

Opinião dos formadores de um curso de licenciatura em Química sobre as características iniciais dos egressos.

* João Paulo Mendonça Lima¹ (PQ), Eliana Midori Sussuchi²(PQ), Acácio Alexandre Pagan² (PQ)

¹Departamento de Química da Universidade Federal de Sergipe – Campus Prof. José Aloísio de Campos – Avenida Marechal Rondon, s/n - Jardim Rosa Elze.

² Núcleo de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (NPGEICIMA) da Universidade Federal de Sergipe – Campus Prof. José Aloísio de Campos – Avenida Marechal Rondon, s/n - Jardim Rosa Elze.

*jpufs@hotmail.com

Palavras-Chave: Licenciatura em Química, Formação de professor, Professor de Química.

RESUMO: A PREOCUPAÇÃO COM A FORMAÇÃO OFERECIDA E A NECESSIDADE DA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DO PROFESSOR ESTÃO ENTRE AS PRINCIPAIS PAUTAS DE PESQUISA. ENTENDER COMO VEM OCORRENDO O PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL SOBRE A ÓTICA DE PROFESSORES FORMADORES DE UM CURSO DE LICENCIATURA É FUNDAMENTAL PARA PERCEBERMOS ATÉ QUE PONTO AS MUDANÇAS OCORRIDAS NOS CURSOS DE LICENCIATURA APÓS AS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES (2002), CONTRIBUI PARA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE. REALIZAMOS ENTREVISTAS COM CINCO FORMADORES DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA LOCALIZADO NO NORDESTE BRASILEIRO A FIM DE COMPREENDERMOS SEGUNDO A VISÃO DESTES PROFISSIONAIS QUAIS AS CARACTERÍSTICAS INICIAIS DA PRIMEIRA TURMA DE EGRESSOS FORMADA NO REFERIDO CURSO. APESAR DE O CURSO SER VOLTADO À FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA NÃO IDENTIFICAMOS CONSENSO SOBRE O PERFIL DOS EGRESSOS.

1. INTRODUÇÃO

A preocupação com a formação inicial e continuada de professores e conseqüentemente com a qualidade do ensino-aprendizagem na Educação Básica vem sendo objeto de amplos debates nas pesquisas educacionais (NÓVOA, 1997; ALARCÃO, 2010; MALDANER, 2006; ROSA, 2004; PEREIRA, 2006; MALDANER, 2010). As pesquisas têm retratado limitações na ordem de gestão pública de recursos educacionais, da participação da sociedade no desenvolvimento das atividades escolares, distúrbios de aprendizagem e na formação de professores.

Em relação à formação de professores, alguns limites importantes para que professores da Educação Básica e formadores de professores em todo o país construam processos de reflexão e pesquisas sobre sua prática são: a sua falta de preparo para lidar com os problemas da sala de aula; os modelos de formação inicial que se aproximam das características do curso de bacharelado; a concepção do professor como técnico; e o distanciamento entre escola e universidade, pesquisa e ensino, teoria e prática.

Entretanto, medidas têm sido discutidas e tomadas na tentativa de superar essas problemáticas, as quais estão direta ou indiretamente articuladas à necessidade de melhoria da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura. Com relação ao processo de formação do futuro professor de Química, observa-se que os resultados de pesquisas, discussões em eventos e avaliações dos alunos mostram as limitações presentes na forma com que os conteúdos dessa área são abordados em sala de aula, e até mesmo o pavor demonstrado pelo aluno com relação à disciplina, que, segundo Mortimer (2007), é vista pelos discentes como “bicho de sete cabeças”.

