

Desafio pré- vestibular: a formação do professor de Química e a dicotomia educar para a cidadania/preparar para o ENEM

Josiele Oliveira da Silva¹ (PG)*, Maira Ferreira² (PQ). josielequimica@gmail.com

¹Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

²Centro de Ciências Químicas Farmacêuticas e de Alimentos. Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática – Universidade Federal de Pelotas.

Palavras-Chave: Formação Docente, Educação Popular, Discurso

RESUMO: ESSE TRABALHO REFERE-SE A UM ESTUDO SOBRE MOTIVAÇÕES E EXPECTATIVAS DE PROFESSORAS DE QUÍMICA QUE PARTICIPARAM DO PROJETO DESAFIO PRÉ-VESTIBULAR UFPel NO ANO DE 2015, ONDE BUSCAMOS ANALISAR OS DISCURSOS QUE INDICAM O MODO COMO ESTAS PERCEBEM SUA ATUAÇÃO NO PROJETO, COLOCANDO COMO QUESTÕES DE PESQUISA SUAS MOTIVAÇÕES E EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO À PRÁTICA DOCENTE EM UM CURSO DE EDUCAÇÃO POPULAR. A PESQUISA, DE CARÁTER QUALITATIVO, FOI REALIZADA COM 5 PROFESSORAS DE QUÍMICA EM DIFERENTES NÍVEIS E TEMPOS DE FORMAÇÃO QUE PARTICIPARAM DO PROJETO COMO DOCENTES NO ANO DE 2015. A PARTIR DOS RESULTADOS, DESTACAMOS QUE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA É CONSTITUÍDA POR INÚMEROS DISCURSOS, POSTOS EM DOCUMENTOS OFICIAIS E EM DIFERENTES ESPAÇOS DE FORMAÇÃO, SENDO QUE O DISCURSO DA PRÁTICA E DA FORMAÇÃO “INACABADA” PRODUZEM EFEITOS NAS PRÁTICAS AS PROFESSORAS ENTREVISTADAS, FAZENDO COM QUE VEJAM OUTROS ESPAÇOS, ALÉM DOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS, COMO FORMA DE MELHORAREM SUAS PERSPECTIVAS PARA O EXERCÍCIO DA PROFISSÃO DOCENTE.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é um recorte da pesquisa realizada no curso de mestrado em Educação em Ciências, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sobre formação de professores de Ciências da Natureza e o projeto de extensão Desafio Pré-vestibular da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) como espaço para a formação docente. O Desafio Pré-vestibular é o segundo projeto de extensão mais antigo da UFPel e o primeiro em abrangência da comunidade, tendo sido frequentado por mais de 2000 pessoas ao longo de 23 anos de existência. Atualmente, é um curso preparatório para o ENEM, porém, com uma perspectiva de Educação Popular e conta, em quase sua totalidade, com acadêmicos da própria universidade para o exercício da docência. Assim, a pesquisa sobre formação de professores no espaço do Projeto Desafio, buscou compreender seu papel na formação desses professores voluntários, sendo a maioria egressos ou estudantes de cursos de licenciatura.

A formação de professores tem sido um tema importante e bastante discutido na educação brasileira nos últimos anos. Entre os anos de 2014 e 2015 foi possível perceber um crescimento de políticas públicas voltadas para a formação docente, em concordância com o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014), cujos objetivos, entre outros, contemplam a universalização do ensino na Educação Básica, na Educação de Jovens e adultos e na Educação Profissional. Entre vinte metas estabelecidas para serem alcançadas até 2024, quatro são voltadas à formação e valorização do profissional docente, uma vez que a realização de ações para a universalização, valorização da diversidade e investimentos públicos no ensino, implicam a criação de novas demandas para a formação de professores.

