

Aprendendo sobre a docência: algumas ideias/percepções de licenciandos do 1º ano de Química

Miriam Cristina Covre de Souza^{1*} (PG), Fabiele Cristiane Dias Broietti² (PQ), Marinez Meneghello Passos³ (PQ), Sergio de Mello Arruda³ (PQ). miriam.covre@gmail.com

¹ Universidade Estadual de Londrina, Centro de Ciências Exatas, Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática.

² Universidade Estadual de Londrina, Centro de Ciências Exatas, Departamento de Química.

³ Universidade Estadual de Londrina, Centro de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática.

Palavras-Chave: FAD, Licenciandos, Química.

RESUMO: Apesar do grande número de pesquisas voltadas para cursos de formação inicial em Ensino de Ciências nos últimos anos, pouco se investiga a respeito de como ocorre a aprendizagem sobre a docência. Assim, buscou-se investigar indícios da aprendizagem docente manifestados por licenciandos do primeiro ano de um curso de Química. Para tanto, realizou-se uma entrevista com quatro destes estudantes que foram analisadas segundo os Focos da Aprendizagem Docente (FAD). Identificamos em suas falas principalmente grande influência da comunidade docente (Foco 4) e também grande interesse (Foco 1) pela carreira docente. Conclui-se que, pelo fato dos licenciandos terem pouca/nenhuma experiência em sala de aula, os focos 2, 3 e 5 tenham tido pouca incidência. Além disso, a indicação de apenas uma disciplina do primeiro ano do curso ter contribuído para a aprendizagem docente nos faz refletir acerca da grade curricular do curso, que ainda parece estar pautada no modelo 3+1.

INTRODUÇÃO

A formação de professores tem ganhado destaque nas pesquisas em Ensino de Ciências (VIGGIANO e MATTOS, 2005; CARVALHO e GIL-PEREZ, 2003; GALIAZZI, 2003; CACHAPUZ *et al.*, 2005; VILLANI; PACCA; FREITAS, 2002; FREITAS e VILLANI, 2002).

Passos (2009), ao analisar artigos relacionados à formação de professores de Ciências, em revistas da área entre os anos de 1979 e 2007, constatou que os cursos de licenciatura foram um dos primeiros focos investigados com destaque para aspectos como a “avaliação do curso, de propostas de estruturação curricular, de sugestão de disciplinas, dos conteúdos disciplinares das diversas áreas abordadas por esses artigos que precisam ser apresentados e desenvolvidos com os licenciandos, e por meio das discussões a respeito de teoria e prática” (p.54). Em outras palavras, a autora destaca que apesar das investigações sobre formação inicial terem sido constantes, desde praticamente o início das pesquisas em Ensino de Ciências no Brasil, ela em geral tem aparecido mais como um foco secundário, ou seja, “a formação inicial do professor como objeto de pesquisa não se mostra claramente, mas sim é abordada por meio de outros artifícios ou de caminhos secundários” (PASSOS, 2009, p.54).

Moryama, Passos e Arruda (2013) relatam que recentemente houve um aumento considerável de pesquisas que buscam investigar a formação inicial, principalmente com o advento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Segundo os autores, “tais investigações têm se concentrado ora na aprendizagem dos estudantes das licenciaturas, ora nos professores das escolas (supervisores), ou ainda em algum subprojeto do PIBID, vinculado a alguma licenciatura específica” (p.192).

Segundo Silveira e Oliveira (2009), a formação inicial é importante porque

apresenta ao futuro educador os principais pressupostos formativos para o desempenho da sua atividade profissional. Assim, sem uma formação inicial consistente, o futuro educador não estará preparado para enfrentar situações complexas, relacionadas a aspectos teóricos e/ou didático pedagógicos no Ensino das Ciências.

Mesmo sendo um consenso a importância e a responsabilidade dos cursos de formação de professores, Krasilchik (1992) já apontava como uma das fragilidades das licenciaturas, sua estrutura curricular, pois muitos desses cursos apresentam uma estrutura de bacharelado, em que os professores em formação se deparam com uma carga horária grande voltada à conteúdos específicos, e não aprendem devidamente como ensiná-lo. Santos (2005), mais de dez anos depois, reafirma que dois dos problemas dos cursos de formação inicial de professores de Química são que estes ainda permanecem ancorados a paradigmas disciplinares e à estrutura curricular, e que esta última, na maioria das vezes, está vinculada aos cursos de bacharelado, “mais centrada sobre o projeto de fazer dos professores técnicos de ciências do que de fazê-los educadores em ciências” (SANTOS, 2005, p. 1).

