

## **ESTÁGIO SUPERVISIONADO: CULTURA(S) E PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO NUM CURRÍCULO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA**

### **SUPERVISED TRAINING PERIOD: CULTURE AND PROCESSES OF IDENTIFICATION IN A CURRICULUM OF CHEMISTRY TEACHER COURSE**

**Dulcelena Peralis Corradi<sup>1</sup>**  
**Maria Inês Petrucci Rosa<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Faculdade de Educação – Unicamp/ EE Prof. Cyro de Barros Rezende, [dulcelena@br.inter.net](mailto:dulcelena@br.inter.net)

<sup>2</sup> Faculdade de Educação – Unicamp – Departamento de Práticas Culturais, [inesrosa@unicamp.br](mailto:inesrosa@unicamp.br)

#### **RESUMO**

Nesse artigo, investigam-se as possibilidades de processos de identificação em uma experiência de estágio, onde dois licenciandos de um curso de química de uma universidade pública, interagem com uma professora experiente do ensino básico. Nesse processo, os sujeitos dialogaram, planejaram, observaram e executaram aulas de química em uma classe do ensino médio. Nesse cenário, culturas e experiências se entrecruzaram, mostrando o caráter fluido e produtivo, presente no cotidiano dos estágios supervisionados. Elementos da narrativa de Walter Benjamin, e também contribuições de Certeau e Larrosa quanto ao significado de experiência compuseram uma metodologia propícia para a valorização de sensibilidades, singularidades e multiplicidades, presentes no campo educacional. Questionamentos sobre o currículo de formação de professores foram levantados pelas narrativas e discursos proferidos no tempo do estágio e receberam algumas sugestões do campo dos Estudos Culturais para o seu enfrentamento.

**Palavras-chave: cultura(s), licenciatura, química, narrativa, experiência.**

#### **ABSTRACT**

In this article, the possibilities of processes of identification in a period of training experience are investigated, where two beginning professors of a chemistry course, of a public university interact with an experienced teacher of average education. In this process, the citizens had dialogued, planned, observed and executed lessons of chemistry in a classroom. In this scene, cultures and experiences if had intercrossed, showing the fluid and productive, present character in the daily one of the supervised periods of training. Elements of the narrative of Walter Benjamin, and also contributions of Larrosa and Certeau how much the experience meaning had composed a propitious methodology for the valuation of sensibilities, singularities and multiplicities, gifts in the educational field. Questionings of formation of professors had been raised by the narratives and speeches pronounced in the time of the period of training and had received some suggestions from the field of the Cultural Studies for its confrontation.

**Keywords: culture, teacher course, chemistry, narrative, experience**

## INTRODUÇÃO

O termo *cultura* tem sido discutido no campo educacional por diferentes autores (MOREIRA e CANDAU, 2003; GUSMÃO, 1997; COSTA, SILVEIRA e SOMMER, 2003; VEIGA-NETO, 2003; MOREIRA e MACEDO, 2001). Uma das justificativas para tal debate está no fato de que nas escolas, os professores têm sentido dificuldades em lidar com alunos que trazem para as salas de aula questões e comportamentos que dinamizam as relações professor-aluno, aluno-aluno, professor-aluno-conhecimento. Os estudantes participantes de diferentes grupos sociais e culturais, desafiam os professores e a própria escola a terem uma postura que privilegie a multiculturalidade. Questões relacionadas à sexualidade, à etnia, à ética, à identidade, aos direitos dos cidadãos convivem com os conteúdos disciplinares numa tentativa de contextualização e interdisciplinaridade, que são propostas trazidas pelas reformas curriculares mais recentes.