Parte dessas políticas são constituídas por os discursos que valorizam o desenvolvimento de autonomia para que os professores se sintam capazes de propor mudanças curriculares e de atuar na construção de projetos pedagógicos em seus

espaços de trabalho, indicado como sendo o papel do professor pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCNFP) (BRASIL, 2015). Também o discurso sobre a necessidade de haver um ensino em dimensão interdisciplinar está contemplado no documento que orienta, organiza e valida os currículos dos cursos de licenciatura, o perfil dos egressos, as disposições gerais para a formação inicial de professores, e, também, de formação continuada.

Com relação aos documentos oficiais, também as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB) (BRASIL, 2010), referem a necessidade em pensar uma formação docente numa perspectiva de autonomia e reflexão da prática. Assim, neste contexto, é importante que os cursos de licenciatura tenham diferentes espaços nos quais os futuros docentes possam desenvolver a docência, desde a formação inicial, a fim de reconhecer o ambiente profissional e vivenciar situações de ensino e situações que envolvem questões sociais e políticas que envolvem a educação escolar.

Como já dito, o Projeto Desafio, um curso de Educação Popular, se caracteriza como curso preparatório para provas de seleção para o ingresso no ensino superior (como foi o vestibular e hoje é o ENEM), tendo como “princípio básico a solidariedade e o dever social (...) para com a grande parcela da sociedade que sustenta o ensino superior sem dele fazer parte.” (UFPEL, 2003, p. 2). O trabalho dos voluntários no curso tem como norte ideias de Paulo Freire, nas quais, de acordo com Ghiggi (2013, p. 113), “o diálogo tem a radical dimensão ontológica, quando o próprio quadro de poder é redefinido e onde a relação educador/educando ganha centralidade no processo de aprendizagem”.

Neste trabalho apresentamos uma pesquisa sobre o perfil das professoras de Química que atuaram no projeto Desafio, no ano de 2015, buscando analisar os discursos que indicam o modo como estas percebem sua atuação no projeto, colocando como questões de pesquisa suas motivações e expectativas em relação à prática docente neste curso de Educação Popular. A partir dos resultados da pesquisa, visa-se compreender o modo como as professoras percebem seu trabalho no Projeto e o papel do curso em relação às expectativas e perspectivas sobre o exercício da profissão docente.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ENTRE HISTÓRIA E POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO

Entre os séculos XIX e XX, a partir de estudiosos da área educacional como Montessori, surgem, a nível mundial, discussões acerca de temas pedagógicos, que acabam repercutindo para movimentos de mudanças nas escolas brasileiras a partir do movimento Escola Nova, provocando a necessidade de formar novos docentes de forma mais qualificada. Os primeiros cursos de licenciatura (Letras e Ciências) surgiram a partir da criação do Conselho Nacional de Educação em 1931, dentro das faculdades de filosofia. Com a ampliação de cursos de licenciatura em áreas específicas, a formação de professores acontecia na perspectiva que conhecemos por “3+1” (três anos de conhecimento científico e um ano de conhecimento pedagógico). Ao longo do tempo, indicativos de mudanças em cursos de licenciatura são anunciados por políticas públicas, mas foi com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) que, buscando atender as demandas da educação básica, mudanças significativas ocorreram no que tange à formação docente. Vianna (2004) destaca, a partir da LDB:

A formação do profissional da educação para a escola básica deverá ser feita em cursos de licenciaturas plenas, em nível superior, levado a efeito nas universidades e nos institutos superiores de educação, embora admita a formação em nível médio, na modalidade normal para exercício profissional na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. (p. 43).

Mesmo reconhecendo, a partir da LDB/1996, mudanças significativas de estruturação curricular em cursos de formação de professores, cursos de licenciatura ainda hoje possuem uma herança dos cursos de bacharelado, representada pela dicotomia teoria/prática. Para Pereira (2006), merece destaque:

o complexo problema da dicotomia entre teoria e prática, refletido na separação entre ensino e pesquisa, no tratamento diferenciado dispensado aos alunos do bacharelado e da licenciatura, na desvinculação das disciplinas de conteúdo e pedagógicas e no distanciamento existente entre a formação acadêmica e as questões colocadas na prática docente nas escolas. (p. 57).

