currículo de formação docente e também centradas no cotidiano da escola (OLIVEIRA e ALVES, 2002, entre outros). As áreas de estudos de currículo e de formação de professores circulam em diferentes tendências e formas, através de várias produções, que muitas vezes, se distanciam da realidade, através do seu quadro teórico, da instituição escola, pois são voltados exclusivamente a uma racionalidade. (OLIVEIRA, 1998)

Discussões sobre saberes, práticas, conhecimento, racionalidade técnica, racionalidade prática, competência, entre outros, também vem sendo norteadas nas últimas décadas pela literatura de formação de professores, com maior frequência nas pesquisas desenvolvidas no Brasil, por autores como Schön, 1992; Geraldi, Fiorentini e Aguiar, 1998; Maldaner, 2000.

Parece que no século XX as preocupações com a formação de professores tornaram-se maiores no Brasil, principalmente em decorrência da constatação dos inúmeros problemas criados pelos processos de profissionalização baseados naquilo que D. Schön chama de racionalidade técnica, a partir da qual acreditava-se que “a mera qualificação técnica de pessoal implicaria na solução de problemas de desenvolvimento econômico no país” (ROSA, 2004, p.24).

Pensar a educação nos moldes da racionalidade técnica, ou seja, separando a teoria da prática, é estar hierarquizando os saberes e formando professores técnicos de suas práticas docentes. Nos

cursos de formação, percebemos esta situação no modelo chamado de 3+1, que separa as disciplinas específicas das chamadas pedagógicas, criando um bloco “duro” de conhecimentos científicos como corpo principal do curso (geralmente três anos), que é “vernizado” por algumas atividades ou disciplinas chamadas pedagógicas, no último ano. Com esse verniz, formava-se um professor. Schnetzler (2000) nos aponta que a grade curricular da maioria dos cursos de formação de professores trata as disciplinas ditas como pedagógicas, como unificadoras, ou seja, são elas que vão estar formando, realmente, o professor.

“Isto significa que as disciplinas de conteúdo específico, propriamente ditas, seguem seu curso independente e isolado das disciplinas pedagógicas e vice-versa” (SCHNETZLER, 2000:14).

Sobre este aspecto da formação de professores, Clarice Nunes (2003) escreve:

“... retirava-se do professor a instância mais prestigiada de consagração intelectual e esvaziava-se o significado da sua atuação. O professor não mais era visto como pesquisador da sua prática, mas simplesmente como técnico a serviço do Estado”.(NUNES, 2003:14)

Portanto, para formar um professor técnico era preciso somente capacitá-lo cientificamente, culturalmente e pedagogicamente, como a intenção de se assegurar o conhecimento e o conteúdo a ser ensinado – transmitido – com sucesso, ou seja, o professor era somente o instrumento de transmissão dos conteúdos.

Este quadro começa a mudar na década de noventa. É possível perceber isso observando novos enfoques nas pesquisas acadêmicas. Trabalhos publicados no Brasil, como os de Tardif, Lessard, Lahaye (NUNES, 2003) e Schön (GERALDI, 1998, MALDANER, 2000, ROSA, 2004) que se dedicaram a propor outras discussões para compreensão dos saberes docentes. Fala-se agora em saberes docentes de forma plural, estratégica e desvalorizada. Fala-se agora em se superar a hierarquia de saberes que a racionalidade técnica causou.

Remeto-me ainda às palavras de Clarice Nunes sobre esses saberes:

“Saberes plurais, porque proveniente da formação profissional, das disciplinas específicas, dos currículos das escolas e da própria experiência, dos currículos das escolas e da própria experiência.

Saber estratégico, porque cabe aos docentes, dentro das escolas, garantir – através do ensino – que sejam transmitidos os aspectos selecionados da cultura... Saberes desvalorizados, porque no momento em que a renovação do conhecimento ocorre em progressão geométrica e tende a se impor como um fim em si mesma, as atividades de formação acabam sendo empurradas para um segundo plano”.(NUNES, 2003:20)

E é repensando sobre as concepções da formação docente que outros discursos passam a circular no meio educacional, defendendo a priorização da multiplicidade dos saberes produzidos, que são construídos no coletivo, sendo necessário valorizar a experiência de cada um, suas vivências e saberes práticos. Treinar, reciclar, esclarecer não são mais práticas discursivas próprias para a formação docente. A escola deve ser o lugar de produção do conhecimento e não de transmissão.

