

FORMAÇÃO E PROFISSÃO DOCENTE: ANALISANDO CONCEPÇÕES DE ESTUDANTES DA MODALIDADE A DISTÂNCIA

TEACHER TRAINING AND EDUCATION: ANALYZING STUDENTS' CONCEPTS OF DISTANCE MODE LEARNING

FORMACIÓN Y PROFESIÓN DOCENTE: ANALISANDO LAS CONCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES DE LA MODALIDAD A DISTANCIA

Naira Helena Simões do Carmo¹

¹Licencianda em Química. Bolsista de Iniciação Científica - Departamento de Química – IEx - Univ. Fed. de Minas Gerais – E-mail: nhsc01@ufmg.br

Ana Luiza de Quadros²

²Professora de Ensino de Química no Departamento de Química – IEx - Univ. Fed. de Minas Gerais. Doutora em Educação. Ministra disciplinas de práticas de ensino nas modalidades presencial e a distância. E-mail: aquadros@qui.ufmg.br

Simone de Fátima Barbosa Tófani³

³Professora de Química Analítica no Departamento de Química – IEx - Univ. Fed. de Minas Gerais. Doutora em Química Analítica. Coordena o curso de Lic. em Química na modalidade a distância. E-mail: simone@qui.ufmg.br

Amary César Ferreira⁴

⁴Professor de Físico-Química no Departamento de Química – IEx - Univ. Fed. de Minas Gerais. Doutor em Química. Ministra disciplina de Físico-Química na modalidade presencial e a distância. E-mail: yrra@qui.ufmg.br

RESUMO

O processo de formação de professores é permeado por concepções construídas ao longo da vida e que podem evoluir quando o sujeito instaura um processo reflexivo sobre o vivido. Na formação de professores na modalidade a distância, certamente aumentam as dificuldades em problematizar as concepções de cada um dos sujeitos em formação e fazer com que evoluam. Com o objetivo de analisar algumas concepções

presentes em licenciandos da modalidade a distância, desenvolvemos este trabalho. Por meio de um instrumento de coleta de dados, investigamos 60 estudantes de Licenciatura em Química na modalidade a distância, ingressados em 2008, 2010 e 2012. Percebemos que a maioria se sente preparado para a docência, usando justificativas pessoais, afetivas, de qualidade do curso e de compromisso social. Eles demonstraram desejo de assumir a docência e, ao que nos parece, estão em processo de construção da identidade profissional. Porém, observamos que essas concepções precisam ser mais trabalhadas durante o curso.

Palavras-chave: Formação de professores, concepções, Ensino a distância

ABSTRACT

The process of teacher training is permeated by conceptions built over a lifetime, which can evolve when the subject introduces to it a reflexive process toward the lived experience. In teacher training in distance learning, certainly the difficulties increase in discussing the concepts of each subject in training and make it evolve. We developed this work in order to analyze a few conceptions of the distance learning courses' teachers. Through of a data collection instrument, we investigated 60 students of the distance learning Chemistry teacher-training course, with entry in 2008, 2010 and 2012. We noticed that they feel most prepared to teach, using personal and emotional reasons regarding the quality of the course and their social commitment. They expressed desire to teach, and we can see, that they are in the process construction of professional identity. However, we observe that these concepts need to be further elaborated during the course.

Keywords: Teacher Training, Conceptions, Distance Learning.

RESUMEN

El proceso de formación de profesores pasa por las percepciones construidas durante toda la vida y puede evolucionar cuando el sujeto presenta un proceso reflexivo sobre la vida. En la formación de profesores en la modalidad a distancia, seguramente aumentan las dificultades en hablar de los conceptos en proceso de formación y hacerlos evolucionar. Con el fin de analizar algunas concepciones presentes en los licenciandos de la educación a distancia, desarrollamos este trabajo. Por medio de un instrumento de recolección de datos, investigamos a 60 estudiantes de graduación en Química en la modalidad a distancia que empezaron en 2008, 2010 y 2012. Nos dimos cuenta de que la mayoría de los estudiantes se sienten preparados para la docencia, mediante justificativas personales, afectivas de calidad del curso y del compromiso. Mostraron voluntad para asumir la docencia y, están en proceso de construcción de la identidad profesional. Sin embargo, observamos que estos conceptos tienen que ser más trabajados durante el curso.

Palabras-clave: Formación de profesores, concepciones, Educación a distancia

Introdução

Estamos vivenciando um período de profundas e intensas mudanças sociais quando comparamos o momento atual com os períodos precedentes. Três características

importantes para identificar essas mudanças sociais são apontadas por Giddens (1991, p. 15): a rapidez com que elas acontecem, o seu alcance e a natureza específica das instituições modernas. Entendemos que essas mudanças sociais, principalmente o acesso à informação e as inúmeras formas de comunicação, tenham propiciado aos sujeitos sociais o aumento de consciência sobre a necessidade de formação e, como consequência, um aumento no interesse por qualificação, levando-os a buscar vagas nas instituições de ensino.

O Ensino Superior tem sido representativo dessa mudança. A oferta de vagas em instituições de ensino superior tem aumentado consideravelmente, propiciando o acesso a um público que, em outras épocas, estaria excluído. As universidades públicas federais, incentivadas por programas como o REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais)¹, têm ampliado seus campi e aumentado o número de vagas ofertadas. Aliado a essa política de promoção do acesso ao ensino superior, ampliou-se também o Ensino a Distância.