Tentando romper com essa dicotomia, as DCNFP (BRASIL, 2015) propõem mudanças e reestruturações curriculares em cursos de licenciatura, apontando para a necessidade de melhorar a formação de professores, em razão do interesse em formar professores que tenham preparo para trabalhar com propostas inovadoras para a educação básica, o que implica pensar em reorganizações curriculares para esse nível de ensino.

Para Garcia (2014), o “currículo é um território de saberes-poderes que disputam identidades e lutam por hegemonia nos currículos de formação de professores e na instituição de significados acerca da vida humana e das práticas sociais” (p. 88). Ainda para esta mesma autora, os conhecimentos privilegiados pelas políticas educacionais representam uma disputa por identidades, com efeitos nas organizações educacionais e também nas almas dos sujeitos (p. 88).

E essas organizações educacionais recaem, diretamente, sobre a formação dos docentes, sendo, a partir de discursos envolvendo “territórios de disputa”, que as políticas públicas embasam suas reformas curriculares. Tomamos os discursos a partir da compreensão de Michel Foucault, entendendo discurso como constituidor daquilo sobre o qual fala.

Assim, questões fortemente discutidas em processos de reorganização curricular na educação brasileira se referem à inclusão, às diferenças sociais e culturais dos alunos, ganham espaço nas mídias e no meio acadêmico, fazendo circular saberes que envolvem os movimentos e lutas sociais que legitimam políticas públicas de acesso à escola e de legitimação de práticas inclusivas. Segundo Gatti (2011):

O direito à diferença vem sendo fortemente afirmado por diferentes movimentos na sociedade contemporânea. Estes movimentos trazem impactos na educação, especialmente nas disputas relativas aos currículos escolares, portanto, na formação dos professores. Ambas as tendências são forças sociais que se avolumam e colocam novas condições para a concepção e a consecução de políticas públicas voltadas ao social e, mais enfaticamente, para as redes educacionais. (p. 25).

E essas demandas sociais têm efeitos diretos na prática dos professores em sala de aula, que precisam lidar, no seu dia-a-dia, com as diferenças existentes na escola e, cada vez mais, pensar em práticas inclusivas. Para Contreras (2012), a prática dos professores deve ser analisada, levando em conta a pluralidade de saberes e a desigualdade social, política e econômica que encontra em suas salas de aula,

sendo que essa prática profissional tem marcas da formação inicial desses professores e do surgimento de novas necessidades da sociedade, fazendo com que a formação docente precise ser constantemente revista e reformulada, de modo a

ser vista como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática e justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto contrária a toda forma de discriminação. (BRASIL, 2015, p. 4).

Em meio a todas essas orientações, os cursos de licenciatura são impelidos a promover a formação profissional dos docentes para atender os desafios da educação escolar, “levando em conta que é consenso de que os professores influem de maneira significativa na aprendizagem dos alunos e na eficácia da escola” (MARCELO, 2009). Nesse sentido, faz parte das ações de formação de professores o incentivo das instituições formadoras para o exercício da docência nas escolas, durante os estágios, mas também em outras oportunidades, bem como em outros espaços, de modo que os futuros professores tenham contato com as salas de aula e com outros espaços pedagógicos, articulando a teoria com a prática, e considerando que “o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação, ressaltando a importância da teoria na formação dos docentes...” (PIMENTA, 2012, p. 28).

Vemos que a formação de professores se institui como um campo de disputas de concepções, dinâmicas e de políticas curriculares, sempre destacando o compromisso com a formação humana. Para Garcia (2014), essas disputas implicam na organização de dispositivos, tais como a escola, na qual “os discursos, regulamentos, registros, os mais diversos espaços geográficos e tecnologias como o currículo, a didática e o exame concorrem para o governo de todos e de cada um em particular” (p.88).

