

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Instituto de Química

Mariana Koetz

**Disciplinas Pedagógicas do Curso de Licenciatura em Química da UFRGS: Uma Análise
de Currículo e da Produção de Saberes Docentes.**

Porto Alegre, 2014.

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Instituto de Química

Mariana Koetz

**Disciplinas Pedagógicas do Curso de Licenciatura em Química da UFRGS: Uma Análise
de Currículo e da Produção de Saberes Docentes.**

Trabalho de conclusão apresentado junto à atividade de ensino “Seminários de Estágio” do Curso de Licenciatura em Química, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciado em Química.

Orientadora:

Pr^a. Dr^a. Rochele de Quadros Loguercio

Porto Alegre, 2014.

AGRADECIMENTOS

Este é o resultado de um sonho que só se realizou com muito trabalho, dedicação, esforço e paixão. E não há como deixar de agradecer àqueles que fizeram parte dessa realização:

A meu pai Renê Koetz (meu Pop Pai) e minha mãe Irene Ana Koetz (minha mamis), obrigada por me ensinarem o que eu precisava saber para hoje chegar aqui e continuar. Obrigada mãe pelas orações diárias e por pedir que o Senhor colocasse seus anjos em mim e pai, senti tua falta nessa caminhada, mas o que tu deixaste foi suficiente e sei que um dia a gente vai se encontrar em um lugar bem melhor. Amo vocês.

As minhas irmãs Ana Paula Koetz e Sabrina Koetz, minhas manas “grande e pequena”, vocês sempre foram meus exemplos e meu alicerce, a cada vontade de desistir era o exemplo de vocês que me fazia prosseguir. Meu amor por vocês é gigante e eterno.

Ao amor da minha vida, Rodrigo Mota Viegas, que esteve comigo em todas as tentativas frustradas no vestibular, e em todos os momentos desses anos difíceis da graduação. O meu cansaço é teu também, pois o teu esforço não foi menor que o meu. Obrigada, por todas as horas de apoio, mesmo que acordado só para que eu não ficasse acordada sozinha e por nesses últimos meses cuidar com tanta dedicação do nosso bem mais precioso, nosso Vitor amado, que também precisou ser compreensivo, mesmo ainda tão pequeno. Meu amor, meu parceiro, obrigada. Te amo sem limites.

A todos os meus demais familiares, que souberam entender de forma tão generosa todas as minhas ausências, impaciências e ataques de nervos. Amo vocês, muito obrigada.

As minhas queridas amigas, Mariana Marasca, Fernanda Silva e Daiana Fontoura, sem vocês teria sido mais difícil do que foi. Obrigada pelas horas de estudo, conversas, almoços e tantas risadas que tornaram esse período mais leve e feliz. Amo vocês demais.

À Prof.^a Dr.^a Rochele Loguercio, por toda orientação, conselhos e contribuições “maravilhosas” neste trabalho, e, principalmente, por mudar minha visão sobre currículo e saberes docentes. Obrigada pelo acolhimento, com tanto carinho, no seu grupo de pesquisa.

Ao Dr. Ricardo Strack, por toda ajuda no levantamento inicial dos dados para esta pesquisa e que foram fundamentais para o meu trabalho. Obrigada pela pronta disposição de sempre.

