

## A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS LICENCIANDOS EM QUÍMICA EM DUAS IES-GOÍÁS

Suelayne Lima da Paz<sup>1</sup>

### Resumo:

A formação de professores tem sido um campo marcado por debates profícuos, como a questão dos saberes pedagógicos e seu papel para a atuação docente. Os saberes pedagógicos são específicos da profissão docente e se ratificam pela docência exigir a justificativa das ações desenvolvidas em sala de aula. A especificidade dos saberes pedagógicos é pressuposto desta pesquisa, em que se busca delinear um quadro sobre as contribuições da formação pedagógica no curso de Licenciatura em Química. Partindo do pressuposto que para a atuação docente é necessário saberes consistentes no campo didático-pedagógico, a reflexão empreendida foca os limites e potencialidades da formação de educadores de química. O estudo caracteriza-se como estudo de caso de história de vida. Este trabalho apresenta reflexões sobre as percepções dos acadêmicos quanto a formação pedagógica no curso de Licenciatura em Química em duas Instituições de Ensino Superior (IES) de Goiás. O instrumento de coleta de dado foi uma entrevista semi-estrutura realizada com acadêmicos das IES, fez-se ainda análise de ementas das disciplinas pedagógicas dos cursos estudados. A partir de entrevistas realizadas com acadêmicos nas duas instituições selecionadas busca-se registrar como o estudante percebe sua formação pedagógica e se estabelece alguma relação da formação pedagógica com a construção da sua identificação com a docência. As respostas, foram agrupadas em três eixos: a) Expectativas iniciais quanto ao curso de Licenciatura em Química; b) Vivências formativas: caminhos de identificação com a profissão professor; c) Formação pedagógica e futura atuação docente. O ingresso no curso ocorreu, sobretudo pela oportunidade de acesso ao Ensino Superior tendo em vista a inserção no mercado de trabalho. Já a formação pedagógica no curso de Licenciatura em Química não parece garantir aos acadêmicos uma identificação com a profissão docente. Os acadêmicos sugerem serem motivados por experiências anteriores aos estudos no curso de Licenciatura em Química, tendo no convívio com as discussões educacionais a confirmação da docência como atividade profissional.

**Palavras-chave:** Formação pedagógica; Licenciatura em Química; Identidade docente

### Introdução

Este trabalho é fruto de uma pesquisa que iniciou em 2010 tendo como foco a formação pedagógica dos licenciandos em Química. A seleção do curso estudado pautou-se na inserção como docente em disciplinas pedagógicas no curso de

---

<sup>1</sup> Docente da Universidade Estadual de Goiás (UEG), na Unidade de Itaberaí. email: suepaz@gmail.com

Licenciatura em Química, e no entendimento da formação de professores perpassada pelo domínio de saberes didático-pedagógicos essenciais à prática pedagógica (CUNHA, 2007).

A discussão sobre a formação pedagógica das licenciaturas não é recente, Pereira (1999), já chamava a atenção para a organização das “disciplinas de natureza pedagógica” nos cursos de licenciatura. Guimarães (2004), também escreveu sobre a formação de professores nos cursos de pedagogia, letras e história da Universidade Federal de Goiás (UFG), destacando a identificação dos acadêmicos com a profissão e o baixo prestígio da licenciatura no âmbito da Universidade.

Vale destacar a crítica de Pereira (1999), ao currículo nas licenciaturas em que as disciplinas pedagógicas ficam no final do curso, para fornecer bases para a ação do futuro professor. O caráter instrumental da formação pedagógica é questionado e chamado pelo autor de modelo de racionalidade técnica, tendo em vista que,

Nesse modelo o professor é visto como um técnico, um especialista que aplica com rigor, na prática cotidiana, as regras que derivam do conhecimento e do conhecimento pedagógico. (...) As principais críticas atribuídas a esse modelo são a separação entre teoria e prática na preparação profissional, a **prioridade** dada a **formação teórica em detrimento da formação prática** (PEREIRA, 1999, p. 112, grifo nosso).

O distanciamento da formação teórica e formação pedagógica é uma questão levantada por Pereira (1999), cerca de uma década atrás. Nas duas IES pesquisadas as disciplinas específicas da área de Química e da área de pedagógica, são realizadas concomitantemente ao longo do curso. No entanto, as disciplinas pedagógicas parecem representar para os acadêmicos pesquisados um espaço de formação prática.

Ao indicarem assuntos a serem aprofundados no curso, os acadêmicos entrevistados ressaltam que deve-se:

Ampliar o Estágio (ENTREVISTA 15, IES B, 2010).

Ensinar sobre as teorias do conhecimento e ensinar ferramentas de informática para planejar aulas (ENTREVISTA 03, IES A, 2010).

Estágio ou projeto que faça os acadêmicos aproximarem da realidade da escola pública (ENTREVISTA 11, IES A, 2010)

A referência a “ensinar ferramentas de informática para planejar aulas” fazem parte das sugestões endereçadas aos dois cursos pesquisados. Diante dessas colocações é importante frisar que relacionar os estudos teóricos com a futura prática pedagógica é salutar, tendo em vista a superação da dicotomia entre teoria e prática. Entretanto, a reivindicação dos acadêmicos de mais prática pode cair no risco de uma abordagem técnica ou praticista das disciplinas de formação pedagógica nas licenciaturas. Historicamente, os cursos de licenciatura já passaram por uma perspectiva de formação que primou, sobretudo, pela prática, o que acabou gerando uma tendência de formação de professores tecnicista (PEREIRA, 1999).

No tocante as discussões acerca da formação e profissionalização de professores, faz-se necessária abordar a perspectiva de formação de professores ‘técnica’, em que o professor é concebido como um técnico que domina as aplicações do conhecimento científico produzido por outros, transformando em regras de atuação (GÓMEZ, 1998). É essa formação técnica do professor que para alguns autores parece ressurgir nas últimas décadas (PIMENTA, 2005).

Para Gómez (1998), a perspectiva técnica de professores treinados vem ressurgindo no meio educacional por meio do conceito de competências. A organização do ensino para produção de competências verificáveis é apontada por Ramos (2002) como uma substituição do ensino centrado em saberes, no plano pedagógico escolar.

Ao ponderar sobre esse assunto, Pimenta (2005) alerta que o discurso de competências pode estar anunciando um novo tecnicismo. Essa autora utiliza-se das idéias de Silva, que faz um questionamento interessante sobre o campo em que a competência se revela:

Será a escola [e os cursos de formação de professores, acrescentamos] responsável pelo desenvolvimento de competências, ou será ela responsável pela formação básica do indivíduo, que terá pela frente o desafio de tornar-se competente, ao longo de sua vida, somando à educação obtida na escola sua experiência de vida e de trabalho? (SILVA *apud* PIMENTA, 2005, p. 43).