Considerando que essas disputas e discursos se dão nos próprios cursos de formação docente e que a pesquisa se dá em um projeto de extensão de uma universidade pública federal, concordamos com Fávero (2011) quando esta diz que a universidade pública, mais que habituar estudantes para o mercado de trabalho, deve formá-los para influir sobre a realidade, numa perspectiva de mudança. Vimos mostrando que as reformas em cursos de licenciatura são implementadas de modo a acompanhar os anúncios de mudança para a melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos na educação escolar. Em 2015 foi submetida à apreciação uma proposta de Base Nacional Comum Curricular com previsão de implantação como matriz curricular nacional a partir de 2017. Esta, como outras reformas voltadas para a educação básica, tem implicações no trabalho dos professores que precisam sempre estar sendo “atualizados” para realizar seu trabalho de modo a atender os anúncios de mudança na educação.

Além das políticas curriculares, e articuladas a essas, estão as políticas de avaliação, como é o caso do ENEM, um exemplo de avaliação em larga escala com efeitos nas práticas da escola e no trabalho dos professores, pois as avaliações em larga escala podem ser vistas como organizadoras curriculares e definidoras de ações de ensino e de avaliação na escola. Nesse sentido, o curso Desafio pré-vestibular pode ser considerado um espaço que põe os acadêmicos em contato (e em conflito) com o ensino em um curso de Educação Popular que prepara alunos para prestar uma avaliação classificatória e competitiva.

No que se refere à formação de professores de Ciências/Química, esse contato com os conteúdos da prova de avaliação em larga escala, ainda na formação inicial, ao mesmo tempo em que se mostra relevante, porque o licenciando conhece melhor o tipo de avaliação acompanhando a reação dos alunos no curso preparatório, se mostra também discutível se considerar o pouco tempo para ensinar uma gama de conteúdos e conceitos para alunos que ficaram sem estudar por algum tempo ou nunca estudaram os conteúdos na escola.

Levando em conta todos esses aspectos e orientações em documentos e políticas públicas é possível perceber que a formação de professores é uma questão sempre presente, especialmente quando se trata de políticas curriculares, sendo a mais recente a anunciada como Base Nacional Comum Curricular, que articulada à avaliação do ENEM, ao ser implementada na educação brasileira, terá implicações na formação docente, seja em formação inicial, seja em formação continuada.

METODOLOGIA

A metodologia da pesquisa procurou atender os pressupostos da análise de discurso na perspectiva de Michel Foucault, compreendendo que quando se trabalha com o discurso nesta perspectiva, este se torna uma forma de olhar a pesquisa como um todo e, a partir desse olhar, ver o discurso operando na construção dos dados e, também, como metodologia de análise, levando em conta os discursos e suas relações com os sujeitos da pesquisa, considerando que somos subjetivados pelos discursos que circulam e isso faz com que sejamos derivados desses mesmos discursos. (VEIGA NETTO, 2014, P. 91). Esse autor afirma que:

Foucault explica que os discursos não são um conjunto de elementos significantes (signos) que remeteriam a conteúdos (coisas, fenômenos etc.) que estariam no mundo, exteriores aos próprios discursos. Ao contrário, os discursos formam sistematicamente os objetos que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que eles fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. (p. 93).

A pesquisa, assim, possui caráter qualitativo e se refere ao estudo sobre a formação de um grupo de professoras de Química que atuaram no projeto Desafio Pré-vestibular no ano de 2015. Escolheu-se considerar os discursos sobre a formação de professores de Ciências/Química no projeto, entendendo ser possível compreender os efeitos da participação das professoras para sua formação enquanto docentes, bem como, que discursos instituem o curso Desafio como espaço para essa formação.

