

A perspectiva de futuro profissional de licenciados em química recém-formados e o perfil de egresso desejado

The prospect of future career of graduates in chemistry graduates and graduate desired profile

Leila Inês Follmann Freire

Sheila Cristina Jacumasso

Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG

Praça Santos Andrade, s/n, centro, Ponta Grossa-Paraná.

leilaiffreire@msn.com, sheijacumasso@gmail.com

Resumo

Este trabalho tem como objetivo traçar as aproximações e os distanciamentos entre as perspectivas de futuro profissional dos recém-formados com o perfil de egresso que o curso de Licenciatura em Química de uma universidade paranaense deseja formar. Participaram da pesquisa vinte e cinco recém-formados dos anos de 2008, 2009 e 2010, através de um questionário com treze questões. Neste trabalho, três perguntas foram analisadas buscando relações entre as perspectivas de futuro profissional e o perfil estabelecido pelo projeto pedagógico do curso.

Palavras-chaves: Currículo, futuro profissional, licenciatura, perfil do egresso.

Astract

This paper aims to outline the approaches and departures between the outlook of professional graduates with the profile of the graduate Degree in Chemistry, University of Parana want to form. Participated in the survey twenty-five graduates of the years 2008, 2009 and 2010 through a questionnaire of thirteen questions. In this paper, three specific questions were analyzed in seeking relationships between the perspectives of future professional and educational project established by the profile of the course.

Key words: Curriculum, professional future, graduate, graduate profile.

Introdução

Este trabalho situa-se como uma proposta de análise e avaliação das reformas curriculares implementadas em um curso de licenciatura em Química de uma universidade estadual do Paraná. Neste sentido abordamos a questão do currículo, palavra que vem do latim, e significa percurso, carreira, curso, ato de correr.

O currículo sofre transformações em sua trajetória. Tais como as resultantes da revolução industrial, das descobertas científicas, do crescimento da população e as influências do surgimento e incorporação dos meios de comunicação de massa. O currículo passa por uma dimensão filosófica, uma dimensão, sócio-antropológica e uma dimensão psicológica. A escola - além de desenvolver o currículo explícito referente à transmissão do saber do aluno - desenvolve o currículo oculto, referente à transmissão de valores, normas e comportamentos. (PILLETTI, 1996).

SACRISTÁN (2000) comenta que o currículo não se trata de um "(...) conceito abstrato, mas é, antes de tudo, um modo de organizar uma série de práticas educativas (...)". Nessa ótica, o currículo passa a ser então considerado "(...) uma invenção social que reflete escolhas sociais conscientes e inconscientes, que concordam com os valores e crenças dos grupos dominantes da sociedade (...)".

SACRISTÁN (2000), define o currículo como:

"(...) uma expressão da função social da escola (...) uma opção historicamente configurada que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar, está carregada, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar (...)".

A questão do currículo sempre tomou um lugar de expressiva importância nas reflexões sobre as transformações necessárias aos sistemas de ensino e conseqüentemente no âmbito dos processos de formações de professores (GOODSON, 1997).

No cenário nacional, as influências das modificações da sociedade contemporânea levaram as políticas públicas a suscitarem reformas educacionais em diferentes aspectos da educação nacional, como por exemplo, promovendo mudanças nos eixos curriculares dos diferentes níveis de formação do cidadão, num sentido de privilegiar o desenvolvimento das pessoas e da sociedade como um dos elementos essenciais para favorecer as transformações sociais necessárias (BRASIL, 1996).

No caso da Educação Superior, os princípios orientadores que se destinam aos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) dos cursos de graduação pontuam principalmente a flexibilidade na organização e dinamicidade curricular, adaptação às demandas do mercado de trabalho, integração entre a graduação e a pós-graduação, ênfase na formação geral, definição e desenvolvimentos de competências e habilidades gerais (BRASIL, 1996).

A redefinição e reestruturação dos conteúdos e estratégias para que respondam às necessidades da atuação do professor nesse novo contexto histórico-social, conforme ilustra o trecho do Parecer 09/2001:

"[...] o currículo precisa conter os conteúdos necessários a desenvolvimento das competências exigidas para o exercício profissional; precisa tratá-los nas suas diferentes dimensões: na sua dimensão conceitual - na forma de teorias, informações, conceitos; na sua dimensão procedimental - na forma do saber e na sua dimensão atitudinal - na forma de valores e atitudes que estarão em jogo na atuação profissional e devem estar consagrados no projeto pedagógico da escola [...]" (BRASIL, 2001).