Nesse sentido, o uso do termo saberes profissionais, para Pimenta (2005), amplia as possibilidades de valorização do professor como sujeito que reflete sobre sua prática. A autora esclarece ainda, que atribuir “competências, no lugar de saberes profissionais, pode significar ação imediata, refinamento do individual e ausência do político (...)” (p. 42).

Essa ausência do político ratifica-se com a formação do professor desqualificado historicamente, que possui conhecimento especializado e dispõe de competências como o domínio de técnicas de ensinar de sala de aula, que reafirma a política implantada, na década de 1970, do professor como executor técnico.

Interessante destacar, que a idéia de que o ‘bom professor’ como aquele que domina a área do conhecimento como a química é recorrente nos cursos de licenciatura. Pereira (1999), coloca que a super-valorização da área de específica da área de formação como um limite da formação nas licenciaturas, tendo em vista que o foco é a formação de professores.

Em recente pesquisa sobre os currículos das licenciaturas de Física, Ciências Biológicas e Química da UFSM, Terrazzana (2008), aponta uma aproximação da legislação e de um projeto de curso com uma lógica de valorização da prática. Nesse estudo, a autora reflete sobre uma tendência no curso de química naquela universidade em que, “parece dar maior ênfase à formação pedagógica de seus licenciados, pois a carga horária destinada a essa formação é quase o dobro, quando comparada correspondente dos dois outros cursos analisados” (p. 13).

Essa constatação de Terrazzana (2008) corrobora com o curso de Licenciatura em Química das duas IES estudadas, em que a formação pedagógica se apresenta em disciplinas ao longo do curso.

Partindo da concepção que o curso de Licenciatura em Química volta-se para a formação de professores, a matriz curricular deste PPC está estruturada em disciplinas de conteúdos técnicos científicos e pedagógicos (PPC IES A, 2009, p. 36).

O Núcleo Específico da Licenciatura está organizado em disciplinas obrigatórias de formação profissional e disciplinas optativas de formação complementar. As disciplinas obrigatórias enfocam principalmente os seguintes aspectos: a) visão abrangente do papel do educador no desenvolvimento de uma consciência cidadã; b) processo ensino-aprendizagem, c) movimentos educacionais; e d) prática pedagógica, além de aprofundando em temas importantes da Química e da Educação. Já as disciplinas optativas visam permitir ao discente uma formação complementar em disciplinas que refletem a formação pela pesquisa no Instituto de Química, tanto da modalidade bacharelado quanto da própria licenciatura. O discente da modalidade Licenciatura deve realizar um mínimo de 128 horas em disciplinas optativas ( PPC IES B, 2009 p. 18).

Na IES B, as disciplinas da área da licenciatura iniciam-se a partir do 3º período

do curso e se distribuem nos semestres seguintes e como fica claro na citação acima existem eixos que agregam as discussões pedagógicas. Esse delineamento curricular das duas IES demonstra uma concepção de formação pedagógica, em que a discussão pedagógica perpassa os vários períodos da licenciatura, dialogando com os estudos específicos da área.

No que se refere, a discussão pedagógica os saberes pedagógicos são defendidos como saberes específicos da profissão professor, melhor dizendo, para a atuação docente são necessários conhecimentos que contribuem para o entendimento da natureza da profissão professor (TARDIF, 2002).

Portanto, os saberes pedagógicos são necessários para atuação docente e o educador de química também necessita do contato com esses saberes ajudando-os a pensarem a prática docente. Essa formação pedagógica, se bem direcionado pode garantir a identificação desses estudantes com a profissão docente, evitando assim sua desistência da profissão antes mesmo de ingressar nela.

Ao abordar a identidade profissional, Guimarães (2004), faz uma acepção de ‘identidade para si’, que pode ser desenvolvida e fortalecida nos cursos de formação e ‘identidade para os outros, que relaciona-se ao modo como a profissão é representada e explicada socialmente (p. 28)’. Não se trata de uma cisão no conceito de identidade profissional, o próprio autor ressalta a interdependência desses dois aspectos. Mas, trata-se e uma verticalização de análise. Considerando que o foco dessa pesquisa parte da relação do estudante com o campo de formação, a construção da identidade para si torna-se central ao se falar de identificação com a profissão docente.

A identificação com o campo de atuação docente desde a formação inicial com situações-problema em disciplinas como o Estágio Supervisionado convergem para a construção da concepção do que é ‘ser professor’.

Embora se discuta hoje que a formação não pode estar voltada tão somente para a profissionalização docente atendendo a um mercado de trabalho, entende-se que o processo de formação inicial pode contribuir para que o futuro professor tenha acesso a um cabedal de saberes específicos e necessários para a atuação docente. Nas palavras de Ludke (1999), é “praticamente inevitável associar a formação do professor à profissão”. (GUIMARÃES, 2004, p. 104, CUNHA, 1999).

### **Os sujeitos da pesquisa: vivências e características**

A seleção das instituições em que os dados foram coletados teve como critério serem instituições do estado de Goiás, tendo em vista a consolidação do curso de Química nas Instituições de Ensino Superior (IES) com pelo menos 5 anos de atividades. Para melhor entendimento ao referir-nos as duas IES as nominamos de IES A e IES B.

A presente pesquisa caracteriza-se como ‘estudo de caso de história de vida’ ao buscar a descrição e análise da percepção dos acadêmicos do curso de Licenciatura em Química de duas IES de Goiás. De acordo com Merriam (1988), o estudo de caso tem como finalidade a descrição detalhada de um contexto, *indivíduo*, ou única fonte de documento ou de acontecimentos (*apud* BOGDAN, BIKLEN, 1994. **Grifo nosso**). O que pensam esses sujeitos da pesquisa refere-se ao singular no estudo, considerando as particularidades da formação do educador de química

Vale ressaltar que, embora esse tipo de estudo seja a delimitação de uma fração do real, isso não o obriga a ser interpretado isoladamente, mas serem considerados “seu contexto e as suas inter-relações como um todo orgânico” (ANDRÉ, 1995, p. 31). Nesse sentido, deve ser considerada a relação das falas dos alunos com o campo de formação de professores..

Apresenta-se nesse trabalho os dados iniciais coletados por meio de um roteiro de entrevista semi-estruturada com 11 questões. As entrevistas foram realizadas com 31 acadêmicos das duas instituições<sup>2</sup>. A realização de entrevistas semi-estruturada, abrange questões que direcionam respostas objetivas e as questões que instigam o entrevistando a falar de forma mais livre sobre a sua formação pedagógica o que corresponde a perguntas abertas (BOGDAN, BIKLEN, 1994).