Alguns estudos (TERRAZZAN *et al.*, 2008; GALIAZZI, 2003) indicam que, apesar de vários cursos de licenciatura em Química terem passado por uma reestruturação curricular, ainda não superaram de fato o modelo pautado na racionalidade técnica, o chamado “3 + 1”, composto por três anos de formação técnica centrada no aprofundamento do conhecimento do conteúdo da área de formação, e mais um ano de disciplinas pedagógicas de formação específica para professores. Este modelo é altamente insuficiente visto que não unifica os conhecimentos de caráter pedagógico com os de caráter específico (GALIAZZI, 2003).

Broiatti e Barreto (2011) expõem que:

[...] os currículos dos cursos de licenciatura devem contemplar a parte de conteúdos, relativa aos conhecimentos específicos da área e também, a parte pedagógica, relativa ao preparo do licenciando para o magistério. [...] Ao invés de uma mescla/ intersecção entre as duas partes, o que se percebe na verdade é uma tentativa, um pouco frustrada, de uma soma de conhecimentos de conteúdos específicos e conteúdos pedagógicos (BROIATTI; BARRETO, 2011, p.181-182).

Além da preocupação com a estrutura dos cursos de formação inicial, Hernández (1998) expõe a necessidade da preocupação sobre a maneira como os docentes aprendem e que este fator não deveria ser pesquisado como um tema secundário devido ao “investimento público que representa a formação permanente e o número de professores que, preocupados com o aperfeiçoamento didático e a renovação, participam a cada ano de seminários e grupos de capacitação” (p.1).

O autor salienta que, “apesar da importância que se confere à formação, que se supõe ser feita para favorecer a aprendizagem dos docentes, de forma a melhorar a qualidade do ensino e da educação dos alunos” (p.1), observa-se uma importância mais voltada às propostas de formação do que à maneira como os professores aprendem (HERNÁNDEZ, 1998).

Uma forma de investigar a aprendizagem docente pode se dar mediante um instrumento de análise denominado Focos da Aprendizagem Docente (FAD), que permite localizar indícios dessa aprendizagem tanto na formação inicial como na formação em serviço (ARRUDA; PASSOS; FREGOLENTE, 2012).

Segundo os autores, os FAD podem ser utilizados para:

[...] discutir a aprendizagem docente em diversas configurações, tais como: (i)

Na formação inicial, nos cursos de licenciatura; no estágio supervisionado; (ii) Na formação em serviço, continuada; nos cursos de capacitação de professores; (iii) Em programas especiais de formação de professores como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID); (iv) Em situações informais do dia a dia, na família, no trabalho; (v) Em ambientes de educação informal planejados, como os museus, centros de ciências etc (ARRUDA; PASSOS; FREGOLENTE, 2012, p.33).

Nos FAD a aprendizagem docente está estruturada em cinco eixos: interesse; conhecimento; reflexão; comunidade; e identidade (ARRUDA; PASSOS; FREGOLENTE, 2012). Estes eixos são assumidos como evidências da aprendizagem docente, cada qual com sua especificidade e característica e “representando uma dimensão desse aprendizado, que sabemos não ocorrer de forma compartimentada e nem individualizada” (MORYAMA; PASSOS; ARRUDA, 2013, p.194). Assim, os eixos estão interligados de forma que o desenvolvimento em um deles contribui para o desenvolvimento dos demais. Cada um dos FAD será melhor descrito na próxima seção.

Diante do contexto apresentado, no tocante a necessidade de pesquisas que investiguem acerca da aprendizagem docente na formação inicial, nesta pesquisa cujos resultados aqui apresentamos nos propomos a investigar indícios da aprendizagem docente manifestados por estudantes do 1º ano de um curso de licenciatura em Química.

DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO

Neste trabalho trazemos estudos preliminares de uma pesquisa realizada por uma das autoras do trabalho. Por questão de espaço, aqui só serão apresentadas as análises de 4 depoentes de um total de 20, e esses 4 foram selecionados pela representatividade de seus relatos em relação ao grupo pesquisado em sua completude.