Segundo as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Química (BRASIL, 2002c) os formandos na modalidade de Licenciatura devem apresentar o seguinte perfil:

O Licenciado em Química deve ter formação generalista, mas sólida e abrangente em conteúdos dos diversos campos da Química, preparação adequada à aplicação pedagógica do conhecimento e experiências de

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) e de outros diplomas legais referentes especificamente à formação de professores, como a Resolução CNE/CP 01/2002 (BRASIL, 2002a) – que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos Professores da Educação Básica – delinear-se os princípios para a revisão dos cursos de licenciatura. A organização curricular destes cursos passou a ser alterada para observar o Art. 2º da referida Resolução, em que se preconizou:

- o ensino visando a aprendizagem do aluno;
- o acolhimento e o trato da diversidade;
- o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
- o aprimoramento em práticas investigativas;
- a elaboração e execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
- o uso de tecnologias da informação e comunicação, e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
- o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalhos em equipe.

Essas diretrizes apontam para um processo de mudanças que é maior que os ordenamentos legais, e soma-se às angústias e inconformismos de pesquisadores e profissionais da Educação, diante dos desafios renovados e crescentes do sistema educacional. A universidade e a formação de professores, portanto, são ao mesmo tempo remetentes e destinatários dinâmicos desse processo. Por outro lado, a nova legislação não contemplou grande parte do debate pedagógico sobre a formação do professor e o trabalho na escola: permanecem diversos problemas, como é o caso da manutenção da dicotomia entre ciência e docência e da divisão de trabalho que restringe o papel do professor na escola.

O texto que apresentamos aqui faz parte de um projeto de pesquisa que vem sendo desenvolvido desde 2006 junto ao programa de Pós-Graduação em Educação de uma universidade estadual paranaense. Nesse cenário a estrutura curricular do curso de Licenciatura em Química desta instituição foi completamente reformulada a partir do ano de 2004, seguindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (BRASIL 2002a, BRASIL 2002b) e as Diretrizes para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Química (BRASIL, 2002c).

A partir dessa reformulação, além da preocupação com a diferenciação dos cursos de licenciatura dos de bacharelado, a identidade do profissional professor deve ser priorizada, orientando o currículo para as competências necessárias ao futuro docente comprometido com a aprendizagem de seus alunos. Em função disso, a carga horária das disciplinas de prática de ensino e de estágio foi ampliada para o mínimo de 400 horas cada.

Os resultados dessa reformulação começaram a ser percebidos em 2008, com a formação da primeira turma adaptada ao novo currículo. A partir de então, começaram as nossas investigações sobre o perfil dos egressos e sobre a influência do novo currículo. Diante disso, este trabalho tem como questionamento central: Quais as relações entre as perspectivas de futuro profissional de Licenciados em Química recém formados e o perfil estabelecido pelo projeto pedagógico de um curso de Licenciatura em Química de uma universidade estadual paranaense?

O objetivo deste trabalho é traçar as aproximações e os distanciamentos entre as perspectivas de futuro profissional dos recém formados com o perfil de egresso que o curso deseja. Para tanto, partimos do pressuposto de que as perspectivas de futuro profissional dos recém formados em cursos de graduação devem estar relacionadas ao perfil de egresso que o curso se propõe a formar.

O Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Química, objeto deste estudo, aponta como características do perfil profissional esperado do egresso:

1. Apresentar uma formação sólida e abrangente dos diversos conteúdos da química e, preparação adequada à aplicação pedagógica dos conhecimentos da química e áreas afins, para atuação profissional como educador na educação básica (ensino médio e nas últimas quatro séries do ensino fundamental), participando da educação de jovens e adultos.
2. Conhecer química superior o suficiente para compreender a importância dos conteúdos ensinados, tanto no contexto geral de química como em áreas afins: física, matemática, biologia, história, geografia, entre tantas outras.
3. Capacitar-se a buscar informações, processando-as no contexto da educação continuada.
4. Integrar os problemas da prática de ensino de química com os conhecimentos desenvolvidos no curso de Licenciatura, criando um novo tipo de investigação sobre a sala de aula - professor reflexivo.
5. Ter visão crítica da ciência e postura ética no exercício da profissão, no contexto social.
6. Analisar situações, identificar problemas, planejar ações, elaborar e defender propostas de soluções para o ensino da química.
7. Adquirir conhecimentos que permitam o ensino interdisciplinar da química.
8. Expressar-se em língua nacional e compreender línguas estrangeiras.
9. Atuar criticamente diante dos problemas educacionais brasileiros.
10. Possuir conhecimentos sólidos dos conteúdos de química, ao nível de ensino médio, articulados aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e Leis de Diretrizes e Bases.