Miguel Arroyo escreve sobre esta crítica ao professor, sobre o ofício de ser mestre, sobre o como querem que ele seja, aja e como querem transformá-lo:

“Escreve-se muito sobre o professor que queremos, sobre como formá-lo e assumi-lo, como se estivéssemos diante de um profissional sem história. Um modelo novo a ser feito e programado. Um profissional que podemos fazer e desfazer a nosso bel-prazer, com novos traços definidos racionalmente pelas leis do mercado, pelas novas demandas modernas... Tracemos um novo perfil e ele se imporá como um modo de ser daqui para frente. Esses discursos e essas propostas entram em choque com o professor que a representação social nos diz teremos de ser. Parecem nos dizer: esqueçam o que são e sejam o docente que propomos, que arquitetamos e queremos...” (ARROYO, 2002: 34)

Outros trabalhos de diferentes vertentes e tendências contribuíram com a noção dos saberes docentes, mostrando a possibilidade da investigação-ação como princípio formativo, com a epistemologia da prática, com as contribuições do campo da didática para a formação docente. (GERALDI e col.,1998; TARDIF, 2000; ROSA, 2004; ELLIOT, 1998, MALDANER, 2000; FAVETTA 2002)

Nesse contexto de reformulações teóricas, em termos educacionais, surgem políticas que procuram regulamentar outras concepções de formação docente. Com a valorização da prática, da inserção mais intensa no campo profissional, da diluição de atividades relacionadas com a educação ao longo do currículo, começam a se delinear as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, em 2001. Na perspectiva dos documentos gerados a partir da definição dessas diretrizes, os cursos de licenciatura passaram a ter suas cargas horárias ampliadas: 1800 horas de conteúdo específico científico; 400 horas de estágio; 400 horas de práticas para formação de professores; 200 horas de atividade culturais. (BRASIL, 2001)

Esses movimentos emergem, nesse trabalho, em forma de questões relacionadas com o campo do currículo, especificamente, com currículos de formação de professores. Nesse sentido, parece ser extremamente relevante trazer discussões próprias desse campo para pensar em formação docente, à medida que se problematiza aspectos importantes dos processos formativos, desnaturalizando-os. (MOREIRA, 1999).

A formação do professor parece se dar através de um processo que se inicia desde a sua própria formação escolar até sua experiência profissional, em todo o seu curso. (MALDANER, 2000). Nesse contexto, todo o conjunto de atividades, sejam elas disciplinares ou não, de um curso de licenciatura é responsável pela formação profissional do professor e, não somente as disciplinas ditas pedagógicas como a didática. Mesmo sabendo que usualmente os licenciandos, criam uma expectativa em relação às disciplinas de práticas pedagógicas, apostando nelas o seu tornar-se professor (FAVETTA, 2002) há uma preocupação, nesse trabalho, em não delimitar disciplinas específicas ou pedagógicas para a análise dos dados. Assim, entrevistamos professores responsáveis por várias disciplinas do curso de formação de professores de Ciências de uma universidade particular confessional, aqui denominada ficticiamente por UNI.

Metodologicamente, apostamos em um trabalho com as memórias de sujeitos mergulhados em suas experiências, acreditando ser esta uma maneira de construir uma história que muitas vezes não está escrita nos textos com os quais dialogamos no decorrer da pesquisa. A instituição universitária que aqui investigamos, foi escolhida por sua reconhecida tradição em formação docente, pois é considerada nacionalmente como uma instituição particular que se preocupa com a formação de professores.

Sabemos que as memórias são construídas socialmente e que tem uma validade relativa, pois existem tensões entre a história e a memória. Entendemos a história como o escrito, como algo que hierarquiza, de constituição do conhecimento, algo validado pela academia. Já as memórias, são compreendidas numa perspectiva benjaminiana, como o reino do vivido, como percepção, como o ato de relação, que por sua vez só é constituída pelo ato histórico. A memória está relacionada à vida, a experiência vivida. Nessa forma de lidar com a pesquisa, acreditamos que o racional deve estar presente, mas o sentimento também deve vir à tona.

Currículo – perspectivas teóricas da cultura

Entender a constituição profissional como um processo complexo e multifacetado, nos remete a uma perspectiva cultural da formação docente.

Portanto, tornar-se professor é se inserir numa cultura profissional peculiar, marcada por signos, por produção de significados e por práticas discursivas. Ser professor de uma disciplina específica acentua ainda mais as particularidades dessa cultura, com traços que vão além da dimensão epistemológica.