Os dados foram obtidos por meio de entrevistas realizadas com estudantes do curso de Licenciatura em Química, de uma universidade pública estadual do norte do Paraná, que haviam concluído recentemente o 1º ano do curso. Dos sujeitos entrevistas dois participam do PIBID, desde o início do curso. As entrevistas foram gravadas em áudio e depois transcritas.

As entrevistas foram baseadas em três perguntas: *Por que você optou por fazer o curso de licenciatura em Química?*; *O que você aprendeu no 1º ano do curso sobre ser professor?*; e, *Você quer ser professor?*. As perguntas foram elaboradas e conduzidas pela pesquisadora com a finalidade de obter informações quanto à aprendizagem docente dos estudantes ao longo do 1º ano do curso, e tendo as transcrições das falas dos licenciandos, buscamos encontrar indícios dos FAD (ARRUDA; PASSOS; FREGOLENTE, 2012).

Como relatado anteriormente, nos FAD, a aprendizagem docente está estruturada em cinco eixos: interesse; conhecimento; reflexão; comunidade e identidade (ARRUDA; PASSOS; FREGOLENTE, 2012). O Quadro 1 traz detalhadamente o que se entende por cada um desses eixos:

Quadro 1: Caracterização dos Focos da Aprendizagem Docente (FAD).

FAD	Caracterização de cada Foco
1- Interesse pela	O estudante experimenta interesse, envolvimento emocional,

docência	curiosidade, motivação, mobilizando-se para exercer e aprender cada vez mais sobre a docência.
2- Conhecimento prático da docência	A partir do conhecimento na ação e com base na reflexão na ação, o estudante desenvolve o conhecimento de casos, um repertório de experiências didáticas e pedagógicas que orientam a sua prática cotidiana <i>in actu</i> .
3- Reflexão sobre a docência	Frente a novos problemas originados de sua prática, os quais não conseguiu resolver no momento em que ocorriam, o futuro professor, com base em instrumentos teóricos, analisa a situação sistematicamente, envolvendo-se com a pesquisa e reflexão <i>a posteriori</i> sobre sua prática e o seu conhecimento acumulado sobre ela, de modo a resolver os problemas inicialmente detectados. Trata-se de desenvolver a dimensão da pesquisa no futuro professor.
4- Comunidade docente	O estudante participa de atividades desenvolvidas em uma comunidade docente, aprende as práticas e a linguagem da docência com outros professores ou futuros professores, assimilando valores dessa comunidade e desenvolvendo a reflexão coletiva.
5- Identidade docente	O estudante pensa sobre si mesmo como um aprendiz da docência e desenvolve uma identidade como alguém que se tornará futuramente um professor de profissão.

Fonte: Adaptado de ARRUDA; PASSOS; FREGOLENTE, 2012, p.32

A forma de análise assumida neste trabalho é a categorial, pois “funciona por operações de divisão do texto em unidades, em categorias, segundo reagrupamentos analógicos” (BARDIN, 2004, p.147). Esses procedimentos investigativos podem ser organizados em três etapas, a *pré-análise*; a *exploração do material* e o *tratamento dos resultados obtidos e interpretação*. A primeira etapa consiste na *organização e sistematização das ideias*, em que ocorre a escolha dos documentos para análise, a retomada das hipóteses e dos objetivos iniciais da pesquisa. Durante a *exploração do material*, desenvolve-se a codificação e, em seguida, a categorização, por meio da fragmentação dos documentos gerando unidades de busca e de registro. É nessa etapa que o pesquisador procura identificar e assumir se suas categorias serão definidas *a priori* ou *a posteriori*. Para esse desenvolvimento analítico assumimos as categorias *a priori* e estas estão diretamente relacionadas com os FAD apresentados no Quadro 1. Por fim, no *tratamento dos resultados obtidos e interpretação* se faz a categorização, que tem por finalidade agrupar os dados mediante critérios definidos (BARDIN, 2011).

É importante destacar também que, durante a leitura das transcrições, na medida em que encontrávamos trechos de comunicação relacionados com os FAD, nós os separávamos e os codificávamos, constituindo assim conjuntos de unidades de busca que se tornaram unidades de pesquisa. Estas unidades de pesquisa eram pertinentes tanto ao contexto investigado quanto com as categorias *a priori*. Como esses registros são constituídos por falas, utilizamos símbolos de caracterização codificados das declarações, em que cada licenciando recebeu a abreviação das

palavras Estudante de Química (EQ), seguida por um número, diferenciando-os, no caso: EQ1, EQ2 etc. Após a exposição do diálogo, incluímos uma breve justificativa para o enquadramento da unidade nos respectivos FAD.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para compor esta seção, selecionamos apenas algumas das unidades de análise que, segundo nossa compreensão, são representativas do *corpus*.