Diante disso, o que se percebe inicialmente é que o significado do conceito de cultura já não é mais o de cultura de elite, “o melhor que se pensou e disse no mundo” segundo a noção arnoldiana (COSTA, 2002:135). Em contraposição, a conceituação que vem permeando as discussões cultura e educação, é a que considera a cultura como sendo tudo que um grupo social possui como experiência de vida. Nas palavras de Moreira e Candau, quando discorrem sobre a centralidade da cultura, reportando-se ao artigo de Stuart Hall (1997):

*“toda prática social depende do significado e com ele tem relação. A cultura é uma das condições constitutivas de existência dessa prática, o que faz com que toda prática social tenha uma dimensão cultural. Aceitando-se esse ponto de vista, não há como se negar à estreita relação entre as práticas escolares e a(s) cultura(s)”* (MOREIRA e CANDAU, 2003: 159)

A escola torna-se um campo onde os significados trazidos pelas diferentes culturas se ampliam, uma vez que, nessa instituição, há multiplicidades de culturas devido à multiplicidade de discursos dos sujeitos ali presentes. Ao falarmos de escola, também pensamos em professores e conseqüentemente uma preocupação nos toma: que caminhos os cursos das licenciaturas têm privilegiado?

Os discursos oficiais expressos através dos documentos parecem determinar orientações que buscam uma homogeneidade, dificilmente encontrada na prática dos cursos de licenciaturas: a busca de competências e habilidades para cada licenciando. Trabalhos de pesquisa em ensino vêm trazendo possíveis alternativas para que os formadores e os professores experientes e iniciantes possam se beneficiar dessas produções. Rosa (2004); Maldaner (2000); Schnetzler(2002) e Zanon (2003) apontam para a necessidade de se promover à interação entre as universidades e os professores da escola básica numa perspectiva de valorização dos saberes da prática.

*“Quando a preocupação com a formação de professores é central em uma instituição formadora, (...) é possível criar alguns espaços e conquistar avanços importantes. Entre eles está o trabalho com os professores em exercício, que tem o mérito de produzir oportunidades qualificadas de estudo e reflexão aos professores e de proporcionar a reflexão crítica dos professores universitários sobre o curso de graduação que forma os professores.”* (MALDANER, 2000: 24)

Quando professores em serviço e alunos/licenciandos permitem que influências recíprocas ocorram nos diálogos proferidos no tempo do estágio, isso contribui para que discursos próprios da formação ambiental sejam reelaborados. Essa expressão, utilizada por

Maldaner(2000), 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 docente.

Nossa hipótese, nesse trabalho, é de que na aquisição dessa cultura profissional, os professores disponibilizam outras identidades culturais. Entende-se aqui identidade cultural como sendo pontos de apego a certas posições que as pessoas vão entrando em contato nas diferentes experiências e vivências em suas vidas. Esse desenrolar de situações vão também proporcionando o que Hall (2003) chama de processos de identificação. E esses processos ocorrem em estreita relação com a(s) cultura(s) que nós vamos interagindo.

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

O campo da educação está perpassado pelas experiências pessoais de seus integrantes e essa perspectiva tem sido discutida, problematizada, pesquisada desde que problemas decorrentes da racionalidade técnica foram evidenciados, não exclusivamente nessa área (SCHÖN, 1987; MALDANER, 2000; NÓVOA,1998; PIMENTA, 2002). Assim a valorização das sensibilidades, das singularidades e das multiplicidades presentes no cotidiano da vida escolar, em qualquer nível, possibilita que uma maior compreensão das peculiaridades desse campo seja obtida.

A partir de tais considerações, desenvolvemos esse trabalho, com a seguinte questão de investigação: *As vivências compartilhadas por professor(a) experiente e professor(a)es iniciantes das licenciaturas noturnas contribuem para a emergência de quais aspectos identitários do professor de Química?*

Essa questão de investigação também pode ser expressa nos seguintes desejos mobilizadores da pesquisa:

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

### **O cenário:**

A pesquisa ocorreu no âmbito da disciplina de Prática de Ensino de Química e Estágio Supervisionado em um curso de licenciatura noturna de uma universidade pública. Neste

contexto, uma das autoras desse artigo, professora do ensino médio<sup>1</sup> recebeu dois licenciandos estagiários, que aqui são ficticiamente nomeados Marina e Mário, em suas aulas de Química em uma escola mantida por uma fundação sem fins lucrativos. A estagiária Marina é uma estudante da licenciatura em Química e já professora em serviço. Sua idade é de aproximadamente vinte anos e foi aluna no ensino médio da professora experiente. O estagiário Mário é estudante da licenciatura, químico graduado, trabalha no setor industrial 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 da fase final do ensino básico. A frequência dos estagiários na escola era semanal, sendo que todas as etapas do trabalho foram discutidas e acordadas em reuniões quinzenais, durante um semestre. Os diálogos nelas ocorridos, foram gravados em áudio e posteriormente transcritos. Também foi elaborado um diário de campo onde foram registradas impressões sobre as atividades tanto em sala de aula, quanto nas reuniões. Após um ano do término do estágio, Marina e Mário foram entrevistados, individualmente, sendo-lhes solicitado que narrassem essa experiência.