Para Alice Lopes, as disciplinas de uma maneira geral compreendem saberes com bases epistemológicas mais ou menos explícitas, mas não são essas bases que definem a concepção de disciplina escolar. Assim, a referida autora trabalha com quatro princípios teórico-metodológicos que configuram o entendimento da natureza da disciplina escolar. De acordo com esses quatro princípios, a disciplina escolar é: 1) uma construção sócio-histórica; 2) uma tecnologia de organização curricular; 3) um produto da recontextualização de discursos; 4) um híbrido de discursos curriculares (LOPES, 2003).

Desse ponto de vista, a disciplina escolar ciências é constituída também por marcas próprias dos textos didáticos, dos discursos científicos produzidos no interior das universidades, dos discursos produzidos no interior das escolas a respeito deste campo disciplinar, dos discursos produzidos em encontros de ensino/congressos e dos discursos produzidos no interior das faculdades de educação sobre ensino. Tais discursos, na constituição da disciplina escolar, são recontextualizados e hibridizados, reportando-nos aqui a conceitos inspirados em S. Ball, B. Bernstein e G. Canclini, que iremos discutir à frente, focando as contribuições desse último autor citado.

Considerando a constituição de uma disciplina escolar, como um processo que vai além da dimensão epistemológica e que passa também pela constituição dos sujeitos envolvidos, notadamente, os professores, é importante salientar que categorias do campo da cultura parecem nos animar na configuração de um quadro teórico que nos possibilite entender essa temática relacionada com formação docente, currículo e disciplina escolar.

Como bem nos aponta Macedo (2003), a relação entre escola (ou processos formativos) e cultura sempre foi muito forte. Toda vez que se diz ser o papel da escola transmitir a cultura, esta é entendida como uma coleção de práticas e objetos que, de alguma forma, são definidos como tendo valores estéticos, morais ou cognitivos. Em suas palavras:

“Para alguns, tratava-se de uma coleção universal, admitindo-se apenas sua variabilidade no tempo. Outros falavam em culturas diversas, lastreadas pelo território, pela tradição, pela etnia. Ainda que plurais, eram tidas como coleções puras, provas vivas das culturas de cada grupo.” (MACEDO, 2003: 126)

Essa autora ainda nos lembra que a cultura é hoje um conceito multifacetado que vem assumindo

diferentes sentidos. Ela pode ser entendida como o espaço simbólico em que se articulam identidades em meio a interações, lutas e hostilidades constantes. Assim, pensar o currículo como prática cultural significa compreendê-lo como espaço de poder em que identidades são negociadas. (CANCLINI, 2003; HALL, 1997)

Henry Giroux (apud Moreira 1998) considera que uma disciplina não é algo naturalmente derivado de uma determinada matéria, mas sim um campo que se constitui tendo por base estudos e práticas daqueles que dele participam. Sendo assim, ao assumir sua dimensão histórica, o campo pode ser marcado por demandas culturais, sociais e institucionais. Neste cenário, Moreira escreve:

“... participar de uma disciplina implica fazer certas perguntas e não outras, usar determinados termos e não outros, bem como abordar um conjunto razoavelmente estabelecido de questões. Uma determinada proposição, portanto, somente pertence a uma disciplina quando se inscreve no horizonte teórico aceito por seus membros”. (MOREIRA, 1998:36)

Que hibridismo de discursos são produzidos no tornar-se professor(a) de ciências?

Para as teorias pós-críticas, o currículo é uma prática discursiva que tem autoridade textual, tem uma natureza subjetiva e cultural, sendo que podemos ver isso na escola, por conta da diversidade.

Pensando o currículo desta forma, José Augusto Pacheco (2003) afirma que o currículo é uma construção cultural, que representa uma encruzilhada de práticas, sendo um lugar privilegiado para discutir o intercruzamento entre saber e poder. Tal encruzilhada ou entrecruzamento são compreendidos por muitos autores através da ideia de hibridismo. Nesse sentido, uma autora que inspira o campo do currículo é Inês Dussel. Em seu texto *O currículo híbrido domesticação ou pluralização das diferenças?* vai estar justamente falando dessa mescla política, desses novos sentidos que são constituídos a partir do conceito de hibridização do currículo.

Conforme MACEDO (2003/2004) são vários autores que falam do conceito de hibridismo para o campo do currículo: Yoang (1995) – práticas de racismo e sexismo, Willinsky (2004), Bakthin, H. Bhabha (2003), entre outros. No entanto, assumiremos aqui a ideia trazida por Nestor Garcia Canclini: o hibridismo significa mistura, junção, intercurso entre diferentes culturas, nacionalidades, etnias e raças.