RESUMO

As etapas finais do Curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal do Rio Grande do Sul contemplam a realização dos Estágios de Docência no Ensino de Química e para a maioria dos discentes, nesse momento, surgem as inseguranças e questionamentos sobre os conhecimentos e saberes adquiridos durante o curso de formação inicial docente. Nesse sentido, surge o interesse de realizar uma análise das disciplinas do curso como um todo, mas fez-se um recorte para então, analisar as disciplinas pedagógicas da Faculdade de Educação (com codificação EDU), na perspectiva dos estudantes deste curso, formados de 2009/1 a 2014/1 e formandos de 2014/2 (período de cinco anos que é o tempo de duração deste curso). Os sujeitos da pesquisa foram questionados sobre o alcance dos objetivos propostos pelas disciplinas pedagógicas obrigatórias em relação às suas respectivas súmulas e também sobre a potencialidade dessas disciplinas na produção dos saberes na formação do professor de química, através de um questionário com perguntas fechadas e abertas. A partir da análise das respostas e de fundamentos sobre Teorias do Currículo e Saberes Docentes, buscou-se responder algumas questões como: os conhecimentos produzidos nas disciplinas EDU correspondem aos saberes necessários para a prática docente? A organização curricular das disciplinas pedagógicas e seus conteúdos corroboraram para a uma boa formação docente dos alunos desse curso? Qual é o potencial dessas disciplinas na produção do conhecimento docente desses alunos? Esta pesquisa conseguiu identificar a satisfação dos alunos em relação aos objetivos propostos atingidos pelas diversas disciplinas obrigatórias da Faculdade de Educação e o entendimento daqueles alunos que já estão atuando como docentes (formados ou formandos) de que algumas abordagens necessitam de mudanças a fim de atender às necessidades levantadas por esses novos profissionais, sinalizando para ações de formação que se articulem com o desenvolvimento profissional do docente em química exigido no início de suas atividades como professores, e ainda, sugerindo um estreitamento das relações entre pesquisa, formação e prática dentro da universidade.

Palavras-chave: Licenciatura em Química. Currículo. Saberes Docentes. UFRGS

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Número de respondentes de acordo com a atuação na atividade docente.	28
Figura 2: Bloco de disciplinas analisadas da primeira etapa do CLQ: (A) EDU 1005; (B) EDU 03024; (C) EDU 01022; (D) EDU 02108	30
Figura 3: Bloco de disciplinas analisadas da segunda etapa do CLQ: (A) EDU01004; (B) EDU03022	31
Figura 4: Bloco de disciplinas analisadas da terceira etapa do CLQ: (A) EDU01010; (B) EDU01011; (C) EDU01135	32
Figura 5: Bloco de disciplinas analisadas da quarta etapa do CLQ: (A) EDU 02027; (B) EDU 03041; (C) EDU 03023; (D) EDU 03031; (E) EDU 03030; (F) EDU 02029; (G) EDU 02084; (H) EDU 01136	33
Figura 6: Bloco de disciplinas analisadas da quinta etapa do CLQ: (A) EDU 02026; (B) EDU 03025; (C) EDU 02028; (D) EDU 01016; (E) EDU 01012; (F) EDU 03071; (G) EDU 01013; (H) EDU 02025	35

LISTA DE SIGLAS

CLQ – Curso de Licenciatura em Química

IQ – Instituto de Química

FACED – Faculdade de Educação

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

MEC – Ministério da Educação

NSE – Nova Sociologia da Educação

COMGRAD/IQ – Comissão de Graduação do Instituto de Química

GN – Grupo de respondentes que não estão atuando como docentes

GS – Grupo de alunos que estão atuando como docentes

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	7
2 OBJETIVOS.....	11
3 REFERENCIAL TEÓRICO	12
3.1 TEORIAS DO CURRÍCULO	12
3.2 SABERES DOCENTES.....	21
4 METODOLOGIA.....	25
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	27
5.1 LEVANTAMENTO DE DADOS E CONSIDERAÇÕES INICIAIS	27
5.2 ANÁLISE DO RESULTADO DA QUESTÃO Nº 01	28
5.3 ANÁLISE DE RESPOSTAS DAS PERGUNTAS FECHADAS.....	28
5.3.1 Disciplinas da Etapa 1	29
5.3.2 Disciplinas da Etapa 2	31
5.3.3 Disciplinas da Etapa 3	32
5.3.4 Disciplinas da Etapa 4.....	33
5.3.5 Disciplinas da Etapa 5.....	35
5.3.6 Análise geral dos dados obtidos nas perguntas fechadas	36
5.4 ANÁLISE DAS RESPOSTAS DAS PERGUNTAS ABERTAS.....	38
5.4.1 Questão nº 27	38
5.4.2 Questão nº 28.....	41
5.4.3 Questão nº 29	43
5.4.4 Questão nº 30.....	46
5.4.5 Questão nº 31	48
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	52
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	55
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO.....	57
APÊNDICE B – DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS ANALISADAS NAS PERGUNTAS FECHADAS	60
APÊNDICE C – VALORES PERCENTUAIS DAS AVALIAÇÕES POR GRUPO E GERAIS.....	61