Para trabalhar com análise de discurso precisamos fazer uma articulação com a noção de *enunciado*. Enunciados são como os “átomos” do discurso, que interligados ou associados colocam o discurso em funcionamento, estando esses sempre atravessados por relações de poder. Para Foucault, os enunciados não estão “soltos por aí”, não é simplesmente fala, eles precisam estar articulados entre si para serem os formadores do discurso. Segundo Foucault (2014):

A doutrina liga os indivíduos a certos tipos de enunciação e interdita, por conseguinte, todos os outros; mas, em reciprocidade, serve-se de certos tipos de enunciação para ligar indivíduos entre si, e desse modo os diferencia de todos os outros. Ela efetua uma dupla sujeição: dos sujeitos falantes ao discurso, e dos discursos ao grupo, pelo menos virtual, dos indivíduos falantes. (p. 43)

Para realizar a pesquisa com as professoras, foi criado um instrumento contendo questões que envolvem a sua formação acadêmica, participação em outros projetos na universidade, motivação em participar do curso como docente, tempo de exercício no curso Desafio Pré-vestibular e expectativas em relação ao curso e à profissão de professora de Química. O instrumento foi organizado em duas partes, a primeira, com perguntas mais objetivas e diretas sobre o perfil das pesquisadas, e a segunda, com questões dissertativas sobre suas expectativas em relação ao curso Desafio para a sua formação docente.

A partir das respostas às questões, buscou-se compreender o papel do Projeto Desafio na formação dos sujeitos pesquisados em discursos que indiquem ser esse um espaço de formação de professores, considerando que o discurso,

é uma prática social ativa, produtiva e criativa, é uma ação ou uma estratégia que trabalha para ou sobre alguma coisa: um desejo, uma necessidade ou uma intenção. Nessa condição, o discurso é um elemento estratégico para as relações de poder, pois é um meio por onde o poder circula e produz. (OSÓRIO, 2014, p. 67)

Os sujeitos da pesquisa foram cinco professoras de Química, participantes do projeto de extensão Desafio pré-vestibular no ano de 2015, identificadas de P₁ a P₅.

PROFESSORAS DE QUÍMICA DO DESAFIO PRÉ-VESTIBULAR: ENTRE EXPECTATIVAS E PERSPECTIVAS

No ano de 2015, o projeto contou com aproximadamente 70 professores, a maioria licenciados ou licenciandos em diferentes áreas de conhecimento (Matemática, Letras, Ciências Humanas e Ciências da Natureza). Os professores do projeto são voluntários, mas devem participar de, no mínimo, 75% das atividades do curso (reuniões gerais, ciclo de formação de professores, seleção de alunos e divulgação do curso nos bairros da cidade de Pelotas) para permanecerem vinculados ao projeto, considerando que as atividades desenvolvidas fora das salas de aula, também, se configuram como espaços de formação de ensino e de aprendizagem. Uma característica do projeto Desafio é dar aos professores total autonomia no planejamento e proposição de ações didático-pedagógicas em suas aulas.

A seleção de professores para o projeto Desafio pré-vestibular se dá pela realização de entrevista e de uma aula para uma banca composta por um membro da coordenação geral, um membro da coordenação pedagógica, pelo coordenador e por professores da disciplina. A entrevista e a aula ministrada são avaliadas segundo os seguintes critérios: entendimento do candidato a professor sobre inclusão social, o uso de recursos, a sequência lógica da aula, o domínio do conteúdo, etc. O professor selecionado assina um termo de compromisso e recebe certificado, emitido pela PREC (Pró-reitoria de Extensão e Cultura), ao término das atividades.

No ano de 2015, a área de Ciências da Natureza contou com sete professoras de Química, oriundas, a maioria, da UFPel e com diferentes tempos de formação, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1: Professoras de Química do projeto em 2015 e sua formação

Professoras	Observações	Instituição de Ensino
P ₁	Licencianda em Química - 8º semestre	UFPel

P ₂	Licencianda em Química - 6º semestre	IFSul
P ₃	Licencianda em Química - 8º semestre	IFSul
P ₄	Licenciada em Química – Mestranda em Ensino de Ciências e Matemática	UFPel
P ₅	Licenciada em Química – Mestranda em Ensino de Ciências e Matemática	UFPel
P ₆ ¹	Licencianda em Química - 7º semestre	UFPel
P ₇ ²	Licenciada em Química – Mestranda em Educação em Ciências	UFPel e UFRGS

O quadro mostra que as professoras que atuaram no projeto em 2015, são licenciandas em diferentes semestres ou são licenciadas mestrandas em cursos de Pós-Graduação na área de Ensino ou Educação em Ciências. O questionário foi enviado a seis professoras, sendo que cinco responderam e fizeram parte da pesquisa. A partir das respostas das professoras, traçamos seu perfil, procurando ver suas motivações e expectativas em relação ao modo como veem o papel do projeto Desafio para sua formação, e perspectivas para o exercício da profissão.