O hibridismo é um termo usado por teóricos pós-colonialistas para mostrar a mistura resultante entre as culturas. Lopes (2003) e Macedo (2003) contribuem com seus estudos sobre hibridismo para destacar o emprego do termo no campo da educação em seus diferentes aspectos, tem se destacado nas

ciências humanas e para explicar as relações de diferenças entre o eu e o outro.

Este termo foi emprestado das ciências naturais, notadamente a Biologia, no ramo da Genética pelo monge australiano Gregor Mendel (1822-1884), que foi o descobridor dos mecanismos básicos da hereditariedade, para explicar o cruzamento de plantas de linhagens diferentes. Nesse campo ainda podemos encontrar a seguinte definição para o híbrido:

“... descendentes de dois pais que diferem em uma ou mais características herdáveis, descendentes de duas variedades diferentes ou de duas espécies diferentes”.(CURTIS, 1977:934)

Para Canclini, referindo-se a palavra híbrido: *“... ao transferi-la da biologia às análises sócio-culturais, ganha campos de aplicação, mas perdeu univocidade.”* (CANCLINI, 2003:XIX). Ainda para ele, devemos ficar atentos ao que *“levou alguns autores a advertir a sociedade e a cultura a esterilidade que costuma ser associada a esse termo”* (CANCLINI, 2003:XX)

Um pouco provocadas por essa afirmação, não poderíamos deixar de, aqui, também ensaiar uma outra articulação para essa palavra. Imersa no campo cultural da nossa própria formação profissional, trazemos a imagem do híbrido como forma de expressão da configuração daquilo que na Química são chamados de orbitais.

Para a Química:

“... a hibridação é o processo de mistura de duas ou mais orbitais atômicas não equivalentes, por exemplo, orbitais s e p. Assim sendo, as órbitas híbridas não são orbitais atômicas puras (ou seja, nativas). As orbitais híbridas possuem formas bastante diferentes das formas das orbitais atômicas puras” (CHANG, 1985:435)

Nas ciências humanas, especificamente na antropologia e nos Estudos Culturais, a noção de hibridismo toma uma dimensão diferente, mas mantendo essa noção de *“mescla”*, que transforma os diferentes no mesmo, permitindo que o mesmo seja visto como diferença, ou seja, o novo que se forma carregando as marcas dos originais, porém com características próprias. *“... a hibridação não é sinônimo de fusão sem contradições...”* (CANCLINI, 2003:XVIII)

Nessa pesquisa, estamos nos inspirando em trabalhos como de MELLO e LOPES (2003), para estar investigando nosso campo de estudo: o currículo de formação de professores na Licenciatura em Ciências de uma universidade particular de origem confessional.

Para essa universidade, os cursos de formação de professores – as licenciaturas – estão dentro de uma questão social proposta em sua ementa. Os cursos se mantêm há anos, pois é um compromisso da universidade. A UNI é reconhecida nacionalmente como uma instituição particular que se preocupa com a formação de professores.

E o que de fato pretendemos fazer é estudar as ocorrências do hibridismo, nas disciplinas desse currículo de formação de professores, através da leitura de narrativas de professores atuantes nas licenciaturas e também de documentos do Fórum de Licenciaturas dessa universidade, que foram produzidos entre 1996 a 2005, bem como de outros documentos como programas de disciplinas.

As categorias culturais destacadas neste trabalho são indicativas dos movimentos que se pretende perceber nas memórias dos professores entrevistados, evidenciando o hibridismo de discursos produzidos na construção do currículo. É com esse olhar teórico, que se pretende desenvolver a construção dos dados a partir das narrativas dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Pensamos que, ver o currículo como espaço-tempo de transformação é compreender a produção de culturas híbridas, pois privilegia a diferença sem transformá-la em desigualdade. Seria neste sentido que pretendemos pensar o currículo neste trabalho, por isso assumimos as idéias de MACEDO, LOPES e CANCLINI para dialogar.

Em função deste cenário descrito, ao reconhecer o caráter cultural do currículo, presente nas narrativas dos entrevistados, somos mobilizadas pelas seguintes questões de investigação:

Qual é a trajetória de um currículo de formação docente em ciências em uma instituição universitária confessional com tradição no campo das licenciaturas? Que hibridismos de discursos marcam tal trajetória?

São objetivos desse trabalho: - investigar a trajetória curricular de uma instituição universitária, na perspectiva da cultura e das relações de poder existentes na configuração de um currículo de licenciatura; - articular elementos do campo do currículo, notadamente o conceito de hibridismo cultural, com as experiências narradas de formadores de professores de um curso de licenciatura em ciências; -investir na possibilidade de compreensão do currículo de licenciatura com um híbrido em transformação, através dos elementos que constituem os discursos provenientes das disciplinas da formação de professores.

