

Cultura(s) e processos de identificação em currículo de formação docente: uma experiência no estágio das licenciaturas

Maria Inês Petrucci Rosa*
Dulcelena Peralis Corradi

Resumo

O presente artigo traz uma discussão sobre formação docente numa perspectiva que considera a dimensão cultural de processos identitários presentes na experiência do estágio curricular de cursos de licenciatura. O aporte teórico tem inspirações em noções dos estudos culturais, em especial, o conceito de identidade. O material empírico da pesquisa enfoca um curso noturno de licenciatura de uma universidade pública que atende alunos trabalhadores. Os achados da pesquisa indicam processos identitários fragmentados na formação profissional docente, que incorpora diferentes vivências do(a) aluno(a) trabalhador(a).

Palavras-chave: Formação docente; Cultura; Identidade; Estágio; Aluno-trabalhador.

Culture(s) and processes of identification in curriculum of teaching formation: an experience in the period of training of teachers graduation

Abstract

This article provides a discussion of teacher training in a perspective that considers the cultural dimension of this process identity on the experience of curricular stage at graduation. The theoretical contribution has inspirations in terms of cultural studies, in particular, the concept of identity. The material empirical research focuses on a course of a night of graduation public university that serves students workers. The findings of the research indicate processes fragmented identities in teacher training, which incorporates various student-worker's experiences.

Keywords: Teacher training; Culture; Identity; Stage; Student-worker.

Introdução

Desde os anos 90, no Brasil, a literatura acadêmica sobre formação de professores vem se constituindo com trabalhos cujos relatos de pesquisa e argumentos teóricos estão usualmente apoiados nas noções de *saber, conhecimento, prática, racionalidade técnica, racionalidade prática*, entre outros. Isso para não mencionar a idéia de *competência*, especialmente, no âmbito das políticas curriculares oficiais. Divergências 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 compõem um quadro de categorias que norteiam o campo teórico das pesquisas na área de formação de professores no Brasil (Geraldi; Fiorentini; Aguiar, 1998; Maldaner, 2000; Schön, 1992; entre outros).

Nesse cenário, são tecidas também contribuições de diferentes tendências que trabalham com a natureza dos saberes docentes, com as possibilidades da investigação-ação como princípio formativo, com a epistemologia da prática ou, ainda,

com as contribuições do campo da didática para a formação docente (Elliott; 1998; Maldaner, 2000; Rosa, 2004; Tardif, 2000).

Neste trabalho,¹ optamos alternativamente pelo investimento em outras maneiras de compreensão das questões relacionadas com formação de professores, buscando diálogos com vozes do campo do currículo, em especial na perspectiva da cultura. Do nosso ponto de vista, tal investimento permite que a perspectiva teórica se transforme substancialmente, principalmente porque, nele, entre outros aspectos, rompe-se com lógicas dicotômicas ligadas à formação, principalmente na relação com o binômio teoria/prática.

Por outro lado, iniciaram-se também na década de 90 pesquisas neste campo, no Brasil, que estiveram voltadas para a questão da formação do professor, desenvolvendo análises centradas no cotidiano da escola (Oliveira; Alves, 2002, entre outros), a partir de um referencial teórico relacionado com conceitos ligados à cultura (Certeau, 2003).

Tradicionalmente, as áreas de formação de professores e currículo, na pesquisa educacional brasileira, se tangenciam mediante produções que,

* Endereço para correspondência:
E-mail: inerosa@unicamp.br

muitas vezes, dialogam com quadros teóricos diferenciados (Oliveira, 1998). Inspiradas por essa possibilidade, propomo-nos a analisar um processo de interação entre professore(a)s, marcando nosso olhar do ponto de vista dessas contribuições, especialmente a partir de uma das vertentes dos estudos culturais.

Estudos culturais: possibilidades de se pensar a dimensão cultural de processos formativos

Ao sermos interpeladas por essa questão, nos propomos, nesse trabalho, a mostrar articulações possíveis para a configuração de uma pesquisa sobre formação docente que se inspira muito nos escritos de Stuart Hall a respeito da cultura e da noção de identidade.

Stuart Hall é um eminente antropólogo de origem jamaicana,² cujos escritos vêm sendo reconhecidos em diferentes comunidades acadêmicas pelo interesse que desperta ao discutir a cultura e sua constituição em meio à globalização contemporânea. Importante representante dos estudos culturais, considerado um de seus fundadores, traz em sua obra inspirações muito instigantes para se pensar também a educação.