A delimitação dos sujeitos da pesquisa pretende abarcar acadêmicos que já tenham realizado mais da metade do curso, ou seja, foram entrevistados acadêmicos matriculados a partir do 5º período da graduação, por terem estudado disciplinas da área

---

<sup>2</sup> É importante registrar o agradecimento aos acadêmicos: Ademir Rodrigues da Silva Júnior, Lismone Helricle Sousa, Loraine Morete Dutra, Cintia Oliveira Almeida e Iara Gomes Almeida de Sousa, pelas entrevistas realizadas na IES pesquisadas. Todos os pesquisadores são estudantes do curso de Licenciatura em Química em Goiás e compõe o Grupo de Estudo sobre Formação do Educador de Química (Gefeq). Esse grupo reuni-se quinzenalmente para discussões teóricas sobre a formação do educador de química que fundamentam a coleta e análise de dado da pesquisa: Formação pedagógica nos curso de Licenciatura em Química nas IES de Goiás.

educacional nos semestres anteriores. Partindo dessa consideração espera-se que esses estudantes tenham maiores condições de expressar opinião e percepções sobre a formação pedagógica oferecida no curso de Licenciatura em Química. Pretende-se ainda, apreender se os acadêmicos relacionam as contribuições das disciplinas pedagógicas do curso com a futura atuação docente.

Como essa pesquisa baseia-se em dados de duas instituições com propostas curriculares específicas, os dados foram analisados tendo em vista as aproximações e distanciamentos da realidade de cada IES. As IES A e IES B têm em comum a presença de disciplinas pedagógicas ao longo do curso superando uma perspectiva de currículo tecnicista que Pereira (1999) critica na estrutura curricular conhecida com 3 mais 1, ou seja, três anos de disciplinas teóricas e um ano de disciplinas práticas incluindo o Estágio Supervisionado.

A partir dos dados coletados é possível delinear o perfil dos acadêmicos que avançam no curso de Licenciatura em Química nas duas IES. Os acadêmicos entrevistados têm características como: a) pouca idade cronológica; b) predominância do gênero feminino; e c) experiência no magistério.

Existe uma predominância de acadêmicos com idade entre 18 e 24 anos, é de 80% no universo pesquisado. Os estudantes são jovens podendo estar na primeira experiência em Ensino Superior. Diante desse aspecto, o índice de desistência do curso de química que chega a 75% em uma média nacional (Disponível em: <http://www.agenciabrasil.gov.br/noticias/2007/07/03/>), pode relacionar-se também a possibilidade dos estudantes de reverem sua opção profissional.

Existe uma diferenciação no ingresso no curso de Licenciatura em Química enquanto que na IES A, a opção pela licenciatura ocorre no vestibular. Na IES B o acadêmico faz a opção pelo bacharelado ou licenciatura a partir do 3º período de curso. Nas duas IES pesquisadas existe a predominância do gênero feminino. Do universo das 31 entrevistados 61% são do gênero feminino e 39% do gênero masculino. Esse quantitativo elevado de mulheres corrobora com a discussão de feminização do magistério realizada por autores como Apple (1995) e Sacristan (1999).

Nas palavras de Michael Apple (1995), existe uma feminização do magistério, assim como em atividades no mercado de trabalho que correspondem aos trabalhos sob sua responsabilidade na dinâmica familiar. Outro ponto que explica a feminização do magistério é a saída dos homens da profissão docente em decorrência da ampliação dos

dias letivos, do aumento dos níveis de controle do trabalho docente, o que faz da profissão docente um trabalho que exige tempo e dedicação. As mulheres na docência representam também mestres mais baratos, pautada na prática preconceituosa de divisão de gênero no mercado de trabalho (APPLE, 1995).

Considerando os baixos salários dos professores Shiroma e Evangelista (2004), ressaltam que a predominância das mulheres professoras nos níveis mais baixos de ensino aumentou nas últimas décadas, com salários mais baixos e condições precárias de trabalho. Os argumentos para a desvalorização do trabalho das professoras ressoam em órgãos internacionais, como a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a qual defende cortes de custos na educação, como em toda a força de trabalho no mercado, considerando que se existem pessoas qualificadas que querem ensinar recebendo abaixo dos valores legais, por que não contratá-las? (OIT *apud* SHIROMA, EVANGELISTA, 2004).

A feminização é também apontada por Sacristán (1999) como provocadora de desprestígio da profissão de professor. Esse autor aborda outros aspectos que contribuem para o desprestígio de ‘ser professor’, como: origem social do grupo (classe média e baixa); grupo profissional numeroso; proporção de mulheres, que, por sua vez são socialmente discriminadas; qualificação acadêmica em nível médio; status dos clientes (pessoas de classe baixa) e relação com clientes mediada pela obrigatoriedade do consumo do ensino (HOYLE, 1987 *apud* SACRISTAN, 1999).

Diante dessa realidade de desvalorização dos professores, é importante pontuar que as implicações das condições e trabalho dos professores incidem diretamente no processo ensino-aprendizagem. A escola não dá sinais de quem tem conseguido prover “experiências significativas de aprendizagem” (GUIMARÃES, 2001, p. 102). O cenário é tão adverso ao intento da escola de promover a ‘aprendizagem significativa’ que atualmente os baixos índices educacionais se ratificam por meio dos instrumentos avaliativos como: Provinha Brasil, Saeb e Enem<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Não estamos aqui defendendo esses instrumentos de avaliação como Saeb, Provinha Brasil e Enem. Na verdade, compreendemos que a política de avaliação regulatória institucionalizada pelo MEC não contribui para a superação dos problemas da escola e do Ensino Superior. A referência a esses instrumentos, apenas chama atenção que até mesmo com uma perspectiva avaliativa limitada têm-se um registro de que o objetivo básico que é garantir a “aprendizagem significativa” dos nossos alunos não está

Outra característica dos acadêmicos, é que mesmo jovens 58%, já atuaram ou atuam no magistério. A inserção na carreira antes mesmo de finalizar a formação inicial para a atuação docente, parece estar relacionada à carência de professores de Química no estado Goiás que segue uma tendência nacional.

Essa carência de professores acirra-se, sobretudo, com expansão do Ensino Médio que tem gerado uma preocupação em relação às reais possibilidades de oferecer essa etapa da educação básica com qualidade. Parece estar acontecendo um descompasso entre a disponibilidade de professores para o Ensino Médio e a matrícula de alunos nesse nível da educação básica.

Para o professor Antonio Ibañez Ruiz da UnB, pode haver um “apagão escolar”, uma vez que, estima-se que o déficit de professores no Brasil chegue a 246 mil de acordo com o Relatório “Escassez de professores no ensino médio: soluções estruturais e emergenciais” do Conselho Nacional de Educação (CNE) elaborado em 2007.