A discussão sobre a qualidade no ensino-aprendizagem de Química é permeada por questões em torno das concepções que os professores apresentam sobre: ensino, aprendizagem, avaliação, afetividade, qualidade do material didático utilizado, atividades realizadas, e metodologias adotadas. E busca uma oposição ao modelo de ensino ingênuo, considerado tradicional, caracterizado pela transmissão-recepção de conteúdos, no qual os discentes têm apenas a função de memorizar e reproduzir em uma prova. Esse modelo, adotado para o ensino de Química na maioria das escolas brasileiras, vem mostrando ao longo dos anos os baixos resultados alcançados em termos de aprendizado (MALDANER; PIEDADE, 1995). Isso vem ocorrendo mesmo após a produção de propostas e de materiais didáticos, de mudanças e avanços na legislação, principalmente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 e da consolidação da pesquisa sobre ensino de Química no país nos últimos 30 anos (SCHNETZLER, 1995). Observa-se ainda a forte presença desse modelo e das limitações decorrentes dessa forma de conduzir o processo de ensino-aprendizagem. Isto reflete as problemáticas presentes no próprio processo de formação inicial de professores.

[...] a dimensão usual de formação de professores, demasiadamente restrita e não problematizada, restringe-a em fases estanques nos cursos de magistério, pedagogia, licenciaturas, mestrados e formação continuada. A atuação em fases estanques é, sem dúvida uma das responsáveis pela crise das licenciaturas no âmbito das próprias universidades. Forma-se sempre mais, a convicção entre os professores universitários responsáveis pela formação específica de professor e os pesquisadores educacionais que somos incapazes de formar bons professores (MALDANER, 2006, p. 44).

Diante de tal afirmação de Maldaner (2006), percebemos que os próprios cursos de formação inicial vêm contribuindo para a reprodução do modelo de transmissão-recepção.

Como então provocar mudanças na forma com a qual os professores conduzem suas aulas, se durante a sua formação essas questões são reproduzidas? Como incentivar a escolha de diferentes e melhores materiais didáticos, de uma melhor sequência didática, se os espaços para essas discussões forem insuficientes durante o processo de formação inicial? Qual a possibilidade de os professores de Química da Educação Básica ou de outras áreas compreenderem a importância da pesquisa sobre o ensino se eles não foram preparados para isso? De que forma serão implantadas as discussões e temáticas presentes nas propostas elaboradas pelo Ministério da Educação, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2002), se a própria forma de serem tratados os conteúdos nas disciplinas durante a formação do futuro professor não levam em consideração questões como contextualização, interdisciplinaridade e experimentação?

Segundo Schnetzler; Aragão (1995), o professor que se pauta em um modelo de ensino do tipo transmissão-recepção e que, conseqüentemente, possui uma visão simplista sobre a atividade docente, dificilmente vai entender a complexidade que envolve a prática docente, atribuindo a pouca aprendizagem dos seus alunos a uma possível falta de base e de interesse da parte destes. Para esse professor, o problema nunca será a forma com que o ensino está acontecendo. Os problemas não são identificados, portanto, com base na auto-reflexão do professor sobre si e sobre o contexto do ensino. Ele tende a culpar os alunos, o sistema, as condições de trabalho, a carga horária da disciplina, os salários. Sendo assim, ocorrerão poucas mudanças na forma de entender e conduzir a própria prática docente.

Outra questão bastante problemática é a necessidade atual de formação de professores para seguir a carreira docente na Educação Básica, especialmente na área de Química, tão carente, como mostrado em informações disponibilizadas pelo Ministério da Educação, nas campanhas atuais de incentivo a carreira docente e nos próprios dados publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e Censo da Educação Superior e Educação Básica. Esses dados mostram, em números referentes ao processo de formação de professores, que estes, apesar das necessidades presentes no país, não querem lecionar mesmo após ter cursado a licenciatura.

[...] os motivos parecem ser muitos, mas não se dispõe de dados confiáveis para um julgamento das razões para que tantos licenciados não exerçam o magistério. Sabe-se também, que existe um grande número de licenciados nas diversas áreas e que nunca pensaram em ser professores ou não tiveram essa oportunidade (MALDANER, 2010, p. 13).