### A metodologia:

Nesse trabalho, recorreremos à narrativa de Benjamin(1987), às artes de dizer de Certeau(1996) e as discussões do significado e sentido de experiência trazido por Larrosa(2001, 2003), para compor a análise sobre a emergência de diferentes identidades culturais ocorridas na interação professora experiente e professores iniciantes.

Benjamin anuncia que a modernidade trouxe o fim das narrativas, no sentido da “faculdade de intercambiar experiências” (BENJAMIN, 1987: 198). Tanto ele, como Larrosa (op cit.), seu leitor, contrapõem a narrativa à informação. A narrativa é a arte de contar experiências como um conselho, um saber. Por outro lado, a informação como um dispositivo, que já trazendo as explicações, não permite que o ouvinte interprete livremente aquilo que ouviu e assim, ele perde o que a narrativa traz de precioso: a possibilidade de na interação coletiva se construir experiências significativas para os narradores e ouvintes presentes.

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

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

Certeau nos apresenta a possibilidade da narrativa ser uma arte, as *artes de dizer*, que produziriam efeitos em nossas práticas sociais. A narrativa seria mais do que uma descrição, seria o sutil ato de provocar ações, ao utilizarmos a linguagem, os discursos:

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

<sup>1</sup> Para preservar o sigilo em torno do nome da autora, vamos dar a essa professora o nome fictício de Elena.

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

### **A professora experiente**

Nessa experiência compartilhada de estágio, memórias do início da vida profissional da professora Elena vieram à tona: a ansiedade, o nervosismo, o entusiasmo, o querer ensinar tudo de uma vez, a preocupação em ser querida e respeitada pelos alunos... a intolerância e impaciência com aqueles que não lhe davam atenção. Todos esses sentimentos retornaram quando Elena esteve junto aos dois licenciandos, durante os seis meses de seus estágios. No entanto, Marina relata:

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

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

### **O trabalhador da indústria petroquímica tornando-se professor**

Durante o estágio, ao planejar suas aulas de química a serem desenvolvidas na escola, Mário propôs o planejamento de uma atividade pedagógica, a partir de uma técnica bastante utilizada na indústria: a análise cromatográfica. Foi uma de suas tentativas de identificar-se naquele tempo/espaço curricular (o estágio) como professor de química. Nessa reunião de planejamento, ocorreu o seguinte diálogo, quando Mario propôs o tema para a atividade:

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

Mário – A gasosa. Vou tentar imprimir uma carta inteira da gasolina para mostrar aos alunos. Acho que é interessante também. Porque explicar apenas teoricamente, não faz muito sentido para eles... E aí parece que tudo é mistério...

Marina – E é uma técnica muito fácil de explicar também.

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

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

No contexto da cultura escolar, esse método de separação de substâncias, baseado nas diferentes velocidades de migração dos componentes de uma mistura frente a um solvente, tem sido apresentado em alguns livros didáticos da década de 1990 (USBERCO e SALVADOR, 1996; CRUZ, 1995, entre muitos outros). Também na *Revista Química Nova na Escola*<sup>2</sup> propostas de experimentos para o ensino já contemplaram essa técnica como uma alternativa. Nesses textos, a abordagem é através da cromatografia em papel pois, essa é acessível às condições materiais apresentadas pela maioria das escolas de ensino público. Dessa maneira, conceitos relacionados a técnicas mais sofisticadas como a cromatografia líquida e gasosa, disponíveis em grande escala nas indústrias, chega aos alunos da educação básica. No entanto, Mário, analista experiente da indústria petroquímica, não recorre ao contexto cultural escolar para lançar mão de recursos para compor um planejamento didático. Ao contrário, recorre ao seu contexto cultural para enriquecer o seu processo de identificação como professor de química no que concerne ao contato com os alunos. Ele recorre àquilo que lhe é familiar.