Resultados e Discussão

Para a exposição dos resultados faremos um recorte das narrativas dos professores entrevistados, tentando mostrar os principais conflitos, lutas e resistências para se constituir o currículo dentro da universidade. Foram entrevistados professor(a)s dos cursos de licenciatura em Ciências da universidade UNI, que aqui também serão nomeados ficticiamente como Marcos, Soraia, Roberta, Rosa, Yolanda e Irina. Todos eles participaram ativamente dos processos de reformulação curricular de licenciaturas na UNI, no período de 1995 até 2005.

As experiências foram narradas através de entrevistas individuais com professores e professoras que já atuaram ou ainda atuam nas licenciaturas. As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas. Para suavizar marcas desnecessárias de oralidade, elas foram posteriormente textualizadas.

“A transformação do currículo é uma história longa. Na verdade foram quatro anos para implementar o curso novo. Desde 86 que nós estamos pensando em mudar isso. Em 91 ou 92, não lembro a data direito, teve uma tentativa, que a administração geral, a reitoria barrou e aí, nós não conseguimos. Quando foi em 2001, em função da LDB, das Diretrizes, começou a sair a nova regulamentação. Então o que aconteceu? Desde 2001 que nós estamos trabalhando na implementação desse curso novo... Sempre o conselho trabalhando e não só o conselho, se por exemplo, a gente tinha que discutir uma determinada disciplina, de uma determinada área que não tinha nenhum professor no conselho, a gente chamava o professor ou algum da área para discutir junto com o conselho... E quando não tinha ninguém da área a gente pedia auxílio para alguém de fora... Tudo mistura, não foi um que fez, não tem a cara de um. Não é a minha cara ou a cara dele ou a cara do outro: é um apanhado de tudo.” (Soraia, coordenadora do curso de licenciatura e professora de Química)

“...bom, para eu falar da mudança que aqui aconteceu, eu tenho que falar um pouco do currículo novo para comparar o velho com o novo. Eu estou vivendo agora um currículo novo no curso de Biologia e não no curso de Química... Porque na Química: bem, aí me “expulsaram”? – disse rindo muito – com o currículo novo, pois diminuíram os créditos das disciplinas que eu dava e acabei deixando para outro professor... Bem, assim eu poderia começar dizendo que realmente o currículo é uma questão política. E aqui, também, na universidade, foi uma questão política. Não política no sentido que a gente fala de currículo, mas foi de uma política partidária, de um grupo, de uma facção intelectual, vamos dizer, contra uma outra facção intelectual. Isso tudo levou à mudança que culminou com a mudança do projeto pedagógico

(...)

Dentro do rigor das leis e das resoluções você pode fazer aquilo ficar bom para você, ou abandonar e deixar que o outro tome conta.

Então é isso, é uma guerra.

No caso da Química a guerra foi maior, porque quando alguém, nós da área pedagógica, não estava presente às reuniões que decidia, se tirava carga horária. Por exemplo, a Didática das Ciências foi uma disciplina muito tensionada na Química. Quando estávamos participando das reuniões tinha Didática das Ciências, quando não tinha nenhum de nós, tinha dias que eles falavam: “olha não deu não encaixou” (risos). Essa discussão, de que se põe aqui e lá, demora, não é em uma reunião que se

decidi. Quando às vezes nenhum de nós estava lá, ou diminuía carga horária ou ela tinha mudado de lugar, ou achavam que ela não era importante. Foi meio complicado...” (Yolanda, professora de Biologia)

A trajetória de um currículo seja ele qual for, parece estar sempre relacionada com um conjunto de forças que de alguma forma, agem movimentando diferentes campos de conhecimento. A delimitação desses campos de conhecimento se dá através de jogos políticos de grupos disciplinares, que se organizam, tendo como referência não só a base epistemológica, mas também as relações de poder.

Nas narrativas dos nossos depoentes-professores das licenciaturas, muitas vezes, é possível perceber esse cenário de conflitos:

“Bem, assim eu poderia começar dizendo que realmente o currículo é uma questão política. E aqui, também, na universidade, foi uma questão política... de uma política partidária, de um grupo, de uma facção intelectual, vamos dizer, contra uma outra facção intelectual. (...) Então é isso, é uma guerra. No caso da Química a guerra foi maior, porque quando alguém, nós da área Pedagógica, não estava presente às reuniões que decidia, se tirava carga horária. Por exemplo, a Didática das Ciências foi uma disciplina muito tensionada na Química. Quando estávamos participando das reuniões, tinha Didática das Ciências, quando não tinha nenhum de nós, tinha dias que eles falavam: “olha não deu, não encaixou”. Essa discussão, de que se põe aqui e lá, demora, não é em uma reunião que se decide. Quando às vezes nenhum de nós estava lá, ou diminuía carga horária ou ela tinha mudado de lugar, ou achavam que ela não era importante. Foi meio complicado...” (Yolanda – professora de Biologia)