Aspectos Metodológicos

O texto que apresentamos aqui faz parte de uma pesquisa maior que envolve o ensino e aprendizagem da competência docente em licenciandos no contexto das mudanças curriculares de um curso de Licenciatura em Química, a partir da visão dos próprios licenciandos sobre sua formação. O instrumento de coleta de dados foi um questionário com treze questões procurando identificar o currículo praticado do ponto de vista dos alunos, bem como o cumprimento das estratégias prescritas, os ruídos e sucessos na comunicação entre formadores e licenciandos.

O questionário foi aplicado por três anos consecutivos, com as turmas de formandos dos anos 2008, 2009 e 2010. Portanto, os sujeitos da pesquisa compreendem vinte e cinco licenciandos do curso de Licenciatura em Química de uma universidade pública do Paraná. Deste questionário, serão analisadas as respostas a três questões dissertativas,

abertas, onde os formandos refletiam sobre o curso e o seu futuro profissional, por meio das seguintes perguntas: (1) *Nos próximos três anos, após a conclusão da licenciatura, me vejo.* (2) *Mas se isso não der certo, vou.* (3) *Como licenciado em Química me identifico.*

Para analisar os dados coletados utilizamos técnicas da análise de conteúdo (BARDIN, 2009) que busca estudar o sentido e a significação de palavras, expressões, conceitos ou temas que aparecem em comunicações (textos, áudios ou visuais) a partir da quantificação da frequência com que aparecem os termos.

Inicialmente, foi realizada uma “leitura flutuante” nas respostas obtidas nas três questões citadas, para dar prosseguimento a uma análise categorial. Nesta análise, levou-se em consideração a totalidade das respostas dos licenciandos “passando-as pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido” (BARDIN, 2009, p.38-39). Os sentidos buscados nas respostas estão relacionados às dez características esperadas do egresso do curso (conforme apontado na introdução), as quais foram divididas em onze categorias, definidas a priori. 1) *Formação sólida;* 2) *Atuação profissional como educador na educação básica;* 3) *Compreender a importância dos conteúdos ensinados;* 4) *Educação continuada;* 5) *Investigação sobre a própria prática pedagógica;* 6) *Visão crítica da ciência;* 7) *Postura ética no exercício da profissão;* 8) *Investigação sobre o ensino de química;* 9) *Desenvolvimento de uma língua estrangeira;* 10) *Criticidade em relação à educação;* 11) *Conhecimentos dos conteúdos de química ao nível de ensino médio.* As respostas sem sentidos, ou que não se relacionavam a nenhum dos itens do perfil esperado foram alocadas na categoria 12) *Não se enquadram em nenhuma categoria.*

Todas as respostas, das três perguntas foram enquadradas nas mesmas categorias. Em função disso, poderemos dizer o quanto as representações acerca da expectativa de futuro dos licenciados refletem ou não o projeto pedagógico prescrito do curso.

Resultados e Discussões

O número de recém-formados em Licenciatura em Química que responderam o questionário e o respectivo ano de sua conclusão de curso encontram-se listados na tabela 1.

Tabela 1: Número de recém-formados em Química que responderam ao questionário e o ano.

Formandos	2008	2009	2010	Total
Questionários	5	7	13	25

Os conteúdos das análises dos questionários foram enquadrados em doze categorias pré-definidas através do perfil profissional esperado do egresso (projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Química). Dos vinte e cinco respondentes, obtivemos setenta e cinco respostas para as três questões em análise. Das setenta e cinco, seis respostas não se enquadraram em nenhuma categoria. As outras sessenta e nove respostas foram fragmentadas em cento e um trechos significativos, que foram incluídos nas categorias listadas anteriormente. A distribuição das respostas por categoria, de acordo com o ano em que a coleta foi realizada, consta na tabela 2.