O perfil apontado indica que as professoras, ainda em formação inicial, participam/participaram do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), como parte de políticas públicas voltadas para a melhoria da formação de professores. O PIBID, assim como outras políticas públicas, pode ser visto como constituído em discursos que valorizam o contato com a escola ainda durante o curso de graduação.

Para Osório (2014), o discurso, enquanto prática, permite olhar as políticas de formação, não como um conjunto de propostas oficiais neutras e sim como uma forma de poder que possui seus objetivos. Reconhece-se o discurso da prática nas políticas curriculares, sendo que as DCNFP (2002, 2015) materializam esse discurso no aumento das horas de estágio e de prática como componente curricular, além de horas de atividades complementares, na modalidade de ensino. Nesse sentido, o projeto Desafio torna-se uma possibilidade de realização de atividades de ensino em outro espaço educativo, que não a escola.

Esse discurso de incentivo ao exercício da prática, considerado necessário para a formação dos professores, tem também o sentido de suprir as necessidades da escola atual, no que se refere à busca por inovação, pois,

Cada vez mais, os professores trabalham em uma situação em que a distância entre a idealização da profissão e a realidade de trabalho tende a aumentar, em razão da complexidade e da multiplicidade de tarefas que são chamados a cumprir nas escolas. A nova situação solicita, cada vez mais, que esse(a) profissional esteja preparado(a) para exercer uma prática contextualizada, atenta às especificidades do momento, à cultura local, ao alunado diverso em sua trajetória de vida e expectativas escolares. (GATTI, 2011, p. 25).

Assim, diante da realidade plural das salas de aula, da necessidade de práticas inovadoras para melhorar o interesse e dificuldades de aprendizagem dos alunos da educação básica, há urgência em colocar os licenciandos em contato com essa

¹ A professora P₆ não respondeu ao questionário.

² A professora P₇ não será considerada como sujeito da pesquisa, por ser a pesquisadora

realidade da escola, para que conheçam os espaços onde irão atuar e passem a reconhecer as demandas do ambiente escolar. E esse discurso do conhecimento da prática como “solução” para as dificuldades da escola é potente e subjetiva os professores em formação.

Sobre esse tipo de motivação – conhecer a realidade – as professoras, em diferentes níveis de formação, dizem que o Curso Desafio é motivador: *para aprimorar minha experiência como professora*. (P₅); *porque estar em sala de aula é uma ótima maneira de aprender, de se atualizar*. (P₄)

Percebe-se nas falas das professoras o discurso da responsabilização do professor pela sua própria formação, que para Osório (2014) faz parte de

uma trajetória que não visa a um ponto de chegada, a um fim único, mas a um percurso inconstante, indefinido e marcado pelo reconhecimento de que nunca se está completamente pronto para nada. Entrar nesse fluxo, assim como continuar nele, é responsabilidade de cada um e de seu investimento individual. (p. 75).

Esta concepção sobre a formação profissional, faz com que os cursos de formação docente procurem, incentivem e encontrem maneiras de atender as necessidades desses novos sujeitos em formação, o que pode ser reconhecido se olharmos para a história do curso Desafio e o modo como, ao longo do tempo, passou a ser reconhecido pela própria universidade como um projeto importante para a extensão e para o ensino.