Segundo um relatório de estatísticas de professores do Brasil (2003) elaborado a partir de dados do INEP, mesmo após o surgimento e ampliação de vagas em cursos de licenciatura no país, e apesar do aumento de candidatos inscritos nesses cursos, a procura pela licenciatura ainda é bem menor do que em outras áreas, como, medicina, administração, economia, direito e o próprio bacharelado em Química.

Com relação, à necessidade de formação de professores de Química em cursos de licenciatura, a situação é bem mais problemática, até porque o processo de expansão e acesso à Educação Básica, em especial ao Ensino Médio, que vem ocorrendo atualmente, prevê a criação de milhares de vagas para atuação nessa área nos próximos anos. Mesmo com o aumento dos cursos de licenciatura, especialmente com o processo de expansão das universidades brasileiras, parece que o número de professores que serão formados é insuficiente para atender às necessidades de vagas docentes que estão surgindo.

[...] por fim, para o Ensino Médio, que passa por um processo de grande expansão, a necessidade estimada é de um incremento de 125 mil novos docentes [...] estimam-se graves problemas, em especial nas áreas de Física e Química, para atender ao incremento da matrícula no Ensino Médio (BRASIL, 2003, p. 13).

Na Tabela 1, encontram-se dados extraídos do relatório do INEP sobre a demanda de professores de Química para o ano de 2002 e a estimativa de formação de docentes para atuarem nessa área entre 2002 e 2010.

Tabela 1. Necessidade de professores de Química em 2002 e estimativa de formação entre 2002 e 2010.

Disciplina	Demanda estimada para 2002	Dados estimados para número de licenciados (2002-2010)
Química	23.514	25.397

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (BRASIL, 2003). Disponível em <http://www.inep.gov.br/estatisticas/professor2003/>.

Os números estimados de licenciados em Química para atuarem no Ensino Médio com habilitação adequada para tal, que deve ocorrer em nível superior como

previsto na LDBEN (1996), poderia ser bem maior, se levarmos em consideração que professores de Química que ministram aulas de Ciências Naturais no último ano do Ensino Fundamental, junto com docentes de Física e da Biologia (BRASIL, 2003). Outra questão é que os números são relativos às projeções de nível nacional. Isso significa que, em alguns estados e municípios, a necessidade desses professores pode ser maior do que em outros.

Os valores apresentados mostram a relevância das preocupações presentes quanto ao processo de formação dos professores e à sua permanência nas escolas, pois, como apresentado no próprio relatório, nem todos os licenciados irão às salas de aula. Alguns poderão atuar em áreas diferentes da que estão cursando; outros podem seguir a carreira de docente do Ensino Superior, ou, simplesmente não querer ministrar aulas; outros podem aprofundar e continuar seus estudos mais voltados à linha de pesquisa em Química em uma área técnica, buscando utilizar a licenciatura como um caminho para o ingresso no bacharelado, ou em um Mestrado que enfatize a pesquisa em Química e o trabalho como pesquisador dessa área.

Essa escolha realizada pelos futuros licenciados em detrimento do trabalho na Educação Básica pode estar associada às próprias concepções dos formadores de professores que atuam na licenciatura, tendo em vista a sua própria formação. Esses profissionais, a maioria com Mestrado e Doutorado na área de Química,

[...] tornaram-se *experts* em investigações químicas tão específicas que se distanciaram, sobremaneira, após cerca de seis anos de estudos de Pós-Graduação, de preocupações com questões epistemológicas e pedagógicas relacionadas à formação de professores de Química, embora sejam, geralmente, os primeiros escalados para ministrar aulas nos cursos de Licenciatura em Química. Ao manterem o justo propósito de continuar a desenvolver pesquisas em seus campos específicos de investigação, depararam-se, todavia, e cotidianamente, com a tarefa de formar futuros professores de Química. E aí se instauram o conflito, o desafio e, principalmente, a constatação da ausência de preparação teórico-metodológica para tal (SCHNETZLER, 2010, p. 71).