Tabela 2: Distribuição de respostas por categoria e ano realizado.

Categoria	Total de	Ñ	z	Número de trechos
-----------	----------	---	---	-------------------

	respostas	categorizados.		
		2008	2009	2010
1- Formação sólida	3	0	2	1
2-Atuação profissional como educador na educação básica	36	5	10	21
3-Compreender a importância dos conteúdos ensinados	8	1	3	4
4-Educação continuada	31	6	6	19
5-Investigação sobre a própria prática pedagógica	1	0	1	0
6-Visão crítica da ciência	7	2	1	4
7-Postura ética no exercício da profissão	3	1	0	2
8-Investigação sobre o ensino de química	2	1	0	1
9-Desenvolvimento de uma língua estrangeira	0	0	0	0
10-Criticidade em relação à educação	1	0	1	0
11-Conhecimentos dos conteúdos de química ao nível de ensino médio	9	1	4	4
12-Não se enquadrarem em nenhuma categoria	6	2	3	1

A descrição das categorias que se referem ao perfil esperado para o egresso da Licenciatura em Química:

1. **Formação Sólida:** apresentar uma formação sólida e abrangente dos diversos conteúdos da química e, preparação adequada à aplicação pedagógica dos conhecimentos da química e áreas afins.
2. **Atuação profissional como educador na educação básica:** para atuação profissional como educador na educação básica (ensino médio e nas últimas quatro séries do ensino fundamental), participando da educação de jovens e adultos.
3. **Compreender a importância dos conteúdos ensinados:** conhecer química superior o suficiente para compreender a importância dos conteúdos ensinados, tanto no contexto geral de química como em áreas afins: física, matemática, biologia, história, geografia, entre tantas outras.
4. **Educação Continuada:** capacitar-se a buscar informações, processando-as no contexto da educação continuada.
5. **Investigação sobre a própria prática pedagógica:** integrar os problemas da prática de ensino de química com os conhecimentos desenvolvidos no curso de Licenciatura, criando um novo tipo de investigação sobre a sala de aula - professor reflexivo.
6. **Visão crítica da ciência:** ter visão crítica da ciência no contexto social.
7. **Postura ética no exercício da profissão:** ter postura ética no exercício da profissão no contexto social.
8. **Investigação sobre o ensino de química:** analisar situações, identificar problemas, planejar ações, elaborar e defender propostas de soluções para o ensino da química.
9. **Desenvolvimento de uma língua estrangeira:** expressar-se em língua nacional e compreender línguas estrangeiras.
10. **Criticidade em relação à educação:** atuar criticamente diante dos problemas educacionais brasileiros.
11. **Conhecimentos dos conteúdos de química, ao nível de ensino médio:** possuir conhecimentos sólidos dos conteúdos de química que permitam o ensino interdisciplinar, ao nível de ensino médio, articulados aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e Leis de Diretrizes e Bases.

A categoria que teve a maior quantidade de trechos incluídos foi à categoria dois, designada ‘*Atuação profissional como educador na educação básica*’, com trinta e seis trechos inclusos, mais de 35% do total. A distribuição dos trechos na categoria, por ano e por questão consideradas, é mostrada na tabela 3.

Tabela 3. Número de trechos significativos da categoria dois referentes ao ano da pesquisa.

Categoria 2: <i>Atuação profissional como educador na educação básica</i>			
(1) Nos próximos três anos, após a conclusão da licenciatura, me vejo.	2008	2009	2010
	0	4	10
(2) Mas se isso não der certo, vou.	2008	2009	2010
	3	3	4
(3) Como licenciado em Química me identifico...	2008	2009	2010
	2	3	7

Esta categoria inclui respostas que apontam que os licenciados identificam-se com a profissão de educador na educação básica, mesmo que seja como segunda opção, se enquadrando no perfil desejado para o egresso do curso de licenciatura em Química, como retratam os recortes em relação a primeira pergunta: “*Em uma sala de aula com alunos de Ensino Médio (...)*”; “*(...) talvez trabalhando em sala de aula, seja no ensino médio ou técnico*”. Para alguns a docência na educação básica fica em segundo plano, mas não é descartada como opção de trabalho, “*(...) terei que recorrer as escolas, que por sinal não é um objetivo, e sim uma segunda opção*”. E mesmo entre os que já atuam como professores, o trabalho na escola básica fica como segunda opção “*Continuar lecionando na escola privada que trabalho e nas escolas estaduais que leciono*”. Sobre a identificação que os licenciandos assumem ter, encontramos “*Como um futuro professor de ensino médio (...)*”, “*Um profissional que busca sempre a motivação do aluno que se interessa com o aprendizado do aluno*”, e ainda, “*Como professor que de fato sou*”.