1 INTRODUÇÃO

O Curso de Licenciatura em Química (CLQ) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), de acordo com o Projeto Pedagógico para a Licenciatura em Química da UFRGS¹ vêm sofrendo alterações, no que diz respeito a sua grade curricular, desde a criação e vigência do primeiro currículo do curso, com duração no período de 1972-1983. Neste período, o currículo do curso de química tinha divisão em sete ênfases e o CLQ seguia o modelo “3 + 1”, isto é, modelo onde nos três primeiros anos os alunos cursavam disciplinas específicas, cursadas principalmente no Instituto de Química (IQ) e no último ano disciplinas pedagógicas, cursadas na Faculdade de Educação (FACED) demonstrando uma forte semelhança ao curso de bacharelado com pouca valorização da formação do professor. Este modelo de currículo apresentava uma racionalidade caracterizada como “racionalidade técnica”, onde a técnica por si prevalece identificada como suficiente para a prática de qualquer atividade.

O currículo dos Cursos de Química sofreu uma grande modificação a partir de 1983, quando três ênfases passaram a fazer parte do curso: Bacharelado, Industrial e Licenciatura. A partir daí, o CLQ passa a ter uma carga horária maior dedicada às disciplinas pedagógicas (465 h), aos estágios (375 h) e ainda às disciplinas de interface (270 h) que faziam a transposição entre os conhecimentos adquiridos nas disciplinas específicas no IQ (2640 h) e aos adquiridos na FACED. É importante lembrar que o aumento da carga horária tanto nas disciplinas pedagógicas quanto nos estágios, se deu num período anterior à proposição/exigência do Ministério da Educação (MEC) descrita no Art. 65 da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96): “A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.”²

A partir de 1995, embora o currículo do CLQ estivesse bastante robusto, com preocupações em relação ao saber químico e como ensiná-lo, a carga horária era excessiva e algumas disciplinas de interface não possuíam professores exclusivos e com conhecimentos específicos na área*, perdendo em qualidade. Com isso, houve uma nova mudança no currículo do CLQ que ficou vigente até 2004, sofrendo algumas poucas alterações pontuais. Esta nova configuração teve diminuição da carga horária de diversas disciplinas, incluindo as pedagógicas da (270 h), de estágio (300 h), de interface (210 h) e específicas (2250 h).

* Informações obtidas na área de Educação em Química da UFRGS.

Em 2005, uma nova proposta curricular para o CLQ é elaborada levando em consideração os princípios estabelecidos pela Coordenadoria das Licenciaturas da UFRGS (COORLICEN) que elaborou um plano pedagógico comum às licenciaturas através da Resolução n° 04/2004³ (Diretrizes para o Plano Pedagógico das Licenciaturas da UFRGS) a partir de bases legais* específicas que normatizam as questões relacionadas à carga horária dos cursos de formação docente e estabelecem diretrizes sobre os diversos aspectos relacionados à elaboração do Plano Pedagógico e currículo dos cursos. Esta nova grade curricular para o CLQ baseou-se também nas questões consideradas relevantes para o IQ como um sólido conhecimento na área de química bem como uma sólida formação pedagógica, alcançadas pelas disciplinas de interface e estágios. Dessa forma o CLQ passa a ter uma grade curricular com disciplinas pedagógicas (420 h), de estágio (420 h), específicas (2115 h), de interface (300 h incluídas nas específicas) e atividades complementares (210 h). A partir desse momento o CLQ passa a seguir as exigências de carga horária do MEC descritas na Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno CNE/CP 2/2002.⁴

A tabela 1 demonstra a carga horária dos três momentos descritos anteriormente.