Levando em consideração que os currículos da licenciatura são em sua maioria formados por disciplinas ministradas por professores com o perfil voltado à formação do químico e não à formação do professor de Química, seria esse um dos motivos para tantos jovens, ao terminar o curso de licenciatura, não seguirem a carreira docente? Ou ainda, um dos motivos para a resistência às mudanças de posturas nas práticas dos professores da Educação Básica, poderia ser porque estes, em sua maioria, vivenciaram cursos com características de bacharelado, com momentos para discussão sobre o ensino-aprendizagem de Química apenas em disciplinas de prática pedagógica e nos estágios supervisionados?

Schnetzer (2000) afirma que, pelo fato de a maior parte dos currículos da licenciatura serem compostos de disciplinas de cunho específico, nas quais o trabalho desenvolvido é característico do modelo transmissão-recepção, a ideia de que ensinar é uma tarefa fácil vai sendo reproduzida pelos formadores aos licenciandos, provocando assim a formação de concepções simplistas sobre o processo de ensino-aprendizagem. Assim, os professores acreditam que para ensinar basta ter o domínio do conhecimento específico da área e algumas técnicas que são vistas como receitas. Esse modelo concebe o professor como técnico e está fundamentado no paradigma da racionalidade técnica, fruto do “positivismo, que prevaleceu ao longo de todo o século XX, servindo de referência para a educação e socialização dos profissionais em geral e dos docentes em particular” (GÓMEZ, 1997, p. 96).

Nesse modelo, as atividades desenvolvidas pelos profissionais são instrumentais e buscam resolver problemas presentes na prática mediante a utilização de teorias científicas produzidas por teóricos que não levam em consideração os saberes e conhecimentos produzidos por quem está desenvolvendo a atividade profissional. Desse modo, cabe ao profissional de qualquer área, inclusive ao professor, resolver situações problemáticas, através da aplicação do conhecimento produzido por quem nunca vivenciou as situações de incerteza que os docentes e outros profissionais enfrentam todos os dias:

No modelo de racionalidade dá-se, inevitavelmente, a separação pessoal e institucional entre a investigação e a prática. Os investigadores proporcionam o conhecimento básico e aplicado de que derivam as técnicas de diagnóstico e de resolução de problemas na prática, a partir da qual se colocam aos teóricos e aos investigadores os problemas relevantes de cada situação (GÓMEZ, 1997, p. 97).

É justamente por essa separação entre as teorias produzidas e a sua aplicação prática que a racionalidade técnica vem sendo alvo de críticas, pois as situações que os professores enfrentam todos os dias são recheadas de incerteza, marcadas por conflitos de valores, histórias de vida diferentes, carregadas de diferenças culturais, de perspectivas diversas, de variadas necessidades, de contextos específicos e únicos, que a aplicação técnica de conhecimentos teóricos mostra-se limitada em resolver.

Segundo Wartha; Gramacho (2010, p. 123), “[...] professores de Ensino Médio tendem a manter as mesmas concepções da ciência Química que lhes foram passadas na universidade”. Assim, os licenciandos que vivenciaram, em sua formação inicial, um modelo transmissão-recepção, com conteúdos químicos fragmentados, descontextualizados e abstratos, dificilmente conseguirão romper com essas características ao iniciar os trabalhos como docentes. Tardif (2010, p.73) mostra também que “as experiências escolares anteriores e as relações determinantes com professores contribuem também para modelar a identidade pessoal dos professores e seu conhecimento prático”.

Podemos perceber, a influência determinante das próprias concepções dos professores sobre a forma com a qual o licenciado constrói sua identidade profissional e pessoal. Entender o trabalho desenvolvido por formadores em um curso de licenciatura em Química torna-se fundamental, para compreendermos quais os tipos de contribuições à formação inicial dos egressos de um curso de licenciatura para que se tornem futuros professores.

2. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Buscamos estabelecer uma abordagem de cunho qualitativo, tendo em vista as afirmações de Alves-Mazzotti e Gewandsnajder (1998), de que, nesses estudos, o principal instrumento de investigação é o pesquisador, além de levar em conta as contribuições de Lüdke e André (1986), que trazem a discussão sobre o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, no caso da pesquisa qualitativa.