A segunda categoria com mais apontamentos foi ‘*Educação continuada*’ em que foram alocados trinta e um trechos significativos. Na maioria das respostas o licenciado demonstra que o objetivo é buscar mais informação e capacitação profissional seja através de curso de especialização ou de mestrado e doutorado, não atuando na prática docente logo após formado. Observamos que em duas questões temos fragmentos de trechos dos recém-formados dos três anos, mostrado na tabela 4.

Tabela 4. Número de trechos significativos da categoria quatro referentes ao ano da pesquisa.

Categoria 4: ‘<i>Educação continuada</i>’			
(1) Nos próximos três anos, após a conclusão da licenciatura, me vejo.	2008	2009	2010
	4	4	11
(2) Mas se isso não der certo, vou.	2008	2009	2010
	2	2	8

Foram encontrados trinta e um trechos, aproximadamente 30% dos fragmentos, que se referiam à educação continuada, sendo que a questão (3) não teve nenhuma menção sobre esta categoria. Os alunos que vêm como primeira opção a pós-graduação na área de química pura e aplicada afirmam “*Pretendo fazer mestrado e doutorado em química*”, outros não apontam a área específica em que pretendem cursá-la, “*Desenvolvendo o projeto de mestrado, defendendo-o e ingressando no programa de*

doutorado”, e há os que apontam a área de educação ou o ensino de ciências, “*Pós ensino de ciências, mestrado na área de educação*”.

Há também aqueles que deixam como segunda opção a formação continuada, mas não necessariamente uma pós-graduação: “*Participar das pesquisas desenvolvidas pelos professores para colaborar efetivamente com suas produções científicas*”, “*Fazer [outra universidade], ou quem sabe um curso técnico*” e “*realizar cursos de pós-graduação, aperfeiçoamento e não desistir de elevar minha carreira acadêmica profissional*”.

Os licenciandos que não se identificam como docentes na educação básica, na questão três, e que se vêem cursando uma pós-graduação, certamente o farão sem ter contato com a escola. O que nos perguntamos é: se não se vêem na educação básica e estão buscando especialização para atuar em outro nível, certamente não ajudarão a reverter o quadro da falta de professores de química no ensino médio no Brasil (INEP, 2003).

A terceira categoria em que mais foram incluídas respostas (9 fragmentos) foi a categoria onze, ‘*Conhecimentos dos conteúdos de química ao nível de ensino médio*’ que engloba respostas que apontam a importância dos conteúdos de química para a construção e consolidação desta área de conhecimento. Podemos observar pela tabela 5 que a questão (3) teve mais trechos significativos que as outras questões em análise, mostrando que o licenciando se identifica com os conhecimentos dos conteúdos de química que trabalhará se atuar no ensino médio.

Tabela 5. Número de trechos significativos da categoria onze referentes ao ano da pesquisa.

Categoria 11: <i>Conhecimentos dos conteúdos de química ao nível de ensino médio</i>			
(1) Nos próximos três anos, após a conclusão da licenciatura, me vejo.	2008	2009	2010
	0	2	0
(2) Mas se isso não der certo, vou.	2008	2009	2010
	0	0	1
(3) Como licenciado em Química me identifico...	2008	2009	2010
	1	2	3

Alguns dos trechos significativos enquadrados na categoria 11 referem-se a despertar o interesse e a motivação dos estudantes do nível médio para o estudo da química, aliados muitas vezes ao trabalho experimental: “*Em uma sala de aula com alunos de Ensino Médio, despertando neles o interesse pela química que instiguem a vontade de conhecer, experimentar coisas novas*”; “*Como professora que tenta mostrar que a química não é tão difícil de se aprender como se costuma acreditar.*”; “*Como um futuro professor (...) de ensino médio que fará o possível para transmitir o conhecimento de forma efetiva e tentar por em prática o mínimo possível do que tanto se debateu durante a graduação sobre o que é realmente um bom professor*”; “*Me identifico mais com as aulas práticas no laboratório*”.