Na Universidade Federal de Minas Gerais, a modalidade de ensino a distância está centrada principalmente na formação de professores. De forma geral, os cursos de formação de professores têm recebido críticas da comunidade especializada, seja pela dicotomia entre a formação específica e a formação pedagógica (ANDRÉ *et al.*, 1999) – com ênfase no aspecto teórico, ficando o da prática bem menos atendido (LÜDKE e BOING, 2012) – ou pela não adequação às novas necessidades formativas, já que os saberes racionais aprendidos nos cursos de formação não são suficientes para enfrentar a complexidade e a diversidade dos problemas que o trabalho docente exige (FÁVERO, TONIETO e ROMAN, 2013).

A sociologia tem dirigido olhares para o que chamam de crise de valores morais e éticos na sociedade e o quanto isso interfere na instituição escola (por exemplo LA TAILLE *et al.*, 2009; BARRERE e MARTUCCELLI, 2001; ARAÚJO, PUIG e ARANTES, 2007). Nesses trabalhos a escola vem sendo entendida como um instrumento de mudanças

¹ O Reuni foi proposto, em 2007, com o objetivo de ampliar o acesso e a permanência na educação superior e é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

sociais, à medida que professor/escola auxiliam no desenvolvimento da consciência crítica, capaz de permitir aos estudantes a superação do senso comum existente.

Uma atenção especial tem sido dada às concepções que os licenciandos possuem sobre a atividade docente, alertando que essas concepções precisam ser problematizadas para que possam evoluir. Neste trabalho investigamos algumas concepções presentes em licenciandos em Química, da modalidade a distância, sobre a profissão docente, com o intuito de identificar que concepções sobre a profissão docente esses estudantes possuem, algumas possíveis influências do curso na formação das mesmas e a atenção que o curso ainda precisa dar às mesmas.

Ensino a distância no Brasil

A educação brasileira passa por um momento histórico que caminha para uma desejada universalização do acesso, melhorando a qualidade em todos os níveis e modalidades de ensino. Segundo Cerny (2009),

Para dar conta deste compromisso a política governamental tem apregoado o uso intensivo de tecnologias da informação e comunicação na prática pedagógica em todos os níveis e modalidades de ensino. No ensino superior, a ênfase está na formação de professores, realizada por meio da educação a distância. (CERNY, 2009, p. 89)

O aumento da oferta de vagas no ensino superior faz parte das intenções do Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei 13005/14. A ampliação do ensino público a distância é uma estratégia para alcançar esse objetivo, e, principalmente, para facilitar o acesso a um público que estava excluído, por questões geográficas ou financeiras. Usamos a palavra “ampliação” considerando que programas de formação a distância já existiam no Brasil, alguns com poucos resultados e outros com resultados bem mais expressivos, sobre os quais não iremos nos deter nesse trabalho.

A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB) – Lei 9394/96, o ensino a distância foi, de certa maneira, conveniente a algumas instituições que puderam atrair um maior número de estudantes, aumentar a oferta de cursos e tornar a instituição como um todo mais dinâmico, pelo menos em número de estudantes.

No que se refere ao ensino público, em 2005 o Ministério da Educação, em parceria com outras entidades, criou o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), com a intenção de democratizar, expandir e interiorizar a oferta de ensino superior público e gratuito no país. No final de 2005 o sistema UAB lançou o primeiro edital, selecionando propostas apresentadas exclusivamente por instituições federais de ensino superior, bem como propostas de polos de apoio presencial, apresentadas por estados e municípios. O segundo edital, lançado no segundo semestre de 2006, ampliou a participação de estudantes, ao incluir as instituições públicas estaduais e municipais.

A partir dessas primeiras ações o sistema UAB foi ampliando sua área de alcance e, conta, hoje, com 88 instituições participantes, entre universidades federais, estaduais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs). No site da UAB² consta, na parte referente ao histórico (Sobre a UAB>histórico), que desde a sua criação até 2010, foram aprovados e instalados mais de 700 polos de apoio presencial. Entre as metas desse sistema está a formação de professores na rede pública da educação básica.

Ensino a Distância na UFMG

A Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) desenvolve diversos programas e projetos de interiorização da instituição. Esse processo de interiorização se consolidou a partir da implantação da Educação a Distância (EaD), iniciada em 2005. O curso de Licenciatura em Química da UFMG, na modalidade a distância, iniciou em 2008, em 5 polos no estado de Minas Gerais, com um número expressivo de estudantes. As regiões de Minas Gerais contempladas tiveram polos sede em cidades dos vales do Jequitinhonha, Mucuri e Rio Doce, além do Norte de Minas e no Alto Paranaíba, no Triângulo Mineiro,

A falta de experiência dos estudantes nessa modalidade de ensino contribuiu para que, nesse momento inicial de oferta, houvesse desistência significativa de estudantes no curso. Em seguida, aliada também à pouca experiência em EaD dos seus docentes formadores, uma taxa inesperada e indesejável de reprovação de estudantes foi

computada ao final do primeiro ano de funcionamento do Curso. A partir da segunda turma, ingressante em 2010, tanto a consciência dos estudantes sobre a necessária dedicação ao curso quanto a percepção dos formadores sobre as especificidades dessa modalidade foram aumentando e parte dos problemas foi sendo, aos poucos, contornada.