Elena e Marina, já professoras, recorreram a elementos culturais próprios da escola para que os conceitos a serem abordados tornem-se relevantes e significativos aos educandos. Isso pode também ser evidenciado nas memórias escolares que elas trazem para as reuniões: Elena, rememorando a professora que foi/é e, Marina lembrando suas experiências de aluna.

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

### **Marina e a cultura científica**

Em um outro episódio, a professora experiente foi confrontada em algo que considerava consolidado em sua prática docente, na constituição de sua cultura profissional – os conceitos de fenômeno físico e fenômeno químico. Marina cuidadosamente colocou em cheque esses conhecimentos.

Elena – E é mais uma oportunidade de se falar que fenômeno físico é diferente de fenômeno químico.

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

Elena – Se eu gosto...?

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

Elena – Eu acho importante.

Marina – Ah, eu acho péssimo...

<sup>2</sup> Vários artigos sobre esse tema estão, por exemplo, no número 7 dessa revista.

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

Marina – Sabe porque eu digo? Por exemplo, quando você fala de dissolução de NaCl, vai continuar existindo NaCl, só que eles não estão mais como eram antes. As características do NaCl sólido são diferentes do NaCl dissolvido, então, quer dizer, que mudaram as propriedades químicas. Isso significa que houve, além de um processo físico, também um processo químico. Entende?

Esse diálogo somente terminou quando ainda não totalmente convencida, mas sem argumentos para dar continuidade, Elena solicitou referências bibliográficas à Marina. Era seu espírito científico que procurava uma “prova” cientificamente legitimada para que seu ponto de vista se alterasse.

Esse encontro de discursos da cultura científica e discursos da cultura escolar, trazendo em seu bojo os confrontos de uma e de outra identificação fazem-nos pensar nas relações de poder, aí tornadas visíveis. O cotidiano da professora experiente, sua segurança decalcada da leitura de livros didáticos e de sua prática, revestia-a de uma autoridade difícil de despir. Por outro lado, Marina, também trazia sua bagagem cultural científica que a impelia a colocar em cheque aquilo que a professora experiente estava disponibilizando no currículo de Química.

Todo esse contexto intercultural de identificações, relações de poder, confrontos e encontros, nos mostram que:

*“Cultura e identidade cultural são noções dinâmicas. Definida como o conjunto das respostas simbólicas e práticas possíveis dum grupo às solicitações dum meio, uma cultura é susceptível de adaptação e de evolução. Ela inscreve-se num movimento diacrônico.”* (ABDALLA-PRETCEILLE apud VIEIRA, 1999: 58)

A riqueza de experiências possibilitadas por esses diálogos e vivências nesse coletivo de professores trouxe a dinamicidade da cultura e identidade cultural, aqui a identidade do professor de química. Marina que no início do estágio se mostrava resistente quanto às propostas de contextualização na abordagem dos conceitos de química da professora experiente, após um ano do término do estágio, narra da seguinte maneira essa sua experiência:

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

Elena – E porque você percebia desse jeito?

Marina – Porque eu passei por isso, quer dizer eu vivi neste contexto e, depois aqui<sup>3</sup> continua este contexto, e dar aula em cursinho, é este contexto também. Quer dizer, não tinha como ver diferente.

Elena – Quer dizer os lugares que você foi frequentando...

Marina - ... só tinha isso...

Elena – Eram sempre do mesmo jeito.

Marina – Então era difícil para mim, achar que aquilo estava errado.

É preciso colocar que as mudanças em nossas maneiras de significar os acontecimentos não são resultado de um único evento, mas sim todo um conjunto de situações, afetos, histórias

<sup>3</sup> Aqui Marina se refere ao Instituto de Química, local de sua formação no campo da ciência .

que vão nos transformando, nos movimentando pelas múltiplas identificações que no apegamos ou não. Marina experienciou outros acontecimentos, outras interações, outros discursos que a fizeram rememorar o tempo do estágio:

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

### Considerações Finais

Ao nos propormos investigar currículos de formação docente considerando dimensões próprias da *cultura* e da *experiência*, um largo horizonte parece se descortinar. É na cultura que vamos constituindo aquilo que denominamos “nossas identidades” e essas acontecem no entrelaçamento de discursos, linguagens, significados, sensibilidades, acontecimentos, experiências...