A categoria que não teve nenhum trecho incluído foi a categoria nove ‘*Desenvolvimento de uma língua estrangeira*’. Percebe-se que esta categoria que tem como objetivo expressar-se em língua nacional e compreender línguas estrangeiras, não faz parte do perfil do Licenciado em Química nos últimos três anos. Na proposta curricular do curso não há sequer uma disciplina que acene para essa habilidade, necessária no mundo do trabalho.

Intriga-nos o baixo número de respostas enquadradas na categoria “*Criticidade em relação à educação*” que prevê que licenciados sejam capazes de atuar criticamente diante dos problemas educacionais brasileiros.

A educação que busca formar para a autonomia profissional precisa fomentar nos educandos a curiosidade e a criticidade, seja na educação da criança, do jovem ou do adulto. Um educador que busca despertar a curiosidade e a criticidade em seus educandos, não pode basear-se na memorização mecânica (FREIRE, 1999). Trabalhos de pesquisa (ROSSO e cols, 2010 e 2011) tem apontado que a carência de formação para a leitura de mundo e da escola, não tem formado licenciandos letrados para a docência¹, na perspectiva dialógica, capazes de resolver novas situações a partir do diálogo e da investigação. Aprender a observar a educação que se faz nas escolas e no Brasil, como um todo, e ter fundamentos para criticá-la, na busca por transformação, passa por momentos de análise, questionamento, confronto com teorias, enfim, por um rigor na construção do pensamento. Esse rigor é possível de ser alcançado quando se pensa num ensino com suporte na pesquisa.

Outras categorias que tiveram uma quantidade baixa de respostas enquadradas foram “*Investigação sobre a própria prática pedagógica*” e “*Investigação sobre o ensino de química*”. No período em que os respondentes cursaram a licenciatura não havia nenhuma disciplina voltada à pesquisa, nem na área de ensino de química ou de educação, nem na área de química. Os próprios estágios supervisionados e as práticas de ensino – que poderiam desenvolver os hábitos de investigação formais sobre a prática de sala de aula e sobre a área de Pesquisa em Ensino de Ciências/Química – não desenvolviam suas atividades preocupando-se formalmente com a pesquisa. Somente alunos que tivessem acesso à iniciação científica é que seriam contemplados com essa dimensão.

Há trabalhos na área de Ensino de Ciências que tem apontado a relevância da pesquisa formalizada no currículo de um curso de licenciatura para a formação mais apurada e completa do futuro professor (TEIXEIRA, 2003; VASCONCELLOS, BERBEL e OLIVEIRA, 2009). Também, de acordo com Maldaner (2006) é necessário que os licenciados sejam instigados na prática da pesquisa educacional e é necessário que haja parcerias entre a universidade e os professores do ensino médio e fundamental, o que fará com que os acadêmicos sejam introduzidos na investigação didática e no processo contínuo de desenvolvimento profissional.

Para Vasconcellos, Berbel e Oliveira, a introdução de uma metodologia da pesquisa em disciplinas já existentes no currículo vale a pena, pois poderão

(...) investir numa perspectiva de produção e não de reprodução de conhecimento e continuar insistindo na necessidade de envolver os alunos de graduação/futuros professores num ensino com pesquisa, dando oportunidades para que eles desenvolvam um espírito científico e crítico,

¹ O conceito de letramento para docência é sustentado pela ideia de leitura do mundo e da escola, incluindo a capacidade de intervenção crítica nessas esferas. O conceito está embasado nos critérios de: 1) construção do protagonismo do sujeito, 2) capacidade de leitura do mundo e da comunidade profissional em que atua, 3) perspectiva de colocar os conhecimentos disciplinares em uma chave dialógica, em vez de monológica, na atividade educativa. Assim, a perspectiva do letramento crítico rejeita a razão instrumental ou técnica e sustenta-se na teoria da ação comunicativa de Habermas (GOMES, 2007; GONÇALVES, 1999).

conquistem uma autonomia frente ao conhecimento e, sobretudo, tornem-se educadores que possam assumir sua parcela de responsabilidade pelo tipo de mundo e de sociedade que projetam. (2009, p.621)

Algumas considerações

Os resultados obtidos com esta pesquisa apontam, a partir do futuro profissional que vislumbram os recém-formados, que aspectos do currículo precisam receber maior atenção por todos os envolvidos na formação de professores do curso analisado. As áreas mais descobertas (língua estrangeira, investigação da área de ensino de química e da própria prática pedagógica, além do desenvolvimento da criticidade) representam os distanciamentos estabelecidos e são as que mais necessitam atenção. Atualmente, o colegiado do curso inicia um processo de discussão para nova reformulação curricular e este trabalho pode contribuir no sentido de atentar para as áreas menos enfatizadas na formação.