Esse relatório chama a atenção justamente para a necessidade da formação de professores na área de licenciaturas, em que a desistência alcança o percentual de 75% como é caso da Química (Disponível em: <http://www.agenciabrasil.gov.br/noticias/2007/07/03/>). Para o Conselho Nacional de Educação (CNE) a evasão de estudantes nos cursos superiores, a opção após a graduação de muitos egressos de atuarem em outras áreas, tem contribuído para a falta de professores.

Cabe a ressalva que a desprestígio social da profissão expresso em baixos salários e condições de trabalho aviltantes são aspectos apontados por Guimarães (2001), como elementos chaves para a desistência da profissão docente. Esses aspectos devem ser considerados na perspectiva de inserção e manutenção do professor no âmbito escolar.

### **Profissionalização docente: Identificação em “ser professor”**

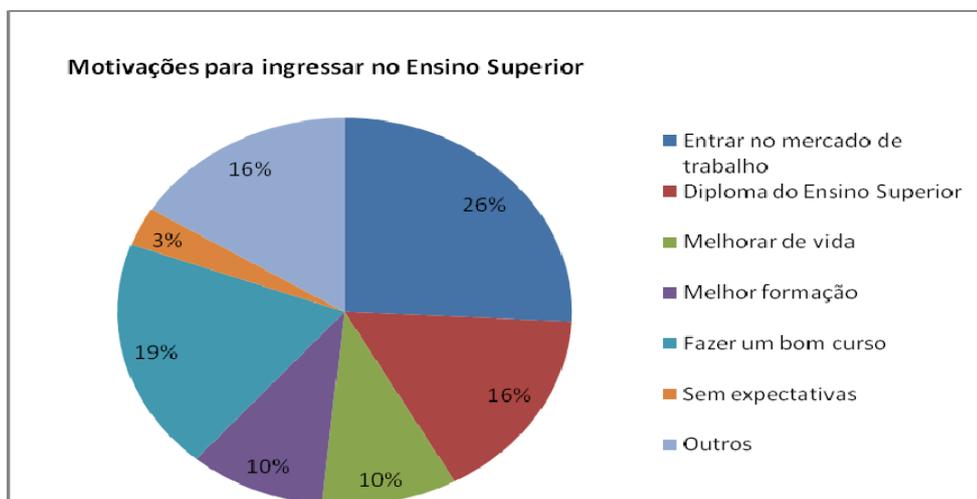
---

sendo alcançado. Cabe destacar que autores como: Afonso (2000), Sobrinho (2003), Faria, Assis, Paz e Campos (2008) ponderam sobre os limites da avaliação empreendida pelo MEC nos últimos anos.

Para discutir as percepções dos acadêmicos da formação pedagógica no decorrer do curso, as 11 questões da entrevista semi-estruturada foram agrupadas em três eixos interdependentes. Assim, os dados da pesquisa estão organizados em: a) Expectativas iniciais quanto ao curso de Licenciatura em Química; b) Vivências formativas: caminhos de identificação com a profissão professor; c) Formação pedagógica e futura atuação docente. Esses eixos buscam triangular informações, que esclareçam a percepção dos acadêmicos sobre sua formação pedagógica, e possíveis relações da formação com o futuro campo de atuação, a profissão docente.

*a) Expectativas iniciais quanto ao curso de Licenciatura em Química*

Ao tratar das motivações para ingressar no curso no Ensino Superior 26% indicam que a inserção no mercado de trabalho foi o principal atrativo para os estudos. Já 16% apontaram a busca por um Diploma no Ensino Superior como principal motivação para a escolha do curso. Esses dois dados perfazem um total de 42% das respostas, demonstrando o ingresso no curso de Licenciatura em Química, ocorreu permeado de expectativas para o acesso ao mercado de trabalho por meio de uma formação no Ensino Superior.



Fonte: Entrevistas realizadas pelo Grupo de estudo Gefeq em 2010.

Embora seja relatada uma expectativa inicial que poderia ser superada ao logo do curso de formação, esse dado pode ser um elemento importante que ajude na compreensão do alto índice de evasão do curso de Licenciatura em Química, tendo em vista que o curso não representa para muitos uma decisão profissional.

Em uma pesquisa sobre: A expansão do Ensino Superior, Martins (2000), reflete sobre o aumento de matrículas no Ensino Superior na década de 1990. Para ele,

As matrículas aumentaram em parte pela expansão do ensino médio, acelerada nos últimos anos, e pela **pressão de uma clientela de adultos já integrados no mercado de trabalho, que procura as instituições de ensino superior para melhorar suas chances profissionais** com a obtenção de um título acadêmico (p. 16-17, grifo nosso)

A pressão do mercado de trabalho por titulação é uma realidade desde a década de 1990, sendo atualmente um dos aspectos observados na contratação de profissionais nas diversas profissões. Portanto, o dado expressivo de acadêmicos que apontam como motivação para estudar o acesso ao Ensino Superior ou a busca por um diploma confirma a ponderação de Martins (2000).

Mesmo diante de uma percentual considerável de alunos que ao ingressar no curso de Química se voltam apenas para a obtenção do título, 19% relatam como motivação a busca por fazer um bom curso de Química, mostrando em suas respostas que a escolha pelo curso relaciona-se a uma preocupação com sua formação.

Ao serem indagados sobre a escolha específica do curso de Licenciatura em Química as respostas da IES A e B se distanciaram. Por isso, os dados a seguir são apresentados por IES.

Na IES A foi relatado por muitos acadêmicos que a escolha pela licenciatura ocorreu tendo em vista a baixa concorrência no vestibular, a atuação específica na área da química, desconhecendo muitas vezes o que se propõe um curso de licenciatura.

Primeiro foi a baixa concorrência e também porque eu não sabia do curso de industrial (ENTREVISTA 01, IES A, 2010).

Por ser um curso de baixa concorrência no vestibular (ENTREVISTA 02, IES A, 2010).

Foi a quantidade de candidatos por vaga mesmo. Ah, e porque eu gostava de Química no ensino médio. (ENTREVISTAS 03, IES A, 2010).

Afinidade pela matéria de Química (ENTREVISTA 05, IES A, 2010).

Baixa concorrência e também porque eu me identifico com a Química (ENTREVISTA 11, IES A, 2010).

As falas acima representam 55% dos entrevistados na IES A, mostrando o distanciamento com a profissão docente desde o ingresso no curso. Essa perspectiva de não identificação com a especificidade da licenciatura parece não ter sido superada ao longo do curso, tendo em vista que 64% dizem que se identificam com as disciplinas da Química em detrimento das pedagógicas. Esse dado será abordado com mais detalhamento no próximo tópico deste trabalho.