Moreira e Candau (2003) apontam que recentemente, no campo da educação, várias pesquisas têm-se voltado para as questões culturais. São tais questões que expressam aspectos da contemporaneidade que muitas vezes trazem desconfortos, tensões, questionamentos para aqueles que atuam no cotidiano escolar e enfrentam situações concretas de conflitos entre múltiplas identidades culturais.

O cotidiano da escola hoje é bastante marcado por cenários de disputas, incertezas, descentramentos próprios da sociedade contemporânea, que colocam em dúvida o sujeito racional, uno, autônomo da escola moderna. Desse modo, o sujeito moderno, centrado e em busca da verdade, é confrontado com uma sociedade em constante transformação.

Professore(a)s, aluno(a)s, gestore(a)s, funcionário(a)s – diferentes atores da escola – também são sujeitos que participam dessa sociedade em transformação. Neste contexto, lembramos de Alda Junqueira Marin, ao falar do(a) professor(a), quando aponta:

A perspectiva cultural parece decisiva para analisar as significações como sistema, inter-relacionando-as, nos levando a afirmar que a análise das práticas discursivas de professoras [...] constituem exemplos de estudos de práticas que compõem a cultura docente. [...] Velhas identidades de professores estão sendo superadas e vêm

sendo substituídas? Penso que sim, em parte e em parte penso que não. Devem-se detectar nas práticas de professores, e em suas significações, os indícios de sujeitos iluministas, sociológicos e pós-modernos no que tange à docência. (Marin, 2002, p. 70)

Nesse ponto, Marin também se refere a S. Hall, quando este propõe três conceitos de identidade que permeiam processos socioculturais. O primeiro conceito é relacionado àquilo que o autor chama de *sujeito do Iluminismo*. Hall assim descreve um sujeito

[...] 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, 2003, p. 10)

Além disso, o sujeito do Iluminismo se constitui como um “indivíduo totalmente centrado e unificado, dotado de capacidades de razão, consciência e ação” (p. 11). 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, 2003, p. 30)

De acordo com Hall, aí surge 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 mediam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos – a cultura – dos mundos que ele/ela habitava. (2003, p. 11)

Esse autor traz, nessa concepção, a assunção de que 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. 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 por diferentes interpelações. Tais discursos podem chegar através das multiculturalidades geradas pelos processos de descolonização, pelas mídias, pelas possibilidades de comunicação planetária via internet. Nessa perspectiva, surge a idéia de identidade ligada a um terceiro conceito denominado por Hall como o *sujeito pós-moderno*. Dessa forma, podemos compreender que:

[...] 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 antagônicas. As identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação. (Hall, 2003, p. 108)

Por isso então, Marin, discutindo a formação docente e suas identidades, indaga:

Quando nos voltamos para os professores e os cursos para sua formação, é muito pertinente perguntar: Velhas ou novas identidades? O que sabemos sobre professores nessas perspectivas de análise? Penso que muito pouco. (Marin, 2002, p. 70)

Compartilhamos essa inquietação com a autora, o que nos impele a prosseguir no desenho teórico-metodológico da investigação a ser aqui apresentada.

O(A) professor(a) em formação e suas identidades

Encaminhando-nos para o sujeito da pesquisa relatada neste artigo, o(a) professor(a), encontramos um profissional em intenso contato com novas gerações, por isso, mergulhado nas dinâmicas da contemporaneidade. Alguém que sente na pele e em seu desenvolvimento profissional e pessoal as conseqüências imediatas desse turbilhão de informações geradas e veiculadas por novas tecnologias, que permitem a inserção de outros discursos culturais e políticos provenientes de qualquer parte do planeta, para o interior de sua sala de aula.

[...] 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 resignificação identitária dos professores. (Pimenta, 2003, p. 55)

Tal resignificação identitária docente começa nos lugares de formação – instituições universitárias – que, ao praticarem currículos com esses sujeitos/ professor(a)s/ licenciando(a)s lidam também com questões relacionadas à multiculturalidade e à transformação de mercados produtivos.

Nesse contexto multicultural, um dos aspectos desses processos de resignificação também está ligado a questões disciplinares da formação. Assim, ser professor(a) de... (matemática, biologia, ciências, história, etc...) significa mais do que carregar um conjunto de conhecimentos específicos e conhecimentos pedagógicos. Significa também estar inserido num campo simbólico representado pela própria noção de disciplina escolar (Rosa, 2007).