Por outro lado, grande parte das respostas dadas pelos licenciados demonstra um processo de identificação com a docência na educação básica, mesmo que não seja a primeira opção de escolha profissional. A necessidade que os egressos apontam de buscar uma pós-graduação também relata que ainda sentem-se inseguros em atuar como docentes, ou ainda, que buscam melhores condições de trabalho e salários, vislumbrados na docência no ensino superior. Talvez nisso possa-se encontrar alguns indícios de construção de uma criticidade maior, pois, quando os licenciados não se vêem na educação básica, por conta das condições de trabalho e almejam uma formação continuada que as melhore, demonstram uma leitura crítica de um dos aspectos do trabalho docente, mas não de todos. Mas, essa visão continua sendo apenas utilitarista e fragmentada. Porém, com os dados apenas das três questões analisadas não é possível afirmar que esses aspectos representam a totalidade formação e leitura de mundo dos egressos.

Ao mesmo tempo, questionamos se os itens presentes no Projeto Pedagógico do Curso em questão como perfil esperado de um egresso realmente são fundamentais para aquilo que é preconizado no documento oficial da área para um licenciado em Química (BRASIL, 2002c) “formação generalista, mas sólida e abrangente em conteúdos dos diversos campos da Química, preparação adequada à aplicação pedagógica do conhecimento e experiências de Química e de áreas afins na atuação profissional como educador na educação fundamental e média.”

Referências Bibliográficas

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2009. 281p.

BRASIL. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Estatísticas dos Professores no Brasil*. MEC/Inep. 2003.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei Federal nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, LDB - *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Diário Oficial da União, 34p.

BRASIL, Ministério da Educação. Parecer CNE/CP 9, 08 de maio de 2001. *Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Diário Oficial Da União, Brasília, Seção 1.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP 1/2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília, DF: MEC/CNE, 2002a.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP 2/2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior*. Brasília, DF: MEC/CNE, 2002b.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Superior. *Resolução CNE/CES 8/2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Química*. Brasília, DF: MEC/CNE, 2002c.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GOODSON. I. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa. 1997.

GOMES, L. R. *Educação e Consenso em Habermas*. Campinas, Editora Alínea. 2007.

GONÇALVES, M. A. S.. Teoria da ação comunicativa de Habermas: Possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola. *Educação e Sociedade*. Campinas, 1999. v. XX, n. 66, pp. 125-140.

MALDANER, O. A. *Formação Inicial e Continuada de Professores de Química*. Ed. Unijui, 2006. 3a Edição. Rio Grande do Sul.

PILLETTI, Claudino. *Didática Geral*. Ed Ática. 18° ed São Paulo, 1996.

ROSSO, A. J.; BRANDT, C. F.; CERRI, L. F.; CAMPOS, S. X.; FREIRE, L. I. F.; TOZETTO, A. S.. Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores e algumas novas ficções na leitura da escola. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, p. 821-842, out./dez. 2010.

ROSSO, A. J.; TOZETTO, A. S.; BRANDT, C. F.; FREIRE, L. I. F.; CERRI, L. F.; LAROCCA, P.; CAMPOS, S. X.. Letramento Docente: Leitura e escrita do mundo e da escola. *INTERACÇÕES*. n. 17, PP. 114-134 (2011) .

SACRISTÁN, G. J. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. 352 p.

SOUZA, P, N, P. *LDB e educação superior: estrutura e funcionamento*. 2.ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

TEIXEIRA, P. M. M.. Iniciação à pesquisa: um eixo de articulação no processo formativo de professores de ciências biológicas. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*. v. 5, n. 1, mar/2003.

VASCONCELLOS, M. M. M.; BERBEL, N. A. N. ; OLIVEIRA, C. C.. Formação de professores: o desafio de integrar estágio com ensino e pesquisa na graduação. *R. bras. Est. pedag.*, Brasília, v. 90, n. 226, p. 609-623, set./dez. 2009.