“Por uma questão de grade, nós passamos a ter então essa Química para Biólogos, que passou a ter alguns elementos da Química Geral I, da Química Geral II e da Química Orgânica... Nesse sentido, talvez de uma maneira geral, eu não tenho esse olhar mais definido, mas, para os biólogos dizem que passou a ter uma carga bem maior de Biologia, das disciplinas específicas, principalmente Botânica, Ecologia e outros. No olhar deles dizem que a grade ficou melhor, eu respeito, com certeza.” (Marcos – professor de Química)

“...nas reuniões de colegiado, as conversas não eram só epistemologia, ou seja, elas não estavam só circulando num campo de conhecimento, mas elas tinham também uma conotação de disputa e relações de poder mesmo. Então o grupo que era influenciado pelo construtivismo no ensino de Ciências e que era um discurso que vinha da Faculdade de Educação, sempre entrava em um confronto direto com o grupo das disciplinas, vamos dizer assim, do núcleo duro do curso.” (Irina – professora de Química)

É nesse sentido que Goodson contribui quando afirma que as disciplinas são amálgamas mutáveis de sub-grupos e tradições, onde os grupos envolvidos se utilizam de recursos ideológicos e materiais para permanecer no currículo.

A manutenção de determinadas disciplinas ou a fusão de duas ou três numa única – como o caso das de Química Geral e Orgânica, transformando-se em Química para Biólogos - vão mostrando formas como os professores se organizam em grupos, como orientam seu trabalho, como suas atividades e a de seus alunos podem ser controladas. Com qual programa? Com qual ementa? Com qual tipo de avaliação? O currículo disciplinar se vale desse tipo de controle, por isso pode ser compreendido como uma tecnologia de organização curricular (LOPES e MACEDO, 2002).

Para MACEDO:

“o entendimento da disciplina escolar como um híbrido de textos provenientes de diferentes contextos abre a possibilidade de se investigar os discursos hibridizados em sua constituição, e, principalmente, as finalidades em jogo nesse processo.” (MACEDO, 2003/2004)

As finalidades em jogo no processo podem ser visualizadas ou percebidas nas brechas oferecidas pelos nossos narradores na universidade.

Nossos entrevistados contaram fatos e cenas, como experiência vivida (BENJAMIN, 1994) que nos deixaram entrever o jogo das forças na trajetória curricular de formação de professores de Ciências naquela universidade. Nessas brechas, foi possível principalmente entrever:

1. o debate entre o grupo portador do conhecimento científico específico (Química e Biologia) e o grupo portador dos conhecimentos do campo educacional;
2. o debate entre os grupos responsáveis pelas didáticas: de um lado, a tradição da Didática Geral; de outro, a Didática das Ciências (específica).

Marcos, Irina, Rosa e Yolanda (professores depoentes) contam sobre as tensões entre conhecimento científico e conhecimento educacional, criando amálgamas no entendimento dos campos no currículo, através de negociações.

O que se entende por *pedagógico* num currículo de licenciatura pode ser ampliado, estendido, recontextualizado e hibridizado com vários discursos, se isso for uma necessidade dos grupos em disputa. Por vezes, essa disputa fica mais evidente:

“...eu vim para cá com a idéia de me vincular ao Departamento de Química, trabalhar na Pós, mas me vincular ao Departamento de Química, porque para mim estava cada vez mais claro que a universidade tem uma responsabilidade fundamental na formação de professores e que alguma coisa precisava ser feita nessas licenciaturas. E fundamentalmente eu queria trabalhar um pouco na área da Química, porque para mim estava muito claro

que não adianta só o lado Pedagógico, o lado da Educação, promover mudanças se à parte de conteúdo específico, que é o grosso da grade curricular, continua nos moldes tradicionais. Mas só que eles (...)iriam ficar muito felizes se eu não me vinculasse lá, entendeu?”(Rosa – professora de Química)

O que significava para o currículo das licenciaturas em Ciências, ter uma pesquisadora experiente, química em sua formação inicial e doutora em Educação, alocada no Departamento de Química? Que desestabilizações na correlação de forças sua presença poderia provocar?