Outro dado que chama a atenção é que 36% dizem que a escolha pela licenciatura se pauta no desejo de ser professor,

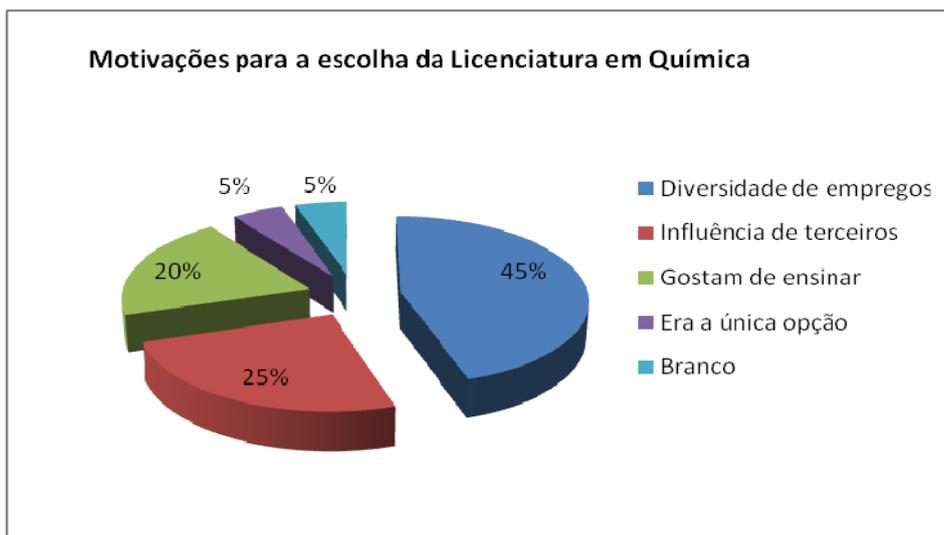
Porque sempre gostei de estudar sobre o ensino (ENTREVISTA 04, IES A, 2010).

Desde pequeno eu tinha vontade de ser professor aí eu entrei em um curso de licenciatura e comecei a me interessar pela área de química então escolhi licenciatura em química (ENTREVISTA 08, IES A, 2010).

E porque na minha família se tem alguns professores então a gente acaba sendo influenciada (ENTREVISTA 09, IES A, 2010).

De certa forma, a opção pelo curso por uma parte considerável mostra afinidade prévia com o futuro campo de atuação profissional. Considerando os vários aspectos que limitam a atividade docente, ser influenciado por um professor ou o gostar de estudar sobre o ensino representa que esses acadêmicos se visualizam na profissão docente.

Já na IES B, o dado mais expressiva de 45% dizem que a escolha pela licenciatura pauta-se na diversidade de atividades profissionais que o licenciado pode exercer. Existe uma coerência dessas respostas com a questão do acesso o Ensino Superior em que a maioria colocou o mercado de trabalho como principal motivação para estudar. Esses dados se complementam ao darem uma dimensão mais detalhada das possibilidades de atuação profissional a partir da licenciatura sendo considerada uma vantagem frente ao mercado de trabalho.



Fonte: Entrevistas realizadas pelo grupo de estudo Gefeq em 2010.

Os acadêmicos que apontam o desejo por ensinar correspondem a 25% das respostas. Esses estudantes esclarecem que a identificação com a área pedagógica surgiu de experiências anteriores com professores, e que na graduação essa identificação se ratificou diante do contato com professores da IES B.

Bom, eu sempre quis licenciatura, eu sempre tive essa vontade de ensinar, então foi por isso a minha escolha (ENTREVISTAS 01, IES B, 2010).

Eu vim do ensino médio querendo fazer licenciatura, mais quando chegou aqui eu fiquei balanceada pelos dois, o que me incentivou mesmo a escolher a licenciatura, foi ter feito a disciplina de ‘Transformações químicas’ com o professor X, ele acaba puxando a gente pra licenciatura. Aí eu fui vendo essa área e preferi e gostei (ENTREVISTA 04, IES B, 2010).

Eu gosto de ensinar, e também para superar minha timidez, foi muito bom nessa parte (ENTREVISTA 11, IES B, 2010).

Eu sempre quis ser professora, sempre admirei muito os professores. Sempre olhei para a profissão e a considerei muito bonita, gosto de ensinar e eu estou feliz (ENTREVISTA 09, IES B, 2010).

Outros acadêmicos da IES B relatam que a decisão pela licenciatura pauta-se no ‘gostar de ensinar’, sendo determinante a possibilidade de empregabilidade da profissão professor.

Eu sempre gostei de ensinar, passar o conhecimento para outras pessoas, porém eu decidi mesmo pelo mercado de trabalho. O mercado de trabalho para o professor, para a licenciatura é muito mais amplo, um licenciado sai da faculdade hoje praticamente empregado enquanto uma pessoa que faz bacharelado ganha uma miséria, sai sem emprego, mendigando emprego por aí (ENTREVISTA 06, IES B, 2010)

Acho que escolhi a licenciatura, porque eu não gosto muito de Química industrial, eu acho a indústria muito escravizante. A licenciatura é um meio que te permite trabalhar em todas as áreas, e ainda no caso principalmente de ser professor de química você nunca fica desempregado, você pode não ser milionário mais desempregado você nunca fica (ENTREVISTA 07, IES B, 2010).

Tendo em vista a ampliação de vagas no Ensino Médio na última década, e que a falta de professores de Química é uma realidade admitida até mesmo pelas autoridades educacionais como o CNE, esse dado parece expressar a compreensão de um cenário propício para atuação do professor de Química.

Existe um distanciamento das repostas da IES A e IES B, enquanto na primeira a decisão pela Licenciatura em Química buscou garantir o acesso mais fácil ao Ensino Superior focando a área da Química (baixa concorrência do vestibular). Na IES B justifica-se a decisão pelo curso pelas maiores possibilidades de empregabilidade que a licenciatura promove. É importante esclarecer que o fato dos acadêmicos da IES B optarem no 3º semestre pela licenciatura possibilita ao acadêmico que pense sobre sua formação.

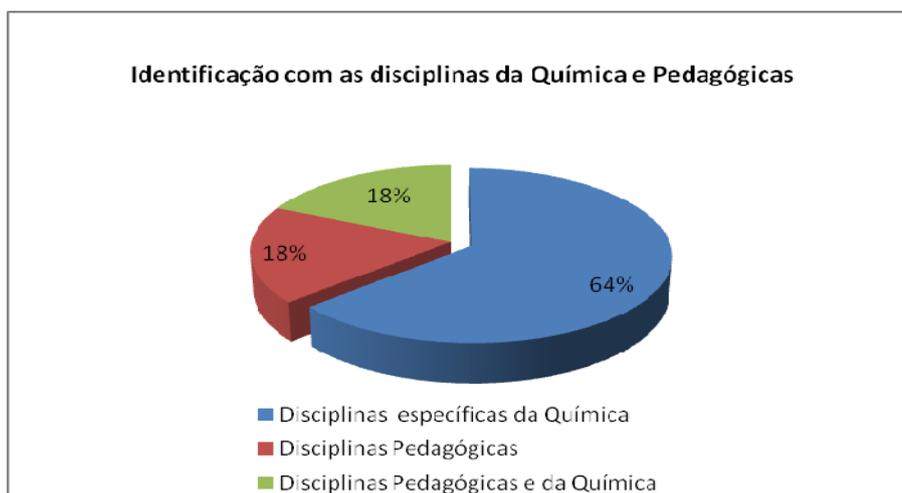
Diante dos dados sobre ingresso no curso de Ensino Superior e mais especificamente da escolha pela licenciatura, os acadêmicos entrevistados expressam um entendimento de que o curso superior é porta de entrada para atuação profissional.