Em 2014 o curso contava com 62 estudantes e já havia formado 16 licenciados em Química que permaneceram em suas cidades de origem e, atuando nas escolas. Para alguns desses egressos, a formação que possuem é muito importante no município, ou seja, são alguns dos poucos que possuem a titulação necessária para atuar como professor de Química. Em especial, muitos deles são os únicos, nas suas localidades, a terem a formação específica em um Curso de Licenciatura e, muito em particular, oferecido por uma Instituição pública de Ensino Superior.

Alguns aspectos gerais sobre a Formação de Professores

O processo de formação de professores é permeado por concepções construídas ao longo da vida. Resultados de inúmeras pesquisas (MARCELO, 2009; QUADROS *et al.*, 2005 e 2010; CATANI *et al.*, 2000; NÓVOA, 1992) têm sido publicados afirmando que a formação do professor é um processo que ocorre durante toda a sua vida e que começa antes mesmo do início de seu ingresso na escola ou no momento desse ingresso. Temos a convicção de que essas concepções podem evoluir quando o sujeito instaura um processo reflexivo sobre o vivido. Segundo Borges e Reali (2012),

A partir do momento em que analisa, questiona e reflete sua própria prática, o professor se torna um importante agente para a efetivação de intervenções, inovações e práticas alternativas para sua atuação pedagógica. Quando concebida como um trabalho reflexivo, a formação continuada possibilita a crítica sobre as práticas, sendo o professor o investigador de sua própria prática. Ao assumir esse papel, ele se torna autônomo, sensível e atento a complexidade do espaço em que está inserido. (BORGES e REALI, 2012, p. 8)

² <http://uab.capes.gov.br/>

Os cursos de formação de professores representam um espaço/tempo privilegiado para que essas concepções sejam problematizadas. Essa problematização é considerada necessária para que se instaure um processo reflexivo, por meio do qual as concepções podem evoluir, em um processo formativo. Inúmeros trabalhos têm mostrado que a atuação do professor em sala de aula, depende das concepções que possui sobre ensino, aprendizagem, papel do professor, papel do aluno, entre outras concepções. Tardif (2007), confirma isso ao afirmar que as ações dos professores são dirigidas por modelos de ação que têm na sua base concepções acerca da docência e do ensino. Baillauquès (2001) argumenta que as representações do professor (que podemos aproximar de concepções) são elaboradas a partir de discursos sociais, posições culturais e de hábitos, e também das experiências que vivenciou como aluno.

Pesquisas significativas (MORTIMER, 1996) mostram que as concepções que os sujeitos possuem são resistentes a mudanças. Nisso se configura um dos principais desafios dos cursos de formação de professores. Na modalidade a distância, certamente as dificuldades em problematizar as concepções de cada um dos sujeitos em formação e fazer com que essas evoluam são diferentes daquelas encontradas no ensino presencial. Na EaD até mesmo o significado da escolarização precisa ser problematizado. Araújo (2014), ao investigar esses significados em estudantes que retornaram aos estudos na fase adulta, depois de um longo período de interrupção, concluiu que além de buscar um melhor nível de empregabilidade, o estudante de EaD busca, com a escolarização, tomar as rédeas de sua própria vida e ser capaz de gerenciá-la, sem depender de outros.

A tarefa de mapear e identificar as concepções de licenciandos em Química, na modalidade a distância, sobre a profissão docente é o primeiro passo para que se possa organizar estratégias que levem à sua evolução. Uma pequena contribuição nessa direção é o que se deseja apresentar como resultados da presente investigação.

Metodologia

Construímos um questionário com cinco blocos de questões, que buscaram informações sobre algumas etapas do processo de formação dos licenciandos do curso de Licenciatura em Química, modalidade a distância, da UFMG. Para este trabalho usamos

as respostas obtidas nas questões do primeiro e do quinto blocos. No primeiro bloco solicitamos algumas informações sobre os participantes, com o intuito de conhecê-los melhor e de caracterizar nossos sujeitos do trabalho, enquanto no último bloco organizamos questões sobre o “ser professor”.

O questionário foi aplicado no final de 2013, durante um encontro realizado nos polos de apoio presencial em que todos os estudantes presentes foram convidados a participar. O questionário foi respondido por 60 estudantes, com 14, 25 e 21 alunos das turmas ingressantes em 2008, 2010 e 2012, respectivamente. Os participantes levaram cerca de 30 minutos para responder voluntariamente às questões propostas no questionário.

As respostas foram lidas em conjunto pelos autores e as categorias foram construídas a partir dos dados obtidos, opção essa justificada na metodologia de pesquisa qualitativa “Teoria Fundamentada nos Dados (Grounded Theory)” (GLASER e STRAUSS, 1967).

Resultados

a) A partir da caracterização do grupo envolvido

Dos sessenta licenciandos participantes, 46 são do sexo feminino e 14 do sexo masculino, com idades que variam de 18 a 46 anos. Desses estudantes, dois possuem menos de 20 anos de idade, 25 têm idade entre 20 e 29 anos, 24 têm idade entre 30 e 39 anos e nove têm 40 anos ou mais. Eles são oriundos, em sua grande maioria, de escolas públicas, sendo que 55 deles frequentaram exclusivamente a escola pública no período relativo ao Ensino Fundamental e 50 no período relativo ao Ensino Médio.