Os licenciandos vivenciam contextos desde sua entrada na escola, a chamada formação ambiental (Maldaner, 2000); o curso de graduação disciplinar; a licenciatura; outras experiências dentro de seu contexto social e familiar que irão proporcionar pontos de apego nos quais eles irão constituindo suas identidades de professor de química. Uma vez que aceitemos que a escola é um espaço multicultural e que a(s) cultura(s) são dinâmicas, a preocupação maior estará na articulação destas.

Compreendendo o currículo como prática cultural, teremos então que pensá-lo como múltiplo, heterogêneo, uma vez que nas escolas e universidades, os sujeitos ali presentes já não são mais os mesmos.

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

A globalização, os meios de comunicação de massa, as tecnologias da informação mudaram o cotidiano das pessoas. Assim os estudantes exigem um novo posicionamento dentro da instituição escolar, seja ela básica, ou universitária, pois eles trazem consigo suas experiências e subjetividades que compõem com a pauta de temas tratados nos processos educativos.

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

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

SILVEIRA e SOMMER, 2003: 42). Não se trata de abraçar um relativismo típico da pós-modernidade, mas como disse um dos autores dos Estudos Culturais, Garcia Canclini:

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

Formadores, licenciandos e no caso particular desse trabalho, a professora experiente, trazem em suas narrativas, posicionamentos e identidades que utilizarão para dialogar, argumentar, lutar por aquilo que acreditam ser conhecimentos e experiências significativas, válidas. Os confrontos entre as múltiplas identidades culturais acontecerão evidenciando as relações de poder que estão interpostas na construção do currículo. Os jovens licenciandos não irão simplesmente abandonar suas identidades culturais, para se revestirem de uma nova identidade: a de professor de química, que os documentos oficiais propõem. É preciso lembrar, como apontou Lopes (2003), que os próprios documentos são híbridos de múltiplos discursos.

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

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

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

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

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

segundo as quais são estabelecidos “os ditos, em termos da ordem do que é dito, dos poderes que mobiliza e das regularidades do dizer.” (idem, 13)

Nesse artigo procuramos evidenciar as contribuições trazidas pelos contextos onde experiências e culturas diferentes interagem, durante processos de identificação. A professora experiente inserida em uma cultura profissional colabora para que os licenciandos iniciem sua identificação dentro dessa cultura, num processo de via de mão dupla que também re-significa a cultura escolar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

LARROSA, Jorge. La experiencia y sus lenguajes. Texto da conferência proferida pelo autor no Seminário Internacional “La Formacion Docente entre el siglo XX y el siglo XXI.” [www.me.gov.ar/curriform/publica/oei\\_20031128/ponencia\\_larrosa.pdf](http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf). 2003. Acesso em abril de 2005.

----- Notas sobre a Experiência e o Saber da Experiência. I Seminário de Educação Internacional de Campinas. Tradução João Wanderlei Geraldi. [www.pmc.gov.br/smenet/seminario/seminario\\_pronto\\_jorgelarrosa.htm](http://www.pmc.gov.br/smenet/seminario/seminario_pronto_jorgelarrosa.htm)., 2001.

LOPES, Alice. R. C. Hibridismo de discursos curriculares na disciplina escolar Química. Trabalho apresentado no Workshop *A pesquisa em Educação Química no Brasil: abordagens teóricas e metodológica*, 26ª Reunião Anual da S.B.Q., Poços de Caldas, 2003. Acesso fevereiro de 2004.

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

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

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

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

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

PÉREZ, Carmen. L. V. O lugar da memória e a memória do lugar na formação de professores: a reinvenção da escola como uma comunidade investigativa. 26ª Reunião Anual da ANPED GT de Formação de Professores, 2003. (Trabalho publicado no site [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br).) Acesso fevereiro de 2004.

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

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

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

SCHNETZLER, Roseli.P. A pesquisa no ensino de Química no Brasil: conquistas e perspectivas. *Química Nova*, v.25, suplemento 1, julho, 2002.

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

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

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

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