No FAD 1 – interesse pela docência –, foram acomodadas respostas que indicavam o interesse, estímulo e/ou motivação do licenciando pela docência. A maioria das respostas apareceu quando lhes foi perguntando a respeito de querer ser professor. Algumas delas estão indicadas a seguir:

[...] é a profissão que eu quero mesmo porque eu gosto de ensinar, eu gosto da matéria. (EQ1)

Sim, eu quero. Eu sempre quis, cada dia [...] eu quero mais; cada vez que eu tenho contato com alunos, com escola eu quero mais. (EQ2)

[...] eu quero, quero muito e agora quero mais ainda. (EQ3)

[...] mas eu também quero me especializar, fazer doutorado, mas tudo na área de ensino né. (EQ3)

[...] não sei se me encaixo, mas eu gostaria até. Eu acho interessante isso do ensinar [...]. (EQ4).

Observamos nas respostas acima que os licenciandos demonstram tanto “querer” ser professor quanto se especializar na área, conforme a resposta de EQ3, ao relatar querer fazer doutorado na área de ensino. O interesse mencionado pelos licenciandos estava, na maioria das vezes, relacionado ao gosto pela disciplina, em querer ser útil à sociedade, por meio do contato com as disciplinas do 1º ano do curso e pelo gosto por ensinar.

Para o FAD 2 – conhecimento prático da docência –, não foram identificadas falas nas entrevistas dos quatro licenciandos. Esse resultado já era esperado uma vez que somente os dois licenciandos que fazem parte do PIBID (EQ2 e EQ3) têm um pouco de experiência em sala de aula, os demais nunca ministraram aula, ou seja, não apresentam nenhuma experiência relacionada com a docência. Espera-se identificar mais falas classificadas neste foco em outros anos do curso, decorrentes da participação em projetos de ensino e dos estágios supervisionados.

No que diz respeito ao terceiro foco, FAD 3 – reflexão sobre a docência –, em que o licenciando reflete acerca da sua experiência em sala de aula, encontramos falas desse tipo apenas na entrevista com o EQ3 que faz essa reflexão em momentos distintos da entrevista. A presença deste FAD está relacionada à participação do licenciando no PIBID, o que fica evidente nas suas respostas, a seguir:

[...] no começo [do PIBID] foi meio complicado porque a gente nunca teve aquela experiência, mas a gente vai se soltando, vai meio que..., cria uma certa desenvoltura, mesmo não tendo a didática que é preciso, mas a gente acaba tendo aquele...convívio com o aluno sabe, aprender a lidar com o ser humano, com os alunos. (EQ3)

[...]a gente vê assim que... essa discrepância dos alunos, muitos alunos são bonzinhos, mas outros vem pra testar o professor mesmo, mas não é porque eles sejam... , de certa forma eles querem um pouco de atenção, porque [...] geralmente você tem que aprender a lidar com eles. (EQ3)

[...] você aprende a como lidar com certas coisas que no caso teórico não ensina tão bem como você tá vendo ao vivo, te ensina a ter essa desenvoltura com o aluno. (EQ3)

Estas reflexões foram realizadas pelo licenciando a partir da sua experiência no PIBID mediante atividades realizadas nos colégios participantes, fazendo-o ver o lado de ser professor. Foi solicitado, durante a entrevista, que ele descrevesse um pouco mais sobre sua experiência no Programa.

O EQ3 ainda relata a importância da prática em sala de aula para criar desenvoltura, aprender a lidar com o ser humano, habilidades estas que não se aprende na teoria. Em outras palavras, nas reflexões deste licenciando fica clara a importância de, nos cursos de formação inicial, se ter, de forma articulada, tanto o conhecimento teórico quanto o prático.

No FAD 4 – comunidade docente –, acomodamos falas relacionadas à comunidade docente, nas quais os licenciandos relatavam assimilação de valores dessa comunidade e desenvolvimento de reflexão coletiva.

Encontramos falas dos quatro licenciandos entrevistados classificadas neste foco relacionadas às experiências com comunidades docentes diferentes.