Consideramos o intervalo de tempo que esses estudantes levaram para ingressar na UFMG como uma peça importante para a caracterização desses sujeitos. Por isso fizemos uma comparação entre a data de ingresso no curso e a data de formação no Ensino Médio. Apenas sete deles ingressaram no Ensino Superior um ano após terminarem a Educação Básica. Dos que tiveram seus estudos formais interrompidos, quinze estudantes estiveram até cinco anos afastados de uma instituição de ensino superior, dez

deles até dez anos e os demais 28 alunos estiveram mais de dez anos fora de um programa de ensino superior.

Com exceção de um pequeno grupo que ingressou no curso no intervalo de um ano a partir da conclusão do Ensino Médio, os demais ficaram um período maior sem estudar. Esses estudantes residem em regiões que não possuem instituição pública de ensino superior na cidade em que residem ou em cidade próxima. Dessa forma, não poderiam estudar sem, necessariamente, mudar-se para outra cidade. Para muitos deles manter-se em uma cidade distante para estudar ou custear uma instituição privada não são alternativas viáveis do ponto de vista financeiro. Esse dado, por si só, já é uma evidência da importância do curso para esses sujeitos e, por consequência, para a comunidade em que estão inseridos.

Porém, é possível que não tenham desenvolvido, no período em que se mantiveram afastados da escola, uma rotina de estudos ou de leitura. Portanto, o retorno às salas de aula como estudantes – ou o que Santos (2003, p. 11) chama de escolarização tardia – inevitavelmente exigiu/exigirá deles uma reorganização de um estilo de vida.

Também julgamos a experiência na docência como informação preliminar importante. Por isso perguntamos ao grupo de estudantes se eles tiveram algum tipo de experiência como docentes anterior à data em que coletamos os dados. Caso tivessem, os participantes foram chamados a comentar sobre essa experiência. Dos 60 participantes, 19 afirmaram ter algum tipo de experiência análoga a de ensino. Elas se limitaram a aulas ou atividades de monitoria nas séries iniciais ou a períodos em que substituíram um professor. Apenas cinco desses licenciandos tiveram experiência docente formal no Ensino Médio. No entanto, nenhuma dessas experiências foi com o ensino de Química ou mesmo de Ciências, área para a qual estão em processo de formação.

Ao comentarem sobre a experiência, foi possível perceber que se trata de atividades realizadas a partir de um modelo que o licenciando/professor reproduzia sem qualquer processo reflexivo. A prática pareceu ser próxima da imitação da prática de outro professor, sem uma justificativa para essa opção.

b) A partir das questões relativas à docência

Passamos a relatar a nossa interpretação das respostas dos estudantes do curso de Licenciatura em Química na modalidade a distância, sobre as concepções que possuem. Por se tratar de um curso de Licenciatura em Química, ofertado em cinco polos do estado de Minas Gerais, não tínhamos certeza se a opção em frequentar o referido curso se deu pelo desejo do estudante sobre a formação na docência ou pela oportunidade de ingressar e completar uma graduação (em algum curso), sem ter como objetivo primeiro a docência. Por isso perguntamos aos participantes se eles se julgavam capazes de exercer a atividade docente e solicitamos que justificassem a resposta fornecida. Tínhamos a intenção inicial, com essa pergunta, de identificar se ser professor é a perspectiva de vida desses estudantes e, também, reconhecer a opinião deles sobre o curso.

Entre os 60 licenciandos, 53 afirmaram que se julgam em condições de assumir a docência como professores de Química, enquanto quatro afirmaram não se sentir preparados. Três estudantes não responderam a essa questão. Para os que demonstraram se sentir preparados para exercer a atividade de professor, as justificativas apresentadas foram divididas por semelhança, em categorias. As categorias usadas envolvem fatores pessoais, fatores afetivos, a qualidade do curso e fatores sociais. O número de respostas e as categorias encontram-se na Tabela 1.

Categoria	N. de respostas
Questões pessoais	41
Questões afetivas	5
Qualidade do curso	3
Questões sociais	1
Não justificou	3
Total	53

Tabela 1 – Categorias envolvendo a opção pela docência em Química

As respostas dos estudantes, em alguns casos, poderiam ser classificadas em mais de uma categoria. Nesses casos, optamos pela inserção na categoria em que a resposta foi mais enfatizada pelo estudante, para manter a coerência entre o número de respostas e de participantes.

As **questões pessoais** envolvem os desejos ou motivações de cada sujeito pelo seu próprio desenvolvimento ou dos estudantes que ele terá, ao exercer a docência. Parte desses licenciandos, ao terminarem a Educação Básica, não puderam continuar seus estudos por diversos motivos. No entanto, pelas respostas obtidas, podemos perceber que mantiveram o desejo de continuar esses estudos. Como exemplo, selecionamos duas respostas:

Considero sim ser capaz de ser uma boa professora e sei que se me dedicar mais posso ser cada vez melhor. Porque me considero interessada e com o desejo de me tornar uma ótima professora. (L9)

Sim. Porque tenho vontade de interagir bastante com os alunos, e ensiná-los a ter vontade de aprender. (L13)

Por meio da resposta fornecida, L9 demonstrou consciência de que a professora que será depende da sua própria dedicação ao curso ou à atividade docente. Já L13 transpôs o desejo de desenvolvimento pessoal para os seus estudantes, quando afirmou que tem como meta ensiná-los a “ter vontade” de aprender. Em diversos momentos do curso esses licenciandos trazem questões relativas ao que chamam de “pouco interesse” dos estudantes do Ensino Médio. Possivelmente L13 tenha como meta mostrar uma Química que possa ser considerada pelos seus próprios estudantes como mais interessante e, assim, despertar neles a vontade de aprender.