A pesquisa mostra também como as professoras veem o papel do curso Desafio para a prática docente, especialmente, quando essa participação ocorre antes mesmo da realização dos estágios supervisionados de regência de classe em cursos de graduação. Uma professora que participou do projeto antes da realização do seu estágio de regência de classe afirmou: *O [curso] Desafio foi muito importante para mim, pois quando fiz os estágios, já me sentia mais confiante*. (P₁)

A fala da professora mostra que o discurso da prática, fortemente difundido nos anos 90, é forte naquilo que os licenciandos entendem como inerente a uma “boa formação, o que também é reforçado na DCNEB (BRASIL, 2010), quando prática como componente curricular passa a ter carga horária de 400 horas em cursos de licenciatura. Para Garcia (2013):

Vários estudos têm apontado o quanto a proposta curricular oficial para a formação inicial dos professores da Educação Básica vem fundamentada no que se tem chamado de uma epistemologia da prática docente. Desde esse ponto de vista, os fundamentos da competência profissional dos docentes estão em grande parte no conhecimento que advém da experiência, ou no desenvolvimento de um conhecimento tácito que só o exercício da docência e a experiência profissional possibilitam. (p. 243).

Vê-se, assim, que uma questão a ser discutida e pensada na formação docente é essa ideia do professor da prática, ser um executor de tarefas, alguém preparado para colocar em prática o que os currículos oficiais determinam, ao invés de pensar, construir e reorganizar currículos. Ver no professor um profissional intelectual pode ser uma das formas de minimizar o discurso de que o trabalho do professor é o “prático da educação” e, com isso, tentar rever a dicotomia entre teoria e prática tão presente nos discursos da prática profissional.

Discursos envolvendo a inclusão também se fazem presentes em cursos de formação de professores e na educação escolar, de forma recorrente, em textos de documentos oficiais e nas mídias. No caso do projeto Desafio Pré-vestibular, a inclusão social é uma questão norteadora das ações realizadas, fazendo com que os professores que atuam no mesmo, participem dessa discussão ainda em sua formação inicial. Em relação aos discursos referentes aos movimentos sociais e à questão da inclusão, tão defendida no PNE (BRASIL, 2014), no curso Desafio, é referida no reconhecimento e valorização da diversidade, conforme indicam as seguintes manifestações:

É o fato de poder ter uma experiência com uma turma parecida com EJA, que possui indivíduos com diferentes graus de estudo. É uma experiência diferente e boa. (P₂)

Eu procurei o desafio porque eu queria ter experiência com gente diferente. (P3)

A partir das orientações presentes nos documentos oficiais e nas aulas na universidade, reconhecemos ser essa uma demanda social: o trabalho com turmas heterogêneas, com alunos muito diferentes, com necessidades diversas. Para que os professores sintam-se preparados para trabalhar com esses alunos é importante que, tanto na formação inicial quanto na formação continuada, os professores procurem desenvolver autonomia para propor e refletir sobre suas ações pedagógicas, pois “é necessário garantir a todos os profissionais da educação básica, formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino” (BRASIL/PNE, 2014). Isso reforça a ideia da escola como instituição da sociedade. Para Veiga-Netto (2014):

Não existe sujeito pedagógico fora do discurso pedagógico, nem fora dos processos que definem suas posições nos significados. A existência de um sujeito pedagógico não está ligada a vontades ou individualidades autônomas e livremente fundadoras de suas práticas. O sujeito pedagógico está constituído, é formado e regulado pelo discurso pedagógico, pela ordem, pelas posições e diferenças que esse discurso estabelece. (p. 92).

A partir das considerações trazidas a título de resultado da pesquisa, destacamos que a formação de professores de Química é constituída por inúmeros discursos, muitos postos em documentos oficiais e em diferentes espaços de formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a análise dos documentos oficiais, juntamente com a revisão bibliográfica e as falas das professoras, compreende-se que os discursos que permeiam a formação dessas professoras de Química, de alguma forma, as motivam a vivenciar a docência como voluntárias no espaço do projeto de extensão Desafio pré-vestibular, sendo esse um espaço pedagógico que contribui para a formação profissional das professoras, considerando a diversidade encontrada em um curso de Educação Popular que prepara os alunos para a avaliação do ENEM.