Focalizamos especialmente, no presente trabalho, um programa de licenciatura oferecido no período noturno aos estudantes na universidade. Por essa característica, na maioria das vezes, esse currículo integra alunos universitários trabalhadores aos processos formativos. Em outras palavras: jovens adultos – já inseridos em mercados produtivos que vêm carregados de experiências culturais diferentes daquelas possíveis no interior da universidade – ingressam nos programas de licenciatura para engendrar novas identidades para si: identidades docentes.

Investigamos, mais precisamente, experiências relacionadas com a formação inicial do professor(a) de química, no contexto do estágio curricular da licenciatura. Nesse contexto de estágio – momento em que licenciando(a)s fazem uma imersão no cotidiano da escola sob supervisão – interessa-nos saber que identidades culturais permeiam os diálogos entre professora experiente³ e professor(a)s iniciantes.

A interação professor experiente e professores iniciantes já tem sido problematizada em outras investigações (Maldaner, 2000; Schnetzler, 2002) 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, p. 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, consideramos 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. 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...” (Laurenti; Barros, 2000, p. 3).

Na escola, onde circulam múltiplas culturas, há sempre um movimento de estranhamento e disputa entre os discursos de cada grupo ali presente. Esses sistemas simbólicos estão relacionados aos processos de identificação.

Cenário da investigação

A pesquisa ocorreu no contexto da disciplina de Prática de Ensino de Química e Estágio Supervisionado em um curso de licenciatura noturna de uma universidade pública. Uma das autoras é a professora experiente do ensino médio que recebeu dois licenciandos estagiários, que aqui são ficticiamente nomeados Marina e Mário, nas aulas de química sob sua responsabilidade, em uma escola de ensino médio. A estagiária Marina é uma estudante da licenciatura em

química e sua idade é de aproximadamente vinte anos. O estagiário Mário é estudante da licenciatura, químico graduado, trabalha no setor industrial desde 1986⁴ 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, e todas as etapas do trabalho foram discutidas e acordadas em reuniões quinzenais, durante um semestre.

Todos os extratos de falas que aparecem neste trabalho foram retirados de gravações em áudio das conversas realizadas durante essas reuniões. Houve também um diário de campo elaborado pela professora experiente. A análise e as conclusões trabalhadas neste artigo não correspondem integralmente àquelas elaboradas na dissertação de mestrado de Corradi (2005), posto que nos propomos, no presente trabalho, a uma releitura do processo, muito mais marcada agora por inspirações dos trabalhos que vêm sendo desenvolvidos por Rosa (2006; 2007).

Dois episódios e as relações possíveis entre cultura(s) e identidades

Para expor extratos do material empírico, optamos por um formato de apresentação que denominaremos de “cenas”, a partir das quais partes de diálogos serão reproduzidas. Após a exposição dessas cenas, prosseguiremos nossa argumentação e análise.

Continua...

Cena 1:

Em um dos encontros para planejamento de aulas, a professora experiente (professora E. M.) se reúne aos estagiários para pensarem na preparação de uma aula que abordasse diferentes métodos de separação de misturas. Depois de um momento inicial, onde diferentes sugestões aparecem, Marina – a estagiária – se lembra de um método de separação de misturas pouco convencional nas aulas de química do ensino médio: cromatografia gasosa ou líquida. Então indaga a Mário:

ESTAGIÁRIA – Vocês (na indústria) fazem a cromatografia gasosa ou a líquida?

ESTAGIÁRIO – A gasosa, sim. Vou tentar imprimir uma carta inteira da gasolina para mostrar aos alunos. Acho que seria interessante também, porque explicar apenas teoricamente não faz muito sentido para eles...

ESTAGIÁRIA – É uma técnica muito fácil de explicar também.

PROFESSORA – A cromatografia? (!!!)...

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

PROFESSORA – Legal! Eu também acho, só que agora eu ... não tenho mais muita segurança para falar sobre essas técnicas. Mas eu acho legal.

Conclusão...

ESTAGIÁRIO – Não estou dizendo para 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, então... Pelo menos citar algumas técnicas que permitam saber...

ESTAGIÁRIA – 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...

PROFESSORA – A cromatografia de papel, humm...

ESTAGIÁRIO – porque é difícil você explicar o infravermelho para eles. Porque eles não vão entender, certo? Vibração de ligação, parece uma coisa muito distante dos alunos: “o pico é proporcional à quantidade disso na substância. Então tem bastante disso, por isso que o pico fica desse tamanho”. Então, a cromatografia é muito simples, eu acho que é mais assimilável, entendeu?