Sendo assim, e “[...] partindo do princípio de que não há metodologias ‘boas’ ou ‘más’ em si, e sim metodologias adequadas ou inadequadas para tratar um determinado problema” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSNAJDER, 1998, p. 160), buscamos, nesta abordagem, a realização de entrevistas semiestruturadas e individuais aplicadas a cinco formadores de um curso de licenciatura em Química localizado no Nordeste do Brasil.

A escolha do curso de Licenciatura em Química como objeto de reflexão desta pesquisa ocorreu especialmente pelo seu surgimento como resultado da política de expansão das Universidades Federais, oferecendo a oportunidade de acesso ao Ensino Superior aos alunos da região que antes não tinham condições. Sem falar que pode proporcionar uma diminuição da defasagem de professores de Química e, conseqüentemente, oferecer compreensão sobre possíveis melhoras no processo de formação inicial, tendo em vista que o curso foi implantado a partir das modificações sugeridas pelas Novas Diretrizes Curriculares para Cursos de Licenciatura (2002).

É importante ressaltar que além das entrevistas, utilizamos em nossa pesquisa a análise de documentos, triangulando e conferindo maior confiabilidade aos dados encontrados com o referencial adotado.

Para análise das falas dos cinco professores universitários coletadas nas entrevistas individuais e semiestruturadas, buscamos inspiração e apoio teórico em Bardin (1977), através da análise temática de conteúdo, definida como “um conjunto de técnicas de análises das comunicações” (BARDIN, 1977, p. 31).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste momento, apresentamos uma parte da análise das entrevistas realizadas com os cinco docentes do curso de licenciatura em Química. Especialmente, são apresentadas as discussões sobre as concepções dos docentes sobre as características iniciais dos egressos da primeira turma de formandos do curso de licenciatura em Química analisado.

Inicialmente, descrevemos algumas características da formação dos sujeitos da pesquisa. Dos cinco professores entrevistados, três possuem bacharelado em Química, com mestrado e doutorado em diferentes áreas dessa disciplina, sendo que um destes possui tanto o bacharelado quanto a licenciatura. Os outros dois possuem a licenciatura em Química com mestrados concluídos em áreas voltadas à educação científica, e atualmente estão em cursos de doutorado. Todos os sujeitos têm formação em instituições públicas.

Três professores haviam ministrado aulas de Química na Educação Básica durante vários anos, em escolas da rede pública e particular, antes de ingressarem como docentes da Universidade Federal. Os outros dois tiveram pouco contato com alunos da Educação Básica; um deles atuou em um curso de bacharelado em Química e outro nunca havia ministrado aulas.

Com relação ao trabalho como docente do Ensino Superior, dois professores iniciaram essa experiência apenas no curso analisado, há quase três anos, e os outros três desempenham esse tipo de função há mais de cinco anos. As características da formação e das experiências vivenciadas pelos professores nos fornecem a ideia da diversidade de opiniões dos nossos sujeitos da pesquisa.

Ao analisar e fazer o recorte das entrevistas, apesar de identificar a preocupação dos docentes com a qualidade da formação oferecida no curso de licenciatura, observamos que as concepções de alguns destes limitam a própria construção da identidade docente e do desejo de atuar como professor da Educação Básica.

Em alguns momentos, essa dificuldade é evidenciada pela própria estrutura do curso analisado, principalmente no que se refere à formação dos formadores e a forma de trabalhar os conteúdos e as disciplinas específicas, além de toda sua história e desenvolvimento profissional, marcados pela pesquisa em Química nas áreas técnicas.

[...] agente acaba... acaba absorvendo os melhores alunos... pra pesquisa... e ninguém vai pra área de ensino... ai o que vai acontecer... você vai ter... eles usam a licenciatura como trampolim pra outras coisas... e não pra formação inicial... [...]

[...] mas a coisa do pesquisador sempre foi muito mais forte do que o professor... [...]