No que se refere a **questões afetivas**, estão inseridos nessa categoria os comentários que tratam do ser professor por gostar de ensinar ou pelo prazer que representa ensinar. Destacamos dois comentários que fazem parte desse grupo:

Porque gosto de ensinar e quando o profissional faz o que gosta ele se torna um bom profissional. (L5)

Amo o que faço e é gratificante quando encontra um professor que sabe transmitir um conhecimento, suprimindo as dúvidas e ensinando passo a passo o conteúdo disciplinar. (L28)

No comentário de L5 podemos notar que se sente preparado para a docência porque ser professor parece ser o seu objetivo profissional. Ao afirmar que gosta de ser professor acrescentou que o bom desempenho profissional depende desse “gostar”. O participante L28 já é professor de séries iniciais e ressaltou o seu “amor” pela atividade

que exerce. No entanto o seu comentário sugere um modelo de professor já construído, que “transmite” conhecimentos de forma organizada. Como L28 ingressou no curso em 2010, já cursou algumas das disciplinas que fazem parte do componente curricular “Práticas de Ensino”. Ao que nos parece, encontramos nesse licenciando o que já foi destacado por Lüdke e Boing (2012): o licenciando está se apropriando de saberes específicos e, com isso, espera ensiná-los. No entanto, não parece ter percebido a complexidade que significa o ato de ensinar. Isso significa que a concepção sobre ensino precisa ser mais problematizada.

As respostas relacionadas à **qualidade do curso** são as que evidenciam principalmente a instituição. As respostas de três estudantes foram classificadas nessa categoria. Esses estudantes descrevem a UFMG como uma instituição que admiram e que os cursos ofertados são de qualidade, permitindo uma boa inserção no mercado, já que julgam que estarão preparados para tal.

Sim. O curso apresenta uma formação "completa". (L 12)

Sim, pois estou sendo muito bem preparado. A UFMG é uma instituição preparada para formar bons profissionais. (L56)

O estudante L12 falou de uma formação completa, o que evidencia a crença no curso que frequenta. Já L56 mencionou a instituição formadora como responsável pela boa formação que julga estar experimentando. Mesmo com as inúmeras dificuldades que um curso a distância apresenta, percebemos que esses três estudantes destacaram a qualidade do curso como responsável pela boa atuação como docente que eles imaginam que terão. Não foi possível perceber, nesse grupo, se eles têm alguma ideia sobre a diversidade de problemas presentes em uma sala de aula, destacados por Fávero, Tonieto e Roman (2013).

Na categoria **questões sociais** está um comentário que mostra um comprometimento social ou um desejo de comprometimento social. Apesar de ser uma única resposta dessa categoria, nossa experiência com formação de professores nos mostra que esse comprometimento está presente em muitos professores ou estudantes

dos cursos de licenciatura. Descrevemos o comentário de L2 que representa a categoria social.

Sim. Pela vontade que tenho para contribuir com a sociedade que vivo. Pela minha formação serei capaz de transmitir o conhecimento e construir habilidades na área de Química. (L2)

A questão social e a questão qualidade do curso foram abordadas por L2 em sua resposta. Nesse caso, optamos por deixá-la na categoria social, que foi a primeira usada por L2. Sabemos que parte dos problemas enfrentados nas escolas tem relação com o que La Taille *et al.* (2009) e outros têm chamado de crise de valores morais e éticos. No comentário do futuro professor, que enquadramos nessa categoria, aparece um desejo de contribuir socialmente, à medida que prepara melhor os sujeitos para essa sociedade, tirando-os da cultura do cotidiano (senso comum).

Em relação aos estudantes que afirmaram **não se sentir preparados** para a docência, percebemos que nenhum deles tem qualquer tipo de experiência com ensino e que, para eles, o tempo entre o término do ensino médio e o acesso ao ensino superior foi longo. Destacamos um comentário que exemplifica essa categoria.

Não, talvez porque não tenho experiência suficiente, sou muito tímida e acho que isso atrapalha, porém com os estágios pode ser que mude a situação. (L30)

Mesmo que L30 tenha demonstrado certo receio com a docência, por ser tímida, ela acredita que com os estágios possa adquirir experiência e, assim, ter mais segurança na tarefa de ensinar. Assim como os outros três licenciandos que afirmaram não estar preparados, essa estudante não tem qualquer experiência com a docência e ficou alguns anos fora a escola. Esses fatores podem estar contribuindo para construir um imaginário de despreparo, diante das dificuldades que vivenciam ao serem estudantes. Era nossa expectativa que esses estudantes justificassem o despreparo por estarem percebendo a complexidade do trabalho docente. Contudo, não percebemos evidências disso nas respostas obtidas. Acreditamos que, para muitos deles, a prática pode vir carregada daquilo que eles vivenciaram como estudantes e/ou dos modelos de ensino usados pelos seus próprios professores, com já alertado por Tardif (2007) e Baillauquès (2001).