No entanto, o discurso de Rosa aparece por via indireta no currículo, seja na disciplina de Química Geral que passa a incorporar nos programas mais recentes conceitos próprios da Educação em Ciências, seja no aparecimento de disciplinas ditas pedagógicas articuladas ao conhecimento específico, como as Práticas Pedagógicas. Como Irina nos conta:

“...mas existia uma influência teórica, até porque muitos de nós que estávamos ali trabalhando com as Práticas de Ensino ou trabalhando com as disciplinas de formação de professores. Éramos, de um jeito ou de outro, meio que discípulos da Rosa e da Roberta e de tudo que elas representavam em termos de discussão no ensino de Ciências...” (Irina – professora de Química)

Yolanda, que foi orientada por Roberta no doutorado, percebe também as marcas dessas disputas, que afinal, acabam criando híbridos de discursos para a configuração do currículo de acordo com as relações de poder vigentes.

“... existem algumas regras a seguir, algumas diretrizes a seguir dependendo do curso onde estamos. Mas dependemos muito da cabeça das pessoas que constroem este currículo, porque como toda regra você pode, às vezes, dar a volta por cima dela e puxar isso para um jeito que acha que é mais interessante... Dentro do rigor das leis e das resoluções, você pode fazer aquilo ficar bom para você, ou abandonar e deixar que o outro tome conta.” (Yolanda – professora de Biologia)

Essa mistura/híbrido de discursos que vai sendo criada para justificar a permanência ou não de determinadas disciplinas no currículo, a expansão ou não de determinados campos¹, é permeada durante todo o tempo, por marcas de poder e de resistência.

A história de Rosa na universidade, ela própria uma pesquisadora híbrida química/educadora, sinaliza essas marcas de poder e de resistência de um grupo que de alguma forma, teme ser desestabilizado com sua presença. Rosa representa um discurso externo à universidade naquele momento, que pode promover a criação de novos sentidos para o currículo. Como nos aponta DUSSEL:

¹ No caso das licenciaturas, parece que há pelo menos dois campos bem delimitados: o científico e o pedagógico.

“A hibridação então opera através da mobilização de distintos discursos dentro de um âmbito particular. Articula modelos externos e (...) e também articula diferentes tradições e discursos. Nessa nova montagem de conceitos e de figuras, nessas novas séries e equivalências discursivas, cria novos sentidos.” (DUSSEL, 2003:72)

Outra disputa aqui citada, que é possível de ser percebida através das brechas presentes nas narrativas dos entrevistados, está entre as disciplinas Didática Geral e Didática Específica. Nesse sentido, Irina nos conta:

“Muito pautada naquela premissa de que ensinar é um ato que supõe o conteúdo, de que quem ensina, ensina alguma coisa para alguém, essa frase até é do Paulo Freire. Então, esse ensinar alguma coisa a alguém, essa alguma coisa se era Química ou se era Biologia tinha que ter um formador que entendesse da área de Química que entendesse da área de Biologia. Então, esse discurso que começou a entrar nessa universidade, com muita força, de 95 para frente, ele também bateu de frente com os educadores que defendiam a Didática Geral.” (Irina – professora de Química)

Nas ementas das duas disciplinas, como já citado no final do capítulo anterior, marcas próprias de cada uma delas (a Geral e o conhecimento específico) aparecem na programação mais recente da Disciplina. Um hibridismo de discursos também produzido na luta, na disputa, na negociação.

A evidência mais nítida das tensões vividas nessa negociação é a presença no atual currículo da licenciatura em Química das duas Didáticas – geral e específica, o que não ocorre na licenciatura “irmã” de Biologia.

Conclusões

As reconfigurações do currículo, que compõem, somam, suprimem, fundem campos, conceitos e discursos nos levam novamente às palavras de Inés Dussel:

“O resultado não é um “pastiche” desconexo, mas uma rearticulação de discursos heterogêneos que produziram efeitos profundos na estrutura do sistema educativo, criando novos sujeitos da determinação curricular (...) e instituindo novas lógicas e legitimidades dentro do currículo.” (DUSSEL, 2003: 74)

Esses novos sujeitos da determinação curricular saem do processo de hibridismo, sem que seja completamente possível identificá-los como responsáveis por uma ou outra determinada ação de reformulação, como nos diz a professora Soraia:

“Tudo mistura, não foi um que fez, não tem a cara de um. Não é a minha cara ou a cara dele ou a cara do outro: é um apanhado de tudo.” (Soraia – professora de Química)

Agradecimentos

À CAPES, pela bolsa de mestrado ora vigente que possibilita o desenvolvimento dessa pesquisa.