[...] o que é que é mais atrativo você dar aula... onde muitas vezes você não é valorizado... ou você entrar assim como pesquisador... [...]

Outra questão observada foi referente às próprias políticas públicas, que não oferecem boas condições de trabalho ao professor e inibem os futuros docentes a quererem ministrar aulas na Educação Básica. Assim, muitos dos possíveis bons professores acabam, por uma própria questão de sobrevivência, buscando áreas diferentes de sua formação inicial. Essas discussões e preocupações estão presentes no relatório do INEP (2003), que traz dados sobre as necessidades de vários professores de Química para atuar em nível médio e fundamental nas escolas brasileiras, e foi identificada nos resultados empíricos deste trabalho.

Apresentamos no Quadro 1 a dimensão *Características iniciais dos egressos segundo a opinião dos formadores*, foram realizadas discussões iniciais sobre o perfil que os docentes apreciam sobre os formandos da primeira turma do curso de licenciatura em Química. Nesta dimensão são apresentadas duas categorias temáticas: *Licenciando e Bacharelado*.

Quadro 1. Representação da Dimensão características iniciais dos egressos segundo a opinião dos formadores.

Dimensão (fi)*	Categorias temáticas (fi)	Exemplos: Unidades de Contexto**
Características iniciais dos egressos segundo a opinião dos formadores (13)	1.Licenciando (8); 2.Bacharelado (5).	¹ [...] essa primeira turma essencialmente... ela vai ser voltado pra o ensino... [...] ² [...] posso estar enganado... mais pro perfil do egresso... acho que é bacharelado... [...]

*. Os valores representados entre parênteses indicam a frequência simples absoluta (fi) dos temas contidos em cada categoria.

** Os números ao lado dos colchetes identificam os exemplos de unidades de contexto que representam cada uma das categorias temáticas.

Nesta dimensão, observamos que a formação dos professores formadores influencia na identificação do egresso como licenciando ou bacharelado. Identificamos que, mesmo os alunos estando em um curso voltado à formação de professores, ao terminá-lo, alguns, segundo a visão de seus formadores, têm o perfil voltado ao bacharelado e outros, à docência. Isso é um reflexo da própria forma de conduzir as atividades desenvolvidas durante a formação inicial no curso. E da necessidade que as mudanças ocorridas após adequação dos currículos da licenciatura as novas Diretrizes Curriculares (2002) não fiquem apenas no papel, pois,

[...] a incorporação de disciplinas de conteúdo pedagógico ao longo de todo o curso, a inserção da componente curricular Prática de Ensino ou de outras novas disciplinas, podem representar algum avanço, porém, os processos de

mudança não podem ficar limitados a alterações na grade curricular do curso (WARTHA; GRAMACHO, 2010, p. 127).

Neste sentido é preciso envolvimento dos formadores das diferentes áreas do conhecimento com a formação do professor, para que os alunos do curso de licenciatura consigam construir identidade com a profissão docente.

Mesmo compreendendo as limitações de termos um perfil bem definido para os primeiros egressos, tendo em vista o recente surgimento do curso, as opiniões levantadas pelos formadores mostram a necessidade de reflexão e maior diálogo entre eles na busca pela superação desta situação, tendo em vista que alguns trabalhos já mostram que os futuros professores sofrem a influência de seus docentes, tanto para a escolha da profissão como na forma de ensinar (TARDIF, 2010; RIBEIRO, 2007).

Em alguns momentos, os docentes do curso afirmaram que o motivo de os alunos seguirem a licenciatura era a falta de estrutura e a limitação do número de professores que trabalham com a pesquisa em Química, fato este justificado pela consolidação recente de um maior número de docentes contratados e da infra-estrutura do curso.

Observamos que, se a preocupação dos formadores não estiver voltada à formação do professor, cada vez menos egressos tornar-se-ão professores da Educação Básica. Isso resulta em uma grande problemática, tendo em vista a necessidade de formação de professores de Química para atuarem nas escolas de Ensino Fundamental e Médio da região e do país como um todo.