Tabela 1: Carga Horária das Disciplinas do CLQ

Período	Carga Horária das Disciplinas (horas)				
	Pedagógicas	Específicas	Interface	Estágios	Total
1983 – 1994	465	2640	270	375	3750
1995 – 2004	270	2250	210	300	3030
2005 – 2014	420	1815	300	420	2955

Fonte: COMGRAD/IQ (2014)

É possível perceber, observando o Plano Pedagógico do CLQ da UFRGS¹, que há um entendimento de que o curso de graduação, por si só, não dá conta da complexidade da profissão docente e que há limitações curriculares sempre existentes, e nesse sentido, novos saberes promovem novas práticas e reformulações curriculares. Como podemos perceber pela Tabela 1 acima, houve no total uma diminuição de carga horária no curso, ainda não chegando a superar o primeiro currículo analisado.

* Conjunto de legislação (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Lei 9394/96)), Resoluções (n° 32/98 - CEPE/UFRGS, CNE 01/2002 e CNE 02/2001) e Parecer (CNE 009/2001), utilizado na elaboração da Resolução n° 04/2004.

Porém, a busca por um currículo amplo capaz de dar conta das novas diretrizes vigentes e da nova proposta curricular, ampliou a carga horária das disciplinas que podem ser significativas para a formação docente e para o início das atividades práticas do professor.

As etapas finais do CLQ da UFRGS contemplam a realização dos Estágios de Docência no Ensino de Química e isto ocorre após estudo nas disciplinas específicas e pedagógicas e em concomitância com as de interface. Para a maioria dos discentes, esse momento representa o primeiro contato com a rotina docente, com a sala de aula, com os alunos (do ensino médio, técnico ou da educação de jovens e adultos), com avaliação e tudo que envolve essa nova atividade. Como marcado na literatura, segundo Loguercio⁵, a vivência do estágio é um momento de questionamento: questiona-se “vocação”, a “obsolescência” do ensino, a validade dos saberes da formação, a capacidade de lidar com as diferenç as e, principalmente, o saber docente.

Enquanto aluna do CLQ da UFRGS desde 2006/2, passei a perceber que não é incomum ouvir os alunos desse curso de graduação, dissertarem sobre os sentimentos de ansiedade e inseguranç a que surgem, seja por inexperiência ou por inseguranç a em relação ao que foi estudado (no IQ e na FACED), durante a graduação e que deverá servir, agora, de ferramenta para a prática da nova profissão.

A partir da observação dos debates e dizeres dos alunos durante todo o curso de graduação e nessas etapas finais, fica evidente e se sobressai a inseguranç a ou incapacidade dos estudantes de licenciatura em relacionar os diversos conteúdos estudados e sua aplicação na prática docente.

Ainda que se possa inferir que em todos os cursos de graduação fique um resíduo de inseguranç a, no caso do CLQ há claramente uma dificuldade e uma sistemática ansiedade por respostas, particularmente das disciplinas pedagógicas, amplamente discutidas entre os discentes, no que diz respeito a sua aplicabilidade na profissão e na capacidade de produzir e desenvolver os conhecimentos necessários   prática pedagógica da profissão do docente em química, e já discutida em Trabalho de Conclusão do Curso do CLQ/UFRGS, onde Selmi⁶ aborda as questões das experiências iniciais da atividade docente.