Estudos que desenvolvemos anteriormente (QUADROS *et al.*, 2009 e 2010) nos mostram que muitos estudantes, ao adentrarem em um curso de formação de professores, têm visões simplistas e, algumas vezes, até ingênuas sobre a profissão professor. Por isso perguntamos aos participantes a percepção deles sobre a docência antes de ingressarem ao curso e se essa percepção havia sofrido alguma mudança em função do curso. Com essa questão pretendíamos identificar as concepções que os alunos tinham sobre ser professor e as concepções que têm no momento em que frequentam um curso de formação de professores.

Vale lembrar que esses participantes são de três turmas, sendo duas delas de estudantes que frequentavam disciplinas dos últimos semestres do curso, apesar de muitos deles estarem com disciplinas pendentes dos semestres que já cursaram. A outra turma cursava disciplinas do segundo e terceiro semestres do curso na época em que participou desse trabalho. Dividimos as respostas em dois grupos principais: aquelas em que os estudantes mudaram suas concepções sobre a docência e as que indicam não ter havido mudanças. A Tabela 2 traz esse agrupamento e o tipo de mudança indicada (nos casos em que aconteceu mudança) ou a concepção que mantém quando não houve tal mudança. Um dos estudantes não respondeu a essa questão e, por isso, temos um total de 59 respostas.

Visão sobre a docência	Nº Resp.	Categoria	Total
Mudou	11	Simple para complexa	27
	08	Admirada para desvalorizada	
	06	Comum para importante	
	02	Desvalorizada para admirada	
Não mudou	24	Visão positiva	32
	03	Visão negativa	
	05	Visão neutra	

Tabela 2 – Visão dos estudantes do Curso de Licenciatura em Química, modalidade a distância, sobre docência antes e após ingresso no curso

Dos alunos participantes, 21 ingressaram no ano de 2012 e, na ocasião em que responderam ao questionário, ainda não haviam cursado disciplinas específicas relacionadas ao ensinar e aprender Química. Isso pode ter colaborado para que a visão sobre a docência não fosse problematizada nesse grupo. Percebemos que a maioria desses 21 estudantes (20 dos 21) está no conjunto cuja visão não mudou e todos os que apresentaram uma visão neutra pertencem a esse grupo.

No grupo chamado “simples para complexa” estão os estudantes que viam a atividade docente como algo simples e que passaram, ao longo do curso, a perceber a complexidade desse trabalho. Eles afirmaram que tinham a crença de que, para ensinar, bastaria saber o conteúdo a ser ensinado e, talvez, algumas técnicas específicas. Provavelmente uma visão de ensino baseada na racionalidade técnica. No entanto, entendemos, pelos comentários feitos, que agora percebem a complexidade do ato de ensinar. Destacamos os comentários de L8 e L17.

Eu via que o professor trabalhava somente com o conteúdo contido no livro didático, sem espaço para textos complementares, sem a participação dos alunos e pensava que era isso que deveria ser feito. Hoje sei que os professores têm uma visão mais ampla para trabalhar o conteúdo na sala de aula, com a participação dos alunos, o que exige muito mais do professor. (L8)

Eu achava que dar aula era como diz o ditado “mamão com açúcar” (rs). Hoje, com o que vi no curso, considero uma missão muito difícil, de respeito e que exige um alto grau de responsabilidade e de conhecimento. (L17)

Esses dois comentários são representativos dos demais que fazem parte desse grupo. Quando L17 afirmou que a função do professor era trivial e sem maiores dificuldades ou consequências (“mamão com açúcar”), certamente estava se referindo a algo que qualquer pessoa pode fazer, mesmo sem ter uma formação específica. Para esses onze estudantes o curso parece ter colaborado para que percebessem parte da complexidade do trabalho do professor, já destacada no trabalho de Fávero, Tonieto e Roman (2013).

Na segunda categoria (admirada para desvalorizada) estão agrupados os licenciandos que afirmaram admirar a profissão e que hoje a percebem como desvalorizada. Destacamos dois comentários que exemplificam as ideias desse grupo.

Antes achava que era uma profissão de prestígio. Hoje os professores são vistos como inferiores quando comparados a outras profissões e os cursos de licenciatura como inferiores aos demais cursos. (L25)

Eu via o professor como uma pessoa que a gente devia grande respeito e admiração. Como hoje já sou professora, vejo que somos muito desvalorizados, culpados, cobrados. (L37)

Os comentários de L25 e L37 mostram um fato que temos percebido nos cursos de formação de professores, tanto presenciais quanto a distância. Enquanto frequentam a educação básica, há relatos de alguns estudantes evidenciando a admiração que têm de um professor e/ou o que ele representa: alguém de grande saber e que sabe se relacionar, por exemplo. Ao se aproximarem do campo de trabalho, durante a graduação, esses licenciandos vão tomando consciência da complexidade da profissão e das dificuldades que a acompanham (salários inadequados, estudantes descontentes com a escola, além do baixo status da profissão). Com isso, acabam por se afastar da profissão, em muitos casos. Os comentários dos licenciandos mostram que eles estão em uma fase de tomada de consciência, passado já o “encantamento” ou ilusão. No entanto, não parece estar presente nesse grupo do EaD o desejo de afastamento da profissão.

No grupo seguinte (comum para importante) estão alguns comentários que evidenciam a profissão professor como sendo uma profissão com as mesmas exigências de outras profissões. No entanto, a partir da aproximação do campo de trabalho, passa-se a notar a sua importância. Os dois comentários a seguir exemplificam as concepções que colocamos nesse grupo.