[...] apesar de todas as dificuldades que passaram durante o curso... eles saíram com um perfil de licenciados... [...]

[...] têm mais perfil de pesquisa... pesquisa... pouquíssimos querem seguir a carreira acadêmica... a carreira... de licenciando no ensino médio... então... em geral... são... eles têm em mente pesquisa e o magistério superior... [...]

[...] justamente por causa disso o perfil do corpo docente... eles não tinham como escapar... ou trabalhar na área de ensino ou não tinha nada pra fazer... [...]

[...] a gente tem alunos que concluíram o curso... realmente aquela... reflexão mesmo.. não é:: aquela decisão de que vai ser realmente professor né... temos isso... por outro lado... a gente tem alunos... mesmo que tenham terminado o curso... que concluíram esse curso de licenciatura... que não querem ser professor... mesmo após a conclusão do curso... falam que não querem ser professor... [...]

[...] por um outro lado... nós temos vários alunos... que tão concluindo o curso... que realmente falam... não eu quero ser professor... vou fazer mestrado na área... vou fazer doutorado na área... e que mostra um perfil de compromisso com a área... de querer pesquisar a área de querer refletir sua prática... [...]

Observamos que não há um consenso entre os formadores sobre as características iniciais dos alunos que estão sendo formados; existem os que defendem que a formação é realmente voltada à licenciatura e os que defendem ser voltada ao bacharelado. Porém, uma discussão interessante e preocupante ao mesmo tempo é que, segundo a fala de alguns professores, a questão da escolha pela licenciatura pela primeira turma de egressos foi influenciada pela própria estrutura do curso implantado recentemente.

Entendemos que a consolidação do corpo docente com o enfoque em pesquisas relacionadas à Química em áreas técnicas e não ao ensino de Química limita à formação e o desejo dos alunos em se tornarem professores.

Provavelmente essas questões sejam influenciadas também pelo próprio processo de desvalorização vivenciado pelos profissionais da educação, tendo em vista que estudos realizados recentemente por Gatti e Barreto (2009, p. 76) mostram que a procura por cursos “de química são maiores que nos voltados explicitamente ao magistério”. Assim, identificamos que a carreira docente não vem sendo considerada atrativa por boa parte dos estudantes brasileiros.

Observamos que não existem culpados para tal situação. O que existe é uma necessidade de serem discutidas e aprofundadas questões que levem a uma estrutura de curso que possibilite o desenvolvimento e o desejo por parte dos licenciandos em buscar e seguir a carreira docente. Acreditamos que uma formação voltada à reflexão e pesquisa sobre a prática docente, além de possibilitar soluções para resolução de problemas presentes na função do professor, poderá garantir melhores condições para que os licenciandos desejem realmente seguir a carreira docente, além do próprio aprimoramento da prática dos formadores.

Os dados coletados sobre as características iniciais dos egressos, mostram a relevância e necessidade de aprofundamento de discussões presentes neste trabalho, compreendemos as limitações nas caracterizações dos perfis dos egressos através apenas da opinião dos formadores, entretanto observamos nessa limitação a oportunidade de dar continuidade ao desenvolvimento de outros trabalhos que forneçam maiores possibilidades de compreender o perfil do aluno que está sendo formado.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, observamos que os modelos de formação inicial vivenciados pela maioria dos formadores, com características de bacharelado, favorece a reprodução da racionalidade técnica e visão simplista sobre a atividade docente, que pouco contribui para a compreensão de questões que envolvam a formação do professor e a construção da identidade docente em Química.

É necessário, porém, ressaltar que as próprias políticas públicas e as estruturas e funcionamento das escolas e universidade tornam-se fatores limitantes para o desejo de atuação na profissão de docente da Educação Básica. Mesmo após ocorrer algumas mudanças na legislação, é necessário que o professor seja melhor valorizado, principalmente nas condições que são dadas aos docentes para que estes possam construir e apropriar-se de conhecimentos necessários à práticas pedagógicas mais eficazes.