#### b) Vivências formativas: caminhos de identificação com a profissão professor

As informações sobre as vivências formativas no curso referem-se à identificação com as discussões realizadas nas disciplinas na área de Química e nas disciplinas pedagógicas, focando sobretudo, estas últimas que são o objeto desse estudo. No que se refere, à identificação com as duas áreas que compõe o curso de Química,

cabe esclarecer que os dados apresentados correspondem às colocações dos acadêmicos por IES tendo em vista a peculiaridade das respostas.

Na IES A, 64% apontam que se identificam com as disciplinas específicas da área de química e apenas 18% referem-se a identificação com a disciplinas pedagógicas e 18% apontam ambas áreas como campo de identificação.

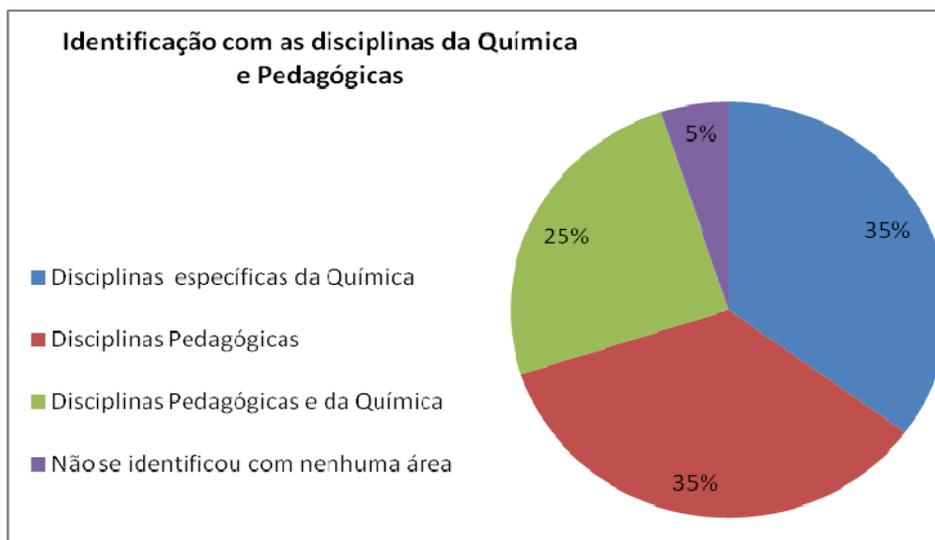


Fonte: Entrevistas realizadas pelo grupo de estudo Gefeq em 2010.

O elevado índice de acadêmicos que citam que se identificam com as disciplinas de Química, pode estar relacionado ao fato desse curso ter uma entrada direta na licenciatura.

Importante considerar que a proposta curricular da IES A, na qual esses acadêmicos estudam têm disciplinas chamadas Práticas Curriculares (PC's) nos oito (8) semestres do curso. Essas disciplinas com ementas genéricas em muitos casos repetem conteúdos da psicologia e didática. A sua carga horária extensa no curso da IES A de 400 horas/aula, com conteúdos redundantes, pode ser um dos elementos que contribuíram para que o contato com os estudos pedagógicos não suscitasse uma maior identificação dos estudantes com conhecimentos que balizam a prática pedagógica.

Ao visualizar os dados da IES B, 35% identificam-se com as disciplinas pedagógicas e 35% com as disciplinas da área da química, tendo ainda uma parcela considerável de 25% que demonstram afinidade com as duas áreas, conforme o gráfico abaixo ilustra:



Fonte: Entrevistas realizadas pelo grupo de estudo Gefeq em 2010.

Mesmo fazendo a opção pela licenciatura no 3º semestre de curso, o fato de uma parcela considerável identificar-se com as disciplinas específicas da química é um dado curioso. Essa identificação pode estar demonstrando a afinidade dos estudantes com a área de atuação, mas pode estar mostrando um distanciamento de futuros professores das discussões pedagógicas.

Ao abordar as disciplinas pedagógicas mais marcantes, buscou-se realizar um mapeamento dos estudos que mais chamaram atenção dos acadêmicos durante o curso. Diante da variedade de respostas apresentamos a seguir um quadro contemplando as duas IES para melhor visualização.

Quadro 1- Disciplinas pedagógicas mais marcantes para os acadêmicos das IES pesquisadas.

IES A		IES B	
Disciplina	Porcentagem	Disciplina	Porcentagem
Didática	37%	Psicologias	20%
Políticas Educacionais	18%	Disciplinas com foco em produção de materiais para o cotidiano escolar: Instrumentação para o ensino I e II; Epistemologia da Ciência e Jogos e	15%

**IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011**

		Atividades Lúdicas.	
<b>IES A</b>		<b>IES B</b>	
Disciplina	Porcentagem	Disciplina	Porcentagem
Estágio Supervisionado	9%	Estágio I e II	15%
Nada chamou atenção	18%	Inclusão	10%
Outros	18%	Políticas Educacionais	10%
		Didática	10%
		Currículo, cultura e avaliação	10%
		Fundamentos Filosóficos	5%
		Orgânica II	5%

Fonte: Entrevistas realizadas pelo grupo de estudo Gefeq no mês e agosto de 2010.

A didática na IES A, e as disciplinas Psicologia e Instrumentalização na IES B são as mais citadas nas duas instituições com marcantes. A aproximação dessas disciplinas ocorre, sobretudo, quando se analisa suas ementas. É possível perceber uma linha de abordagem do processo ensino-aprendizagem voltada para a superação das dificuldades de aprendizagem em todas as disciplinas indicadas, tendo inclusive uma disciplina que aborda “Materiais instrucionais para o Ensino de Química” (PPC, IES B, 2009). O caráter prático dessas disciplinas parece ser o principal atrativo para os acadêmicos, confirmando o dado apresentado anteriormente sobre a sugestão de ampliação do Estágio para promover mais contato com a realidade escolar.