Nesse sentido, faz-se importante, a meu ver, analisar as disciplinas do curso como um todo e observar e/ou problematizar o currículo do CLQ com suas demandas e propostas, o que tem sido realizado mais sistematicamente nos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), porém, como essa demanda não cabe no tempo de um ou dois semestres, principalmente com somente dados de entrevista, penso em contribuir para esse debate fazendo uma análise acerca

das disciplinas cursadas na FACED (disciplinas pedagógicas, com codificação EDU) na perspectiva dos estudantes do CLQ da UFRGS formados de 2009/1 a 2014/1 e formandos de 2014/2, contemplando assim, o período de cinco (5) anos que é o tempo de duração deste curso.

A base da investigação está na busca de respostas ou de novas perguntas sobre os conteúdos abordados nas disciplinas obrigatórias da FACED, pertencentes ao currículo do CLQ da UFRGS, e sua potencialidade na formação do professor de química. Os conhecimentos produzidos nas disciplinas EDU correspondem aos saberes necessários para a prática docente? A organização curricular das disciplinas pedagógicas e seus conteúdos corroboraram para uma boa formação docente dos alunos desse curso? Qual é o potencial dessas disciplinas na produção do conhecimento docente desses alunos? Qual a opinião dos alunos formados e formandos sobre os saberes adquiridos nessas disciplinas? Esses são alguns questionamentos feitos acerca do tema escolhido, e, aspectos sobre Teoria do Currículo e Saberes Docentes serão fundamentados para estruturar este Trabalho de Conclusão de Curso.

2 OBJETIVOS

Este Trabalho de Conclusão de Curso tem como objetivo analisar as disciplinas pedagógicas obrigatórias (com codificação EDU) do Curso de Licenciatura em Química, ministradas na Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a partir da percepção e compreensão dos estudantes formados e formandos em relação aos objetivos propostos, alcance desses objetivos, contribuição na formação docente e organização dessas disciplinas no currículo do CLQ da UFRGS. Dessa forma, pretende-se fazer uma discussão sobre a organização dessas disciplinas dentro do currículo do curso e verificar suas potencialidades quanto à contribuição na produção de conhecimento durante a formação docente.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 TEORIAS DO CURRÍCULO

O currículo é certamente parte dos sistemas educacionais desde o começo do século XX, sendo produzidas diferentes teorias sobre sua importância, influência e potencialidades.

Dessa forma, é importante que se conheça as diferentes teorias e os caminhos percorridos por elas ao longo dos diferentes momentos históricos.

Para Silva, cada teoria organiza e estrutura a maneira com que vemos a “realidade” e dessa forma, são então, distinguidas pelo exame dos diferentes conceitos que cada teoria emprega⁷.

A questão central que serve de plano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado. De uma forma mais sintética a questão central é: o que? Para responder a essa questão, as diferentes teorias podem recorrer a discussões sobre a natureza humana, sobre a natureza da aprendizagem ou sobre a natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade.⁷

O que diferencia uma teoria de outra é a maneira como estas questões são abordadas, enfatizadas. Porém, todas terminam por voltar a alguns questionamentos básicos, que segundo Silva são: “[...] o que eles ou elas devem saber? Qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo?”⁷

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados.⁷

É fato que quando falamos em currículo, a primeira ideia que vem à mente é a seleção de conteúdos, de conhecimentos que precisam ser transmitidos para um determinado grupo de indivíduos. Mas que grupo de indivíduos afinal é esse? Aqui, entramos numa outra questão relacionada às teorias de currículo: que tipo de indivíduo o conhecimento selecionado deseja formar? Cada época histórica deseja enfim, produzir um modelo de ser humano e para tal há a necessidade de existir um tipo de currículo que imprima esse resultado desejado.

Nessa perspectiva, o currículo pode ser considerado uma questão política, identitária, revolucionária, transformadora, contestadora, conformadora, isto é, muito além do

conhecimento^{8*}. Podemos considerar essas questões externas ao conhecimento, mas se pensarmos nas relações de poder relacionadas às teorias do currículo fica evidente que uma teoria seleciona, privilegia e destaca um determinado conhecimento ou identidade.