ARROYO, Miguel G. *Ofício de Mestre – imagens e auto-imagens*. Editora Vozes, 5ª edição, RJ, Petrópolis, 2002.

BENJAMIN, Walter. *Olhas Escolhidas – magia e técnica, arte e política*. 7ª edição, editora brasiliense, São Paulo, 1994.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores em nível superior, graduação, licenciatura plena*. Brasília: CNE 2001.

CANCLINI, Nestor Garcia. *“Culturas Híbridas”*. 4ª edição, São Paulo, Editora Edusp, 2003.

CHANG, R. *“Química”*. 5ª edição. Lisboa. Mc Graw Hill de Portugal, 1995.

CURTIS, H. *“Biologia”* 2ª edição. Rio de Janeiro. Editora Guanabara Koogan S. A, 1977.

DUSSEL, Inés. O currículo híbrido: domesticação ou pluralismo das diferenças?. In: *Currículo: debates contemporâneos*. MACEDO, E.F. e LOPES, A.R.C. (orgs.), São Paulo, Editora Cortez, 2002.

ELLIOTT, John. *Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio*. In: *Cartografias do trabalho docente*. GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. Editora Mercado de Letras, São Paulo, 1998.

FAVETTA, Leda Rodrigues de Assis. *Enfocando necessidades formativas de professores de Ciências/Biologia: um processo de investigação-ação na prática de ensino*. Piracicaba, 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba.

GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. *Cartografias do trabalho docente*. Editora Mercado de Letras, São Paulo, 1998.

HALL, Stuart. *A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo*. *Educação e Realidade*, v. 2, nº 22, 1997.

LOPES, Alice Casimiro. Discursos Curriculares na disciplina escolar Química. *Revista Ciência e Educação*, vol. 11, n. 2, 2005.

MACEDO, Elizabeth. *“Currículo e Hibridismo: para politizar o currículo como cultura”*. FASED - Revista Educação em Foco, vol. 8, nº 1 e nº 2, 2003/2004.

MACEDO, E. F. *Ciência, “Tecnologia e Desenvolvimento : uma visão cultural do Currículo de Ciências”*. In: *Currículo de Ciências em Debates*. MACEDO, E.F. e LOPES, A.R.C. (orgs.), Campinas: Editora Papirus, 2003.

XIII Encontro Nacional de Ensino de Química

MALDANER, O. A. *Formação inicial e continuada de professores de Química – professores pesquisadores*. Ijuí, editora Unijuí, 2000.

MELLO, J. C. D. e LOPES, A. C. "Trajetória da disciplina didática geral em uma escola de formação de professores em nível médio: Hibridismo de discursos. FAGED - Revista Educação em Foco, vol. 8, nº 1 e nº 2, 2003/2004.

MOREIRA, A. F. B. "Reflexões sobre o currículo". *Revista Nova na Escola*, nº 09, maio. 1999.

MOREIRA, A. F. B. *Didática e Currículo: questionando fronteiras*. In: *Confluências e Divergências entre Didática e Currículo*, OLIVEIRA, M.R.N.S. (org.). 2ª. edição. Campinas: Editora Papirus, 1998.

NUNES, Célia Maria Fernandes. *Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira*. Educação & Sociedade, ano XXII, nº 75, abril/2001.

NUNES, Clarice. *Memórias e práticas na construção docente*. In: *Formação docente em Ciências – memórias e práticas*. SELLES, Sandra Escovedo e FERREIRA, Márcia Serra (Orgs). Editora EdUFF, RJ, Niterói, 2203.

OLIVEIRA, M. R. N. *Confluências e Divergências entre Didática e Currículo*. Campinas, editora Papirus, 1998.

OLIVEIRA, I B. e ALVES, N. (Orgs.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas*. Rio de Janeiro, editora DP&A, 2ª edição, 2002.

PACHECO, J. A. *Políticas Curriculares: referências para análise*. Porto Alegre, editora artmed, 2003.

ROSA, Maria Inês Petrucci. *Investigação e ensino articulações e possibilidades na formação de professores de Ciências*. Editora UNIJUÍ, RS, Ijuí, 2004.

SCHNETZLER, Roseli Pacheco e ARAGÃO, Rosália M. R. de. *Ensino de Ciências: fundamentos e abordagens*. Editora CAPES/UNIMEP, Piracicaba, SP, 2000.

TARDIF, M. *Saberes profissionais dos professores e conhecimento universitário*. Revista Brasileira de Educação, nº 13, 2000.

UNIMEP. *Política para as Licenciaturas da UNIMEP*. 2ª. edição, Piracicaba: Editora UNIMEP, 1998.