Via como qualquer outra profissão. Hoje vejo que o professor tem um papel importante dentro da sociedade, pois quando vemos um médico, por exemplo, com certeza muitos professores contribuíram para sua formação. (L2)

Eu julgava ser uma profissão não cobiçada, sem atrativos. Agora eu vejo como uma profissão muito bonita e cheia de frutos positivos. (L56)

Ao que nos parece a opção pelo curso, para L2 e L56, não estava relacionada ao gosto pela profissão e sim por um curso de graduação. No entanto, esses participantes mostraram que a vivência dentro de um curso de formação de professores fez com que a profissão docente passasse a ser mais admirada. Vale ressaltar que L2 e L56 ingressaram no curso em 2010 e já fizeram, no momento do questionário, grande parte das disciplinas caracterizadas como prática de ensino (Prática como Componente Curricular).

Apesar de destacarmos aqueles estudantes cuja concepção sobre a profissão mudou ao longo do curso, o maior grupo é de estudantes que afirmam não terem mudado de concepção. Nesse grupo estão 32 licenciandos que, ao que nos parece, já tinham uma concepção mais refletida sobre a profissão. Na Tabela 2 é possível perceber que a maior parte fez elogios à profissão. Selecionamos o comentário feito por L3, que foi classificado como visão negativa.

Da mesma forma. Só vejo que a profissão está cada vez mais desmerecida. Talvez também por culpa de alguns profissionais não tão dedicados existentes no mercado de trabalho. (L3)

Embora L3 tenha apresentado uma visão negativa da profissão, ele mostrou uma crença de que é possível melhorar a profissão. Ao citar que alguns profissionais não se dedicam como deveriam, L3 pode estar falando tanto dos sujeitos na escola (professores, direção) quanto de sujeitos fora dela (gestores do sistema de ensino). Pelo seu comentário podemos perceber que, mesmo não tendo mudado de opinião a partir da vivência no curso, ele traz consigo uma reflexão sobre a profissão.

Classificamos como concepção neutra comentários feitos sobre a profissão, nos quais não ficou claro qual a postura do autor em relação a ela. O comentário a seguir exemplifica uma dessas frases:

É uma profissão que requer muito amor. Se você não gosta de lecionar, não adianta tentar. Por mais que o salário possa melhorar, o seu amor não tem como. (L42)

Como visão positiva da profissão estão os 24 comentários que, de alguma forma, demonstram um afeto com a atividade docente. Selecionamos um que julgamos representativo de uma visão crítica, mas positiva sobre a profissão.

Sempre respeitei. Sei que não é fácil e o professor estuda a todo instante, para estar atualizado e acompanhar o desenvolvimento científico e tecnológico, que surpreende a cada dia. Esse desenvolvimento está associado a uma sociedade que não quer qualidade e sim quantidade. Por isso, o professor, em sala de aula, deve inovar em sua metodologia, para não formar “copistas” e sim cidadãos críticos.
(L28)

O comentário feito por L28 mostra uma visão realista da profissão, sem desmerecê-la. Ressalta a necessidade de se manter atualizado e o compromisso social do professor que, por meio do seu trabalho com seres humanos – e não com certo conteúdo – pode auxiliar na construção de uma sociedade melhor.

Analisando os dados e relacionando-os com o tempo de ingresso no curso é possível afirmar, de maneira geral, que os estudantes que estão em fase final de curso demonstram uma reflexão maior sobre a profissão e sobre as suas próprias limitações. No entanto, mesmo entre os estudantes de final de curso, ainda se mantêm concepções ingênuas e pouco refletidas. Investigar essas concepções possibilitou uma percepção melhor sobre a influência do curso mas, principalmente, sobre as limitações do mesmo.

Considerações Finais

Nosso objetivo ao desenvolver esse trabalho era de identificar as principais concepções sobre a profissão docente com um grupo de Licenciandos em Química na modalidade a distância. Também desejávamos mapear algumas influências do curso na formação desses estudantes.

Encontramos, no grupo participante, um imaginário de boa formação, decorrente principalmente de razões pessoais. Esses estudantes viram no curso a oportunidade de realização pessoal. Sabendo que alguns deles estavam sem estudar há algum tempo e que não teriam condições de frequentar uma universidade privada, a oferta do curso representa um diferencial importante para esses sujeitos. Talvez esses estudantes

estejam buscando o que já foi ressaltado no trabalho de Araújo (2014): a escolarização significa tomar as rédeas de sua própria vida e ser capaz de gerenciá-la.

A instituição formadora tem convivido com problemas já amplamente discutidos no ensino presencial e, em muitos casos, já minimizados, como é o caso da evasão e da repetência. Apesar de não ser objeto de investigação nesse trabalho, nossa experiência no curso mostra uma forte presença desses fatores (evasão e repetência). Considerando que a maior parte desses estudantes ficou fora da escola por mais de dez anos, voltar a estudar certamente é desafiador e, na modalidade a distância, exige deles um alto grau de disciplina e de organização. Manter-se no curso não representa apenas a realização de um projeto de vida, mas também a oportunidade de melhoria do ensino na região onde vivem. Como já dissemos, alguns deles representam a possibilidade de o município/escola ter um professor com a formação mínima necessária para atuar com ensino de Química.