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

ESTAGIÁRIO – Humhum... (concordando)

Cena 2:

Em outro encontro, a professora experiente, Marina e Mário conversam sobre o planejamento de uma outra aula. O assunto a ser abordado envolve um conceito importante para o conhecimento químico: transformação química. Marina interpela a professora com indagações que a fazem pensar sobre a forma como esse conceito é abordado usualmente nas aulas do ensino médio.

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

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

PROFESSORA – Se eu gosto...?

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

PROFESSORA – Eu acho importante.

ESTAGIÁRIA – Ah, eu acho péssimo...

No contato com a cena 1, é possível depreendermos alguns movimentos entre diferentes culturas e a ocorrência de processos de identificação. Duas identidades, pelo menos, parecem estar em jogo nessa cena: a do químico industrial e a da professora de ensino médio.

Na cultura da indústria, a referência simbólica mais relevante são as técnicas certificadas. Procedimentos são realizados de acordo com normas e técnicas que são reconhecidamente eficientes para atingir determinados fins. Para isso, ocorre a utilização recorrente de equipamentos de laboratório com algum grau de sofisticação, os quais são capazes de obter registros específicos que validam os procedimentos realizados. No caso da cena 1, o registro específico em questão é a carta cromatográfica.

Nesse contexto, os conteúdos usuais da cultura da indústria se relacionam com demandas próprias do mundo do trabalho. No caso da experiência profissional do licenciando/estagiário Mário, esses conteúdos estão ligados às dinâmicas de uma indústria petroquímica.

De outro lado, temos a cultura escolar na qual uma das referências simbólicas mais relevantes é o livro didático. Nas diferentes maneiras de fazer do cotidiano (Certeau, 2003), as aulas de química são também muito marcadas pela utilização recorrente de equipamentos muito simples de laboratório: funis de vidro, papel de filtro, tubos de ensaio. Por vezes, materiais vindos de cozinhas residenciais são

adaptados para os usos de laboratório (vidros de maionese, tampas de lata, garrafas, colheres, etc.).

Numa aula de química cujo tema é Métodos de Separação de Misturas, usualmente, no contexto da cultura escolar, os conteúdos a serem abordados são inerentes a processos de filtração, destilação, decantação, sifonação..., mas muito dificilmente cromatografia gasosa ou líquida, ou, ainda, espectroscopia de infravermelho.

A cultura da indústria pode representar a “química mais atual”, “a verdadeira química”, “a química do mundo do trabalho”, “aquilo que o químico faz” (Chagas, 1989). A cultura escolar pode dizer de uma seleção de conteúdos ensináveis; do que é passível de mediação pedagógica; do que tem referência na química como conhecimento escolar.

No jogo de identidades representado nessa cena 1, Mário traz sua bagagem cultural de químico industrial, para que seja agregada a esse novo processo de identificação emergente em sua formação: o de ser professor de química. A professora experiente estranha, mas não resiste, participa da negociação necessária para o planejamento da aula. Mesmo sendo química graduada em programa de licenciatura da mesma universidade onde Mário agora é aluno, a professora experiente está muito mais próxima de uma identidade ligada à cultura escolar do que a outras ligadas a outros campos de atuação da química.

Identidades dependem de diferentes interpelações, de diferentes jogos simbólicos e de negociações constantes a respeito das culturas de cada um. Em outro artigo, Rosa argumentou a favor da compreensão da identidade docente engendrada em determinado território, a partir de determinados símbolos e do compartilhamento de determinados significados (Rosa, 2007).

Ser professor(a) de química, de física ou de biologia é carregar fragmentos de identidades produzidas em outros lugares – nos seus cursos de graduação, dentro das universidades onde experienciaram currículos acadêmicos especializados. (Rosa, 2007, p. 9)

Ou ainda:

Defendo aqui que esse é um processo mergulhado na ambigüidade, na desestabilização. Não se trata do apagamento daquilo que cada um(a) se tornou ao se identificar com seu campo disciplinar específico, mas, sim, de enfrentar a idéia de que múltiplas interpelações surgem [...] e que a manutenção do sujeito uno e centrado acaba por se tornar uma remota possibilidade de existência na escola. (Rosa, 2007, p. 9)

No presente trabalho, o que vemos novamente é a necessidade de negociação no cruzamento de diferentes

identidades em processos de identificação docente. Na cena 2, a mesma dinâmica aparece à medida que nela parecem estar em jogo símbolos e significados da cultura escolar, de um lado, e da cultura científica, de outro. Marina, estagiária, traz consigo muito presente sua identidade de química, com base em suas vivências na cultura científica representada pelo Instituto de Química, onde frequenta laboratórios de pesquisa.