Embora o objeto desse estudo seja a formação pedagógica por meio das disciplinas pedagógicas não segregar as disciplinas da área específica da Química como estereis de orientações mesmo que tácitas para a futura atuação docente dos licenciandos é importante. Ao serem indagados sobre orientações nas disciplinas da área de Química que ajudam na futura atuação docente quer sejam com exemplificações ou pela atuação do próprio docente, 65% relatam que ocorre a orientação dos professores para adequação ao universo do Ensino Médio, mas que são poucas as situações em que

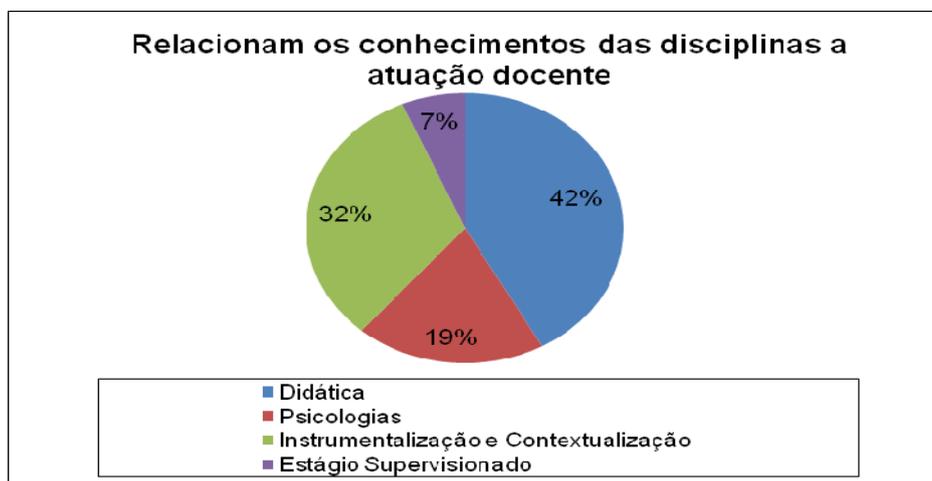
são feita essas relações. Ao serem apontadas as possíveis sínteses práticas dos estudos, contribui-se para a construção da identidade para si dos acadêmicos.

No meio educacional se discute a construção da identidade para si do professor, que é a representação da profissão para cada pessoa, permeada pelos modelos de professores encontrados ao longo da vida escolar. Diante dessa reflexão, o professor se constitui antes mesmo da decisão em ingressar em uma licenciatura, no contato com tipos de professores variados vai-se delineando uma concepção do que é ser professor.

Portanto, não se pode atribuir a formação inicial no curso de Licenciatura em Química toda a responsabilidade de forjar no acadêmico o entendimento do que é “ser professor”. Na verdade, a formação inicial é mais um elemento que contribui com a identificação com a profissão professor.

### c) Formação pedagógica e futura atuação docente

No terceiro e último eixo de organização dos dados, o foco é a relação que os acadêmicos fazem dos estudos nas disciplinas pedagógicas com a atuação docente. Ao serem questionados sobre uma disciplina que pode contribuir com a atuação docente, a Didática, Instrumentalização do Ensino e Contextualização do Ensino correspondem a 74% das respostas.



Fonte: Entrevistas realizadas pelo grupo de estudo Gefeq em 2010.

Embora não se apontou diretamente os conteúdos implícitos às disciplinas, esse dado complementa a discussão anterior de disciplinas marcantes ao explicitar que as suas discussões podem contribuir com a prática do professor.

A partir da análise das ementas das disciplinas das IES A e IES B das disciplinas mais citadas ( Didática, Instrumentação do Ensino e Contextualização do Ensino) foram encontrados como apresentado anteriormente a aproximação da abordagem do processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, a visualização de situações práticas por meio das discussões nessas disciplinas, mostra-se como o principal atrativo para os acadêmicos entrevistados.

Vale a ressalva que a perspectiva de praticismo frente às discussões no campo da educação, sobretudo, na disciplina Didática limitam o entendimento da prática docente com a aplicação de técnicas de ensinar. Na verdade, a prática docente converge aspectos técnicos, teóricos e práticos articulados e situados em um contexto histórico em prol da formação de cidadãos.

Entretanto, ainda persiste uma visão da Didática como uma disciplina que ensinará a prática, conforme Farias (2009) demonstra por meio das frases de alunos ao serem indagados sobre o que esperam a disciplina Didática, em um curso de licenciatura,

A Didática é uma disciplina que ensina como ensinar;

Esperamos aprender a ser bons professores com uma boa didática;

Aprendemos novas técnicas para tornar nossas aulas mais dinâmicas e interessantes (FARIAS, 2009, p. 21).

Diante das falas acima, pode-se falar de uma visão de Didática praticista, deixando de lado a abordagem do processo ensino-aprendizagem e todos aos aspectos que interferem nesse processo como o contexto sócio-histórico.

As palavras de Veiga (2004) ganham eco ao chamar atenção para um movimento neo-tecnista da Didática, que é vista de forma pragmática tendo como foco um conjunto de informações técnicas para o exercício da docência, não conhecendo os fundamentos do fazer. Dessa forma, se perde a compreensão da prática docente como prática social, que transforma a sociedade admitindo que também se reproduz a sociedade.

Ao tratar da atuação docente as falas dos próprios acadêmicos entrevistados, expressam a ressalva quanto aos limites estruturais da escola e a futura atuação docente:

A licenciatura é uma boa área de atuação e é muito gratificante ensinar o que desanima a gente é porque a profissão é desgastante e o salário muito baixo (ENTREVISTA 01, IES A, 2010)

Com o estágio pude ver a realidade da educação e pude notar as péssimas condições do trabalho do professor e se eu for professora pretendo fazer mestrado e trabalhar no ensino superior (ENTREVISTA 11, IES A, 2010).

Vou formar, consigo arrumar emprego. Mais não é o que eu quero pra minha vida (ENTREVISTA 05, IES B, 2010).

As falas acima chamam a atenção para as dificuldades reais de “desgaste do professor” e as “péssimas condições de trabalho” encontradas nas escolas públicas, que limitam a atuação docente. Esses aspectos desmotivadores para assumir a docência como profissão fazem parte da discussão da profissionalização docente, que tem contribuído com estudos que demonstram que aspectos como condições de trabalho e baixa remuneração são determinantes para a adesão à docência como profissão ou como bico (GUIMARÃES, 2009).

Ao refletir sobre os relatos acima citados percebe-se que as vivências no Estágio forjaram a construção de convicções negativas quanto ao ser professor. O Estágio é um momento que deve propiciar a compreensão da escola em sua complexidade, refletindo sobre a superação dos problemas encontrados, em uma perspectiva investigativa (PIMENTA, 2004). Mas os relatos de desistência da atuação na educação básica a partir do Estágio, ou até mesmo de não ver na docência como uma profissão e tão somente como um emprego expresso na frase “Vou formar, consigo arrumar emprego”, é muito preocupante.