Percebemos que menos da metade deles mudaram as suas concepções sobre a docência em função do curso que frequentam. Isso vem confirmar o alerta de Mortimer (1996), de que as concepções que os sujeitos trazem são resistentes a mudanças. Essa percepção é importante para que o curso possa repensar suas ações, principalmente no que tange à articulação entre teoria e prática, para que esses estudantes não fiquem “esperando” um estágio que os prepare para a docência, como relatado por um dos participantes (L30).

Apesar do estudo envolver um terço de estudantes em início de curso, que ainda terão várias oportunidades de refletir sobre a profissão, ficou claro que é necessário ampliar as oportunidades para essa reflexão, para que instaurarem um processo reflexivo sobre a docência e, principalmente, sobre as próprias concepções. A articulação entre os saberes teóricos e a prática pedagógica precisa ser dinamizada, sob o risco de, conforme alertado por Fávero, Tonieto e Roman (2013), continuarmos não preparando adequadamente os professores para enfrentar a complexidade e a diversidade dos problemas que o trabalho docente exige.

O Ensino a distância ofereceu uma oportunidade ímpar a esse grupo de licenciandos. No entanto, a qualidade dessa formação passa por transpor aquilo que tem sido amplamente criticado em relação ao ensino presencial: a dicotomia teoria e prática e

a não adequação às novas necessidades formativas, de maneira a dar a esses estudantes as condições de enfrentar a complexidade e a diversidade dos problemas que o trabalho docente exige.

Referências

- ANDRÉ, M.; SIMÕES, R. H. S.; CARVALHO, J. M. e BRZEZINSKI, I. Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. *Educação & Sociedade*, ano XX, n. 68, 1999.
- ARAÚJO, N. C. C. O retorno à escola: o significado da escolarização para trabalhadores adultos. - 2014. 111 f. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 2014.
- ARAÚJO, U. F.; PUIG, J. & ARANTES, V. *Educação e Valores: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus Editorial, 2007.
- BAILLAQUÈS, S. Trabalho das Representações na formação dos professores. In: PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, E. (org.). *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* 2. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2001. p. 37-54.
- BARRERE, Anne e MARTUCCELLI, Danilo. A Escola entre a agonia moral e a renovação ética. *Educação & Sociedade*, ano XXII, n. 76, p 258-277, 2001.
- BORGES, F. V. A. e REALI, A. M. M. Formação de Professores e Educação a distância: uma parceria na formação de professores-tutores-regentes. Anais do Simpósio Internacional de Educação a Distância. Universidade Federal de São Carlos, 10 a 22 de setembro de 2012.
- CATANI, Denice Barbara, BUENO, Belmira e SOUSA, Cyntia. O amor dos começos: por uma história das relações com a escola. *Cadernos de Pesquisa*. Nº 111, p. 151 - 171, dez. 2000.
- CERNY, R. Z. Formação de professores na modalidade a distância: a gestão pedagógica na perspectiva da gestão democrática. *Revista Linhas*, v. 10, n. 02, p. 87-103, 2009.
- FÁVERO, A. A.; TONIETO, C. e ROMAN, M. F. A formação de Professores Reflexivos: a docência como objeto de investigação. *Educação: Revista do Centro de Educação UFSM*, v. 38, n. 2, p.277-287, 2013.
- GIDDENS, Anthony. *As consequências da modernidade*. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1991.
- GLASER, B. G. e STRAUSS, A. L. *The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldene de Gruyter, 1967. 271p.
- LA TAILLE, Yves; MENIN, M. S. S. e SHIZU, A. M. *Crise de Valores ou valores em crise?* Porto Alegre: Artmed, 2009.
- LÜDKE, M e BOING, L. A. Do trabalho à formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, v.42, n. 146, p.428-451, 2012.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro, *Sísifo Revista de Ciências da Educação*, n. 8, p. 7-22, jan./abr., 2009.

MORTIMER, E. F. Construtivismo, mudança conceitual e Ensino de Ciências: para onde vamos? *Investigações em Ensino de Ciências*, V. 1, n. 1, pp. 20-39, 1996.

NÓVOA, A. Os professores e as Histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (org.) *Vidas de Professores*. Portugal: Porto Editora, 1992.

QUADROS, A. L., CARVALHO, E., COELHO, F. S., SALVIANO, L., GOMES, M. F. P., MENDONÇA, P. C., BARBOSA, R. K. Os professores que tivemos e a formação da nossa identidade como docentes: um encontro com nossa memória. *Revista Pesquisa em Educação em Ciências - ENSAIO*, v. 7, n. 1, p. 1-7, 2005.

QUADROS, A. L.; SILVA, D. C.; Aleme, H. G.; Oliveira, S. R.; Andrade, F. P.; Silva, G. F. Ser un profesor: concepciones de los alumnos de Química. *Enseñanza de las Ciencias*, v. 27, p. 299-309, 2009.

QUADROS, A. L.; SILVA, D. C.; Aleme, H. G.; Oliveira, S. R.; Andrade, F. P.; Silva, G. F. As Práticas educativas e seus personagens na visão de estudantes recém-ingressados nos cursos de Química e Biologia. *Ciência e Educação* (UNESP. Impresso), v. 16, p. 293-308, 2010.

SANTOS, G. L. Quando adultos voltam para a escola: o delicado equilíbrio para obter êxito na tentativa de elevação da escolaridade. In: SOARES, Leôncio (org.). *Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 11-38.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.