O perfil do corpo docente dos professores do Desafio Pré-vestibular aponta para um grupo de licenciandos e licenciados que buscam o projeto para terem a oportunidade de realizar um trabalho diferenciado da prática na escola. No caso das professoras pesquisadas, percebe-se que o discurso da prática está bastante presente e usam-no como justificativas para atuarem no curso, no exercício da docência. A partir disso, pode-se considerar ainda que os discursos que constituem as políticas públicas

e que envolvem a formação de professores com autonomia e capazes de desenvolver um ensino inovador que motive os alunos a estudar, tem impacto nas expectativas que essas professoras criam e que as torna sujeitos da sua própria formação, em meio a políticas públicas que reforçam a valorização da prática na formação inicial e continuada de professores, tendo efeitos também na sua identidade docente.

Assim, a partir destas primeiras análises, é possível perceber o espaço Desafio Pré-vestibular como espaço de formação de professores a título de formação inicial e continuada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL.CNE/CEB Ministério da Educação, secretaria de educação básica. Resolução nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 define Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília. dez. 1996. Disponível em: < <http://www.mec.gov.br/>>.

BRASIL. CNE/CEB Ministério da educação, secretaria de educação básica. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010 define Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília jun. de 2014. Disponível em: < <http://www.mec.gov.br/>>.

BRASIL.CNE/CEB Ministério da educação, secretária de educação básica. Resolução nº 2, de 1º de Julho de 2015 define Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores. Brasília, p. 1- 15 de jun. de 2015. Disponível em: < <http://www.mec.gov.br/>>.

BRASIL.CNE/CEB Ministério da educação, secretária de educação básica. Resolução nº 13.005 de 25 de Junho de 2014 define o Plano Nacional de Educação. Brasília. jun. de 2014. Disponível em :< <http://www.mec.gov.br/>>.

CONTRERAS, José. **A Autonomia de Professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012. 327 p.

FÁVERO, A.L.M. Universidade e Estágio Curricular Subsídios para Discussão. In: ALVES, Nilda. **Formação de Professores Pensar e Fazer**. 11.ed. São Paulo: Cortez, 2011.v.30. p. 57-66.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do Discurso**. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014. 74 p.

GARCIA, Maria Manuela Alves. Mais prática nos cursos de licenciaturas é sinônimo de mais qualidade na formação docente? In: Osório, Mara Rejane Vieira; Gomes, Vanise dos Santos. **Formação, Experiência Docente e Práticas Escolares**. 2.ed. Rio Grande: Editora da FURG, 2014. P. 87 – 100.

GARCIA, Maria Manuela Alves. Teoria e prática na formação de professores: A prática como tecnologia do eu docente. **Educação em Revista**, n. 3, p. 233 – 264, set. 2013.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso. **Políticas Docentes no Brasil: Um estado da arte**. Brasília, Unesco, 2011, 300p.

GHIGGI, G. Paulo Freire e a revivificação da Educação Popular. **Educação**, Porto Alegre. v. 33, n. 2, p. 111-118, mai/ago 2010.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de Professores – Pesquisas, representações e poder**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 168p.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez. p. 20 – 62.

OSÓRIO, Mara Rejane Vieira. UAB e a casa do professor: enredando condutas docentes nas teias da formação ao longo da vida. In: Osório, Mara Rejane Vieira; Gomes, Vanise dos Santos. **Formação, Experiência Docente e Práticas Escolares**. 2.ed. Rio Grande: Editora da FURG, 2014. p. 65 - 86.

UFPEL. Ministério da Educação e do Desporto. Projeto de Extensão Desafio Pré-vestibular. Pelotas, p. 2, Mar. de 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. 160 p.

VIANNA, I. O.A. A formação de docentes no Brasil: História, Desafios atuais e futuros. In: RIVERO, Cléia Maria L.; GALLO, Sílvio. **A Formação de Professores na Sociedade do Conhecimento**. 1.ed. São Paulo: EDUSC, 2004. p. 21 – 53.