Para EQ1, EQ3 e EQ4 a influência da comunidade docente apareceu a partir da relação com professores da Educação Básica, em momentos anteriores ao curso de licenciatura. Para os dois primeiros, a comunidade aparece como um contra exemplo, um modelo a não ser seguido, enquanto que para EQ4, como um exemplo positivo:

[...] agora eu consigo examinar assim uns pontos dos professores que eu tive, que eu faria diferente, que eu daria uma didática diferente [...]. (EQ1)

[...] eu queria sanar as dúvidas, ter o que eu não tive no colegial [...]. (EQ3)

[...] eu conheci o seu Mateus, por exemplo, que era um senhorzinho e que era um excelente professor, um excelente professor, e ele que me inspira até hoje, faz 10 anos que eu mexo [com gastronomia], mais de 10 anos que eu mexo com isso, e eu sempre me lembro dele, que me ensinou lá atrás. (EQ4)

Para EQ2, a comunidade que mais aparece em sua entrevista está relacionada a eventos científicos (congressos), pesquisas em artigos e anais, conforme os trechos que se seguem:

[...] no segundo semestre [...] eu já tive a oportunidade de escrever um trabalho e ser aceito em um congresso, [...] então eu adorei ir porque a gente teve uma ideia do que o Paraná inteiro está fazendo, do que as outras universidades pensam e isso..., a gente sempre volta dos congressos com algumas ideias né, e isso foi só auxiliando a minha formação né. (EQ2)

[...] esse congresso foi muito importante para mim. Foi meu primeiro contato mesmo com outras universidades, com outras pessoas [...]. (EQ2)

Outro indício de comunidade que aparece nas falas de EQ2 e EQ3 é o PIBID:

[...] dentro do PIBID a gente lê sempre artigos do ensino de química e em cima desses artigos nós fazemos uma interpretação de estratégias, de propostas didático-pedagógicas que a gente possa adaptá-las ou até reutilizá-las dentro das nossas atividades dentro da sala de aula. (EQ2)

[...] o PIBID, que é um projeto que eu faço também, nossa eu acho que foi assim uma das coisas mais, que mais me fez ver o lado de ser professor [...]. (EQ3)

Porque ao mesmo tempo que ele me inseriu em sala de aula para eu ver o contexto e também a professora, ela relatando as convivências delas [...]. (EQ3)

A presença desta comunidade já era esperada uma vez que ambos são bolsistas do programa, desde o início do curso. Enquanto para o EQ2 a participação no PIBID foi evidenciada pela possibilidade de discutir artigos científicos, propostas didático-pedagógicas estudadas pelo grupo, para EQ3 o enfoque esteve na troca de experiências com a supervisora participante do projeto. Neste momento vale destacar que, embora se tratando da mesma comunidade, os estudantes têm um olhar diferenciando sobre as distintas ações desenvolvidas no projeto que participam.

A comunidade envolvendo o meio familiar também foi identificada na fala de EQ4:

Eu sou de uma família de professoras. Todas. Minha irmã foi bailarina e agora é professora, minha mãe é da educação infantil, se formou com 50 anos e é bem legal assim, então eu sempre estou envolvido com isso. (EQ4)
[...] do ofício de professor eu posso pegar como base a minha família entende. (EQ4)

Por fim, nas falas de EQ1, EQ2 e EQ3, identificamos ainda uma outra comunidade, relacionada a uma disciplina específica ministrada durante o primeiro ano do curso, voltada para a licenciatura:

[...] Química na Escola 1 e nessa disciplina foi meu primeiro contato com os documentos oficiais, onde eu me deparei pela primeira vez com as diretrizes, com os parâmetros curriculares e com discussões acerca do ensino de química, não..., digamos que a primeira coisa de ser professor em 2014 foi nesses documentos, foi meu primeiro contato. (EQ2)
[...] a matéria de química na escola 1, com os artigos que eu li em química na escola me despertaram para ver esse outro lado da própria licenciatura [...]. (EQ3)

Para as duas respostas apresentadas, o que mais impactou na disciplina foram as leituras de artigos e documentos oficiais, ambos programas da ementa. Os estudantes mencionaram a disciplina quando questionados sobre o que haviam aprendido sobre ser professor no 1º ano do curso e se alguma disciplina havia contribuído para tal aprendizado. Vale destacar que das 09 disciplinas ministradas no 1º ano do curso essa foi a única mencionada pelos estudantes.