A professora experiente, por outro lado, fala com as vozes da cultura escolar. Traz marcos, princípios e lógicas próprias dos sistemas de significação dessa cultura: livro didático, documentos curriculares, guias de laboratório, paradidáticos, conversas com colegas, cursos de formação continuada, etc.

Em relação ao conceito de transformação química, é muito usual os livros didáticos trazerem uma diferenciação nítida entre fenômeno químico e fenômeno físico, construindo critérios excludentes entre eles (Rosa, 1996). Tais critérios se apóiam principalmente nas idéias de que as transformações químicas são irreversíveis e que ocorrem mudanças estruturais na matéria. Essa diferenciação dicotômica é problemática para o tratamento do conhecimento químico, pois há inúmeras transformações químicas que são processos reversíveis (situações de equilíbrio químico) e há também outras que não são propriamente químicas, mas que alteram propriedades e detalhes estruturais da substância (como, por exemplo, a dissolução de cloreto de sódio em água). A cultura escolar nas aulas de química muitas vezes apaga esses aspectos.

Quando Marina, a estagiária, interpela a professora, indagando: “Você gosta de fazer isso?”, essa última sente a desestabilização de suas crenças, sente-se em risco no interior de sua própria identidade ao ser colocada em contato com outra cultura: a científica.

A “verdadeira química” está dentro do instituto de pesquisa; nele se produz o conhecimento científico. É o conhecimento reconhecido, validado pela comunidade dos cientistas químicos (Latour, 1987). A química ensinada na escola, por vezes, é considerada deturpada, simplificada, distorcida para se tornar ensinável.

Considerações finais: impossibilidades de concluir

Começamos a caminhar para possíveis conclusões, remetendo-nos às palavras inspiradoras de S. Hall sobre as identidades:

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, p. 26, grifos nossos).

Processos de identificação docente envolvendo a formação de professores de química passam por essa rede de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências profissionais, que podem estar relacionadas com outras culturas diferentes da escolar. Podem estar intimamente ligadas às vivências dentro da indústria – numa identidade profissional de químico industrial – ou ainda nos laboratórios de pesquisa na universidade – identidade do químico pesquisador.

Ainda em direção de nossas considerações finais, gostaríamos de lembrar um outro conceito inspirador para se pensar nessas interpelações e seus processos identitários. Trata-se da idéia de “modo de endereçamento”, conceito criado nos estudos de cinema e que está relacionado ao modo como o filme ou os produtores/diretores do filme pensam que o espectador é e como ele vai responder a determinadas mensagens. Em outras palavras, como o filme é endereçado a determinado público (Ellsworth, 2001).

Currículos oficiais de formação de professores “imaginam”, “desejam” um tipo de professor(a). No que está sendo proposto para os futuros professores, nos documentos curriculares, há um endereçamento. A pergunta que nos fica é: quem este currículo pensa que o professor(a) é ou venha a se tornar? Que modos de endereçamento têm sido frutíferos num cenário de multiculturalidade?

Com base na experiência proporcionada por essa pesquisa, temos a convicção de que professore(a)s em formação inicial podem ser “várias coisas”, carregando consigo múltiplas e fragmentadas identidades. Tais identidades não são apagadas ou subsumidas no processo de formação docente. Ao contrário, entram em processos de negociação e de disputa na tessitura da identidade docente, em histórias ricas, e ao mesmo tempo tensas, conflituosas e preñhes de experiência.

É preciso considerar os locais de onde esses licenciandos são culturalmente provenientes, pois isso implicará uma diversidade de produção de significados, discursos e práticas permeando o contexto das licenciaturas.

Notas

¹ Este artigo baseia-se em trabalho apresentado no VI Colóquio sobre Questões Curriculares/ II Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares realizado pela

UERJ/RJ, de 16 a 19 de agosto de 2004. A comunicação oral desta pesquisa foi feita com o título: *Identidades em movimento num currículo de formação de professores*, de autoria de Rosa e Corradi (2004).