Diante desses relatos cabem as provocações: Em que medida os estudos realizadas nas disciplinas pedagógicas possibilitam os estudantes a relacionar as teorias estudadas para a compreensão contextualizada da realidade escolar? Como o Estágio realizado nas IES pode colaborar para a construção de uma identificação do futuro professor de química com a docência? A busca por respostas a essas questões não cabem nesse texto, e são indagações a serem aprofundadas em pesquisas futuras. No entanto, chama-se a atenção para a importância de considerar essas falas como sinalizadoras de limites formativos a serem superados.

### **Algumas considerações**

Os aspectos aqui levantados são elementos iniciais de uma reflexão sobre a formação pedagógica na Licenciatura em Química de sua IES em Goiás, tendo em vista a necessidade da compreensão da formação pedagógica oferecida aos acadêmicos, e a construção de sua identificação com a profissão.

Diante da “complexidade da atividade docente, que não é, efetivamente, atividade para amadores” (GUIMARÃES, 2009, p. 26), a discussão dos elementos constitutivos da formação pedagógica torna-se imprescindível no que se refere à produção de conhecimento pelos futuros docentes, quanto a uma ‘cultura profissional’ que irão encontrar nas escolas.

No tocante a identificação ou não com as disciplinas pedagógicas, não se buscou por meio desse estudo uma relação causal entre formação e identificação com a atuação docente. Na verdade, a reflexão sobre a formação pedagógica discute em que medida o curso de formação de professores aproxima os estudantes das discussões que são balizadores da sua prática.

As informações coletadas e transformadas em dados delineiam que existe a predominância do gênero feminino no curso de Licenciatura em Química, corroborando com a discussão de feminização do magistério. Já o ingresso no curso relacionou-se pela perspectiva de inserção no mercado de trabalho, quer seja por ter um diploma de Ensino Superior, quer seja pelas possibilidades profissionais variadas que a licenciatura promove no meio educacional.

No que se refere à identificação para si com a área educacional, as discussões por meio das disciplinas pedagógicas parecem não ter conseguido aproximar os estudantes que ingressaram no curso buscando tão somente os estudos de Química ou o diploma. O Estágio mostrou-se como espaço de compreensão do cotidiano escolar, das suas dificuldades e limites, mas a problematização da realidade da escola que é complexa situando o futuro professor nesse cenário como agente social não é expresso nas falas dos estudantes.

Ao discutir a relação da formação pedagógica com a atuação docente, as falas dos acadêmicos parecem se aproximar com um modelo de formação de professores tecnicista que foca nas técnicas de ensinar, demonstrando uma percepção dos estudos pedagógicos e sua estreita vinculação a prática cotidiana na sala de aula. Essa visão de aplicação de estudos teóricos à prática, guarda em si duas questões: a) uma visão

dicotômica da teoria e prática, limitando a compreensão da unidade teoria-prática; b) a supressão da dimensão da prática social do trabalho docente. Esses aspectos articulados podem acenar a possibilidade da construção de uma conformação pedagógica de que ser professor é restringir o ato pedagógico ao fazer cotidiano.

Embora o foco desse estudo seja a formação pedagógica chamamos a atenção que não se pode desconsiderar o papel das disciplinas da área da Química, como motivadoras da prática docente. Parte-se do entendimento de que todas as disciplinas devem compor um quadro de vivências que garantam a atuação docente.

Tendo em vista que se debruçou em dados iniciais, que estão nesse momento sendo aprofundados com o relato de história de vida, pontuamos que os escritos acima demonstram um delineamento do lugar da formação pedagógica no curso de Química, sendo possível aprofundar debates e análises posteriormente.

## **Bibliografia**

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Etnografia da prática escolar**. 12 ed. Campinas: Papyrus, 1995. (Prática Pedagógica).

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

APPLE, Michael. **Educando a Direita, Mercados, Padrões e Desigualdade**. Trad. Dinah de Abreu Azevedo; revisão técnica José Eustáquio Romão. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação – uma introdução á teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

CUNHA, Maria Isabel. Profissionalização docente: Contradições e perspectivas. In: PASSOS, Ilma e CUNHA, Maria Isabel (org.). **Desmitificando a profissionalização docente**. Campinas- SP: Papyrus, 1999.

\_\_\_\_\_. **Reflexões e prática em Pedagogia Universitária**. Campinas: Papyrus, 2007.

DIAS SOBRINHO, José.; RISTOFF, D. I. **Avaliação e compromisso Público**. Florianópolis: Insular, 2003.

FARIA, Juliana Guimarães; ASSIS, Lúcia Maria de; PAZ, Suelayne Lima da; CAMPOS, Valter Gomes. O Enade na visão dos estudantes de duas IES de Goiás. In: OLIVEIRA, João Ferreira de; FONSECA Marília (org.). **Avaliação Institucional: sinais e práticas**. São Paulo: Xamã, 2008.

GUIMARÃES, Valter Soares. Ser professor atualmente : suscitando a discussão. In: LISITA, Verbena Moreira S. S.; PEIXOTO, Adão José (org.). **Formação de professores: políticas concepções e perspectivas**. Goiânia: Alternativa, 2001.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores: Saberes, identidade e profissão**. Campinas-SP: Papyrus, 2004. (Coleção Entre Nós Professores).

\_\_\_\_\_. Profissão e Profissionalização Docente: disposições em relação ao ser professor. In: GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação e Profissão Docente: cenários e propostas**. Goiânia: Ed. Puc Goiás, 2009.

GÓMEZ, Perez. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: Diferentes perspectivas. In: SACRISTAN, J. Gimeno; GÓMEZ, A.L. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MARTINS, Carlos Benedito. O Ensino Superior brasileira nos anos 90. **Revista Perspectiva**. n° 14, p. 41-60, 2000.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Revista Educação & Sociedade: Formação de Profissionais da Educação** políticas e tendências. São Paulo: n° 68 (especial) p. 126 -142, dez. 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade Teoria e Prática?** São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RELATÓRIO: “Escassez de professores no ensino médio: soluções estruturais e emergenciais” do Conselho Nacional de Educação (CNE) elaborado em 2007. Disponível em: <http://www.agenciabrasil.gov.br/noticias/2007/07/03/> Acesso: 07/04/2011

SACRISTAN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António (org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1999<sup>a</sup>. p. 63-92

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TERRAZZANA, Eduardo A. et al. **Configurações curriculares em cursos de licenciatura e formação identitária de professores**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 8, n. 23, p. 71-90, jan./abr. 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Repensando a Didática**. 22 ed. Campinas: Papirus, 2004.