Para o FAD 5 – identidade docente –, foram acomodadas respostas que indicavam como estes licenciandos se veem como aprendiz da docência, desenvolvendo uma identidade como alguém que se tornará um futuro professor.

Como são estudantes do primeiro ano do curso, não esperávamos muitas repostas nesta categoria, pois no primeiro ano os licenciandos ainda não têm conhecimentos teóricos acerca da docência e a maioria não possui experiência em sala de aula, o que acabou sendo confirmado com a análise das entrevistas.

Foram identificadas falas, classificadas neste foco em apenas dois dos estudantes, ambos do PIBID.

[...] acredito que hoje eu esteja um pouco mais preparado para esse tipo de experiência [lecionar] do que há um ano atrás. (EQ2)
[...] eu vejo que o professor é um herói e eu quero ser um herói também. (EQ3)

Na entrevista com EQ2 ele relata sua vontade em lecionar no cursinho ofertado pela universidade à comunidade externa, logo ao ter ingressado no curso, mas que ao refletir melhor, considerou-se inapto a ensinar, naquele momento. Após um ano na

universidade, ele já se considera mais preparado, ou seja, considera-se preparado para lecionar, ser professor.

Para EQ3 o professor é como um herói, devido aos problemas enfrentados em sala de aula, não só disciplinares, mas também relacionados à postura (andar, falar, ficar muito tempo em pé) e ele está decidido a ser um herói nesse sentido, mostrando a identidade de professor a seu ver.

Na sequência, apresentamos, no Quadro 2, a distribuição das unidades de análise nos FAD, para os 4 licenciandos investigados.

Quadro 2: FAD identificados entre os licenciandos e o total de unidades de análise.

Focos da Aprendizagem Docente	Licenciandos				Total de unidades identificadas
	EQ1	EQ2 (PIBID)	EQ3 (PIBID)	EQ4	
FAD 1- Interesse pela docência	5	6	5	2	18
FAD 2- Conhecimento prático da docência	-	-	-	-	0
FAD 3- Reflexão sobre a docência	-	-	5	-	5
FAD 4- Comunidade docente	5	10	5	3	23
FAD 5- Identidade docente	-	1	1	-	2

No Quadro 2 observamos que todos os licenciandos apresentaram falas classificadas nos Focos 1 e 4, interesse e comunidade docente, respectivamente. Não encontramos falas classificadas no Foco 2, relacionadas ao conhecimento prático. Apenas 2 licenciandos mencionam a respeito da identidade docente e 1 licenciando traz elementos na entrevista que possam ser classificados no Foco 3, reflexão sobre a docência.

No Foco 1, segunda categoria mais identificada nas entrevistas, o interesse estava mais relacionado ao gosto pela disciplina de Química e em querer ser útil à sociedade, lecionando, por exemplo, em escolas públicas.

O Foco 3 evidencia a preocupação do licenciando com a prática em sala de aula, demonstrando que para ele, é importante o professor, além de ter o conhecimento teórico, saber lidar com o aluno.

O Foco 4, com o maior número de unidades identificadas nas entrevistas, revelou a influência de vários tipos de comunidades na aprendizagem docente, como professores da Educação Básica, a disciplina do curso que trabalha com artigos e documentos oficiais da área de ensino, o PIBID e a família.

E o Foco 5, em que os licenciandos já demonstram características da construção da identidade docente, ressaltando o interesse de ambos em lecionar em escolas públicas.

Um ponto identificado nas entrevistas dos licenciandos foi o fato de ao serem questionados acerca do que aprenderam sobre a docência no primeiro ano do curso, três licenciandos indicam apenas uma disciplina do curso e o quarto licenciando mencionar não ter aprendido praticamente nada acerca da docência, nesse ano. Esse

resultado põe em evidência a grade curricular do primeiro ano do curso em questão, cuja carga horária é de 660 horas, distribuídas em 09 disciplinas e o pouco impacto destas na aprendizagem docente, principalmente em se tratando de um curso de formação de professores.

Esse resultado nos leva a (re)pensar a grade curricular em questão, pois conforme já relatado anteriormente, por mais que se sabe da importância em se trabalhar com disciplinas específicas voltadas às questões educacionais desde o primeiro ano dos cursos de formação inicial, ainda encontramos muitos cursos pautados no modelo 3+1, ou próximos desse modelo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da investigação realizada, pudemos constatar que os estudantes do 1º ano do curso de licenciatura em Química, aqui investigados, demonstraram em suas falas os seguintes indícios acerca da aprendizagem docente: a influência da comunidade docente em suas formações e o interesse pela docência.