² Nasceu em 1932, em Kingston, Jamaica, e vive desde 1951 na Grã-Bretanha. Foi um dos fundadores do centro que foi o berço dos estudos culturais na Universidade de Birmingham (Inglaterra) (Hall, 2003).

³ Chamamos aqui de “professora experiente” aquela que recebeu os estagiários e os inseriu em sua rotina de trabalho no cotidiano da escola. Nesta pesquisa, a professora experiente é uma das co-autoras deste artigo, e a pesquisa aqui relatada ocorreu sob orientação da outra autora e foi apresentada como dissertação de mestrado ao PPG/FE/Unicamp, em junho de 2005, com o título: *Estágio supervisionado – cultura(s) e processos de identificação permeando um currículo de formação de professores de química* (Corradi, 2005).

⁴ A coleta de dados para a pesquisa ocorreu em 2004.

Referências

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano 1: artes de fazer*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

CHAGAS, A. P. *Como se faz química: uma reflexão sobre a química e a atividade do químico*. Campinas: Editora da Unicamp, 1989.

CORRADI, D. P. *Estágio supervisionado: cultura(s) e processos de identificação permeando um currículo de formação de professores de química*. 102 p. Dissertação (Mestrado em Educação)– FE, Unicamp, Campinas, 2005.

ELLIOTT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. Tradução de E. M. A. Pereira. In: GERALDI, C. M.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. (Org.). *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 trad.). *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

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

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

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

- LATOUR, B.; WOOLGAR, S. *A vida de laboratório*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1997.
- LAURENTI, C.; BARROS, M. N. F. Identidade: questões conceituais e contextuais. *Revista de Psicologia Social e Institucional da Universidade Estadual de Londrina*, v. 2, n. 2, jun. 2000. Disponível em: <<http://www2.uel.br/ccb/psicologia/revista>>. Acesso em: 30 maio 2007.
- MALDANER, O. A. *A formação inicial e continuada de professores de química: professor-pesquisador*. Ijuí: Unijuí, 2000.
- MARIN, Alda J. Formação de professores: novas identidades, consciência e subjetividade. In: TIBALDI, E. F. A.; CHAVES, S. M. (Org.). *Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares*. XI ENDIPE, Rio de Janeiro: Alternativa; DP&A, 2002. p. 57-73.
- MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p. 156-168, maio-ago. 2003.
- OLIVEIRA, M. R. N. *Confluências e divergências entre didática e currículo*. Campinas: Papyrus, 1998.
- OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (Org.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- PIMENTA, S. G. A didática como mediação na construção da identidade do professor(a): uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In: ANDRÉ, M. E. D. A.; OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org.). *Alternativas no ensino de didática*. Campinas: Papyrus, 2003.
- ROSA, M. I. P. A evolução de idéias de alunos do 1º. ano do ensino médio sobre o conceito de transformação química numa abordagem construtivista. 188 p. Dissertação (Mestrado em Educação)– FE, Unicamp, Campinas, 1996.
- ROSA, M. I. P. *Investigação e ensino: articulações e possibilidades na formação de professores de ciências*. Ijuí: Unijuí, 2004.
- _____. Professor(a) de...: fragmentos de identidades nos campos disciplinares. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., Caxambu, MG. Pôster. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/9portal.htm>>. Acesso em: 30 maio 2007.
- _____. Experiências interdisciplinares e formação de professore(a)s de disciplinas escolares: imagens de um currículo-diáspora. *Pro-posições*, v. 18, n. 2 (53), p. 51-65, maio-ago. 2007.
- _____; CORRADI, D. P. Identidades em movimento num currículo de formação de professores. In: COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 6., COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES – CURRÍCULO: PENSAR, INVENTAR, DIFERIR, 2., 2004, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro, 2004. 1 CD-ROM.
- SCHNETZLER, R. P. A pesquisa em ensino de química no Brasil: conquistas e perspectivas. *Química Nova*, v. 25, sup. 1, p. 14-24, 2002.
- SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, p. 5-24, jan.-abr. 2000.

Recebido em julho de 2007
Aprovado em outubro de 2007

Sobre as autoras:

Maria Inês Petrucci Rosa é graduada em Bacharelado e Licenciatura em Química pela Universidade Estadual de Campinas, mestre e doutora em Educação pela Unicamp. Atua como pesquisadora orientadora no Programa de Pós-Graduação da FE/Unicamp.

Dulcelena Peralis Corradi é mestre em Educação pela Unicamp e docente da E. E. Ciro Barros de Rezende/Valinhos, SP.