As categorias construídas na dimensão *Características iniciais dos egressos segundo a opinião dos formadores* mostram a necessidade de preocupação e discussão sobre a formação oferecida aos licenciandos, pois mesmo o curso tendo sido criado com objetivo de suprir as necessidades e demanda de professores de Química da região, existe uma concepção de alguns professores formadores de que os egressos estão sendo formados mais com uma característica de bacharel do que de licenciado. Essa afirmação não estava presente na maioria das falas dos docentes, mas provoca inquietações, pois o objetivo principal do curso deve ser o de formar professores de Química, e não bacharéis.

Por fim, destacamos que o curso surgiu recentemente e as discussões decorrentes deste trabalho poderão provocar reflexões sobre algumas necessidades presentes, tendo em vista a preocupação demonstrada pela maioria dos entrevistados

com o processo de formação inicial de professores, mostrado inclusive na preocupação com aprovação e implantação recente de uma nova proposta pedagógica para o curso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I. **Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ALVES-MAZZOTTI, A.J; GEWANDSZNADJER, F. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução L.A. Reto, A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 96)**. Lei nº. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Estatísticas de Professores no Brasil**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, out, 2003.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 1. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica em nível superior, cursos de licenciatura, de graduação plena**. Brasília, DF, 18 de fevereiro de 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCNEM+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002.

GATTI, B.A; BARRETO, E.S.S. **Professores do Brasil: Impasses e Desafios**. Brasília, DF: Unesco, 2009.

GÓMEZ, A.P. O Pensamento Prático do Professor: A Formação do Professor como Profissional Reflexivo. In: NÓVOA, A. (org.). **Os Professores e a Sua Formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MALDANER, O. A. **A Formação Inicial e Continuada de Professores de Química**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

MALDANER, O. A. Prefácio. In: ECHEVERRÍA, A.R; ZANON, L.B (orgs). **Formação Superior em Química no Brasil: Práticas e Fundamentos Curriculares**. Ijuí: Unijuí, 2010.

MALDANER, O.A; PIEDADE, M.C.T. Repensando a Química. **Química Nova na Escola**, São Paulo, n. 1, maio 1995.

MORTIMER, E.F; MACHADO, A.H. **Química**. São Paulo: Scipione, 2007.

NÓVOA, A. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, A. (org.). **Os Professores e a Sua Formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

PEREIRA, J.E.D. **Formação de Professores: Pesquisas, Representações e Poder**. 2. ed. Autêntica: Belo Horizonte, 2006.

RIBEIRO, A.T. **Histórias de Vida e Formações de Professores de Química**. 2007. Dissertação (Programa de Pós-Graduação, em Ensino, Filosofia e História das Ciências.) Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2007.

ROSA, M.I.F.P. **Investigação e Ensino Articulações e Possibilidades na Formação de Professores de Ciências**. Rio Grande do Sul: Unijuí, 2004.

SCHENTZLER, R.P. O Professor de Ciências: Problemas e Tendências de Sua Formação. In: SCHENTZLER, R.P; ARAGÃO, R.M.R (orgs.). **Ensino de Ciências: Fundamentos e Abordagens**. Piracicaba: Unimep, 2000.

SCHENTZLER, R.P; ARAGÃO, R.M.R. Importância, sentido e contribuições de pesquisas para o ensino de química. **Química Nova na Escola**, São Paulo, n. 1, p.1-5, maio 1995.

SCHNETZLER, R. P. Apontamentos Sobre a História do Ensino de Química no Brasil. In: SANTOS, W.L.P; MALDANER, O.A. (orgs.). **Ensino de Química em Foco**. Ijuí: Unijuí, 2010.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

WARTHA, E.J; GRAMACHO, R.S. Abordagem Problematicadora na Formação Inicial de Professores de Química no Sul da Bahia. In: ECHEVERRÍA, R.A; ZANON, L.B. (orgs.). **Formação Superior em Química no Brasil: Práticas e Fundamentos Curriculares**. Ijuí: Unijuí, 2010.