Com relação aos demais focos (conhecimento prático da docência, reflexão e identidade), já esperávamos identificar escassas incidências, uma vez que os licenciandos em questão terminaram o primeiro ano do curso e têm pouca ou nenhuma prática em sala de aula, e os focos 2, 3 e 5 estão mais relacionados à esta prática.

Percebemos haver uma grande diferença, na distribuição dos FAD, entre os licenciandos quando comparados os que fazem parte de projetos ou programas de ensino com os que não participam. Estudantes que participam do PIBID apresentam em suas falas evidências de como a participação no programa tem auxiliado na sua formação, fazendo-os refletir sobre as próprias ações em sala de aula e analisando-as, sinalizam a troca de experiências com os professores supervisores, além de proporcionar a participação em eventos da área e de já possibilitar um perfil docente (construção da identidade docente), mesmo estando no primeiro ano do curso de licenciatura.

No entanto, por meio desta pesquisa, verificamos que as demais disciplinas ministradas pouco ou nada interferem na aprendizagem da docência, uma vez que não houve menções pelos estudantes.

Pesquisas sobre a aprendizagem docente podem ser uma via de estudo promissora, podendo auxiliar na construção e reformulação de cursos voltados para a formação inicial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRUDA, S. M.; PASSOS, M. M.; FREGOLENTE, A. Focos da Aprendizagem Docente. **Alexandria**, v.5, n.3, p.25-48, nov. 2012

BROIETTI, F. C. D.; BARRETO, S. R. G. Formação inicial de professores de química: a utilização dos relatórios de observação de aulas como instrumentos de pesquisa. **Semina: Ciências Exatas e Tecnológicas**, Londrina, v.32, n.2, p.181-190, 2011.

CACHAPUZ, A.; GIL-PÉREZ, D.; CARVALHO, A. M. P.; PRAIA, J.; VILCHES, A. (Orgs.). **A necessária renovação do ensino das ciências**. São Paulo: Cortez, 2005.

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de ciências**, v. 26, 8 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

FREITAS, D.; VILLANI, A. Formação de professores de ciências: um desafio sem limites. **Investigações em Ensino de Ciências**. v.7, n.3, p.215-230, 2002.

GALIAZZI, M. C. **Educar pela pesquisa**: ambiente de formação de professores de ciências. Ijuí: Unijuí,

2003.

GALINDO, C. J. **Análise de necessidades de formação continuada de professores**: uma contribuição às propostas de formação. 2011. 384 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara. 2011.

HERNÁNDEZ, F. A importância de saber como os docentes aprendem. **Pátio, Revista pedagógica**, n.4, 1998. Disponível em: < <https://xa.yimg.com/kq/groups/19527557/382235608/name/TEXTO.01.A+IMPORT%C3%82NCIA+DE+SABER+COMO+OS+DOCENTES+APRENDEM.doc> >. Acesso em: 20 ago. 2015.

KRASILCHIK, M. Caminhos do ensino de ciências no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v.55, n.11, p.3-6, 1992.

MORYAMA, N., PASSOS, M. M.; ARRUDA, S. M. Aprendizagem da Docência no PIBID-Biologia. **Alexandria**, v.6, n.3, p.191-210,2013.

PASSOS, A. M. **Um estudo sobre a formação de professores de Ciências e Matemática**. 2009. 137f. Dissertação de mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

SILVEIRA, T. A.; OLIVEIRA, M. M. Formação inicial e saberes docentes no ensino de química através da utilização do círculo hermenêutico-dialético. **VII ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. Florianópolis, nov. 2009.

TERRAZZANN, E. A.; DUTRA, E. F.; WINCH, P. G.; SILVA, A. A. Configurações curriculares em cursos de licenciatura e formação identitária de professores. **Rev. Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 71-90, jan./abr. 2008.

VIGGIANO, E.; MATTOS, C. O ensinar na visão de licenciandos em física: o papel do aprendiz, abordagem comunicativa e contextos de ensino. **V ENPEC- Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, em Baurú/SP. 2005.

VILLANI, A.; PACCA, J. L. A.; FREITAS, D. Formação do professor de Ciências no Brasil: tarefa impossível? **EPEF- Encontro Nacional De Pesquisa Em Ensino De Física**, 7, 2002. Atas... 2002. p.21