Nesse sentido, cabe um breve resumo da perspectiva de Tomaz Tadeu da Silva e seu *Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias do Currículo* onde o autor identifica e discute três teorias de currículo: a Teoria Tradicional, a Teoria Crítica e a Teoria Pós-crítica, cada uma com ênfase em conceitos distintos, que como já dito, é o que difere uma teoria da outra.

A Teoria Tradicional surge nos anos vinte nos Estados Unidos, e é aí que o currículo surge como objeto de estudo e pesquisa especificamente. Num contexto de processos crescentes de industrialização e urbanização, essa teoria caracterizou-se pela massificação da educação e racionalização da construção, desenvolvimento e testagem de currículos, conforme Silva.⁷

Os principais representantes dessa teoria segundo Silva são Bobbitt e Tyler (modelos tecnocráticos) e Dewey (modelo progressista). Os dois primeiros tratam o currículo como uma questão técnica: Bobbitt, com o livro *“The Curriculum”* publicado em 1918, claramente pensa em educação para a economia, com a proposta de que a escola deveria funcionar de acordo com os Princípios da Administração de Taylor^{**}. E Tyler com sua publicação em 1949 consolida definitivamente o modelo de currículo de Bobbitt e influencia diversos países, incluindo o Brasil, nas próximas quatro décadas. Nos anos 60, outra forte tendência tecnicista teve influência no Brasil com Robert Mager e o livro *Análise de objetivos*. Em concorrência aos modelos tecnocráticos, John Dewey, escreveu em 1902, o livro *The child and the curriculum*. Esse autor preocupava-se muito mais com a democracia do que com a economia, assim como com o planejamento do currículo, os interesses e as experiências das crianças e jovens. Porém foram as ideias de Bobbitt e Tyler que prevaleceram durante este longo período. O currículo funcionava então como uma ferramenta de organização, desenvolvimento e testagem para o alcance de determinadas habilidades necessárias para o trabalho na vida adulta, considerado como uma mecânica, uma técnica, simplesmente.

Somente a partir dos anos 70, as teorias tradicionais foram definitivamente contestadas com as Teorias Críticas do currículo.

* Para Veiga-Neto e Nogueira, conhecimento está associado a “ter notícia ou noção sobre algo”, no sentido de “experimental, tomar conhecimento, ciência de”. O conhecer assumindo caráter objetivo. E o saber significando discernir, não apenas tomar conhecimento, fazer escolhas.

** Ênfase nas tarefas, objetivando o aumento da eficiência ao nível operacional. Racionalização do trabalho.

[...] As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. [...]7

Nessa teoria, o desenvolvimento de conceitos que permitissem compreender “o que o currículo faz” (e não como fazer o currículo, foco das teorias tradicionais) é que estavam em destaque, ou seja, procuravam-se respostas para um questionamento sobre a natureza da relação entre escola e produção.

Diversos pensadores procuraram elaborar suas teorias buscando essa resposta. *Louis Althusser*, filósofo francês, numa análise Marxista da educação, afirma que a escola reproduz o modelo capitalista e faz uma importante conexão entre educação e ideologia, quando afirma que a escola constitui-se num aparelho ideológico central porque atinge praticamente toda a população por um longo período de tempo. Ainda numa visão Marxista, mas em contraste à tese Althusseriana, que enfatizava o papel do conteúdo das matérias escolares na transmissão da ideologia capitalista, *Bowles e Gintis* vão dizer que a escola contribui para a reprodução do modelo capitalista ao espelhar, no seu funcionamento, as relações sociais do local de trabalho, e não, explicitamente no conteúdo de seu currículo, conforme Silva.⁷

Em outra vertente, contrária à análise Marxista, estão *Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron*, sociólogos franceses, que veem o funcionamento da escola e da cultura através de metáforas econômicas, onde a cultura funciona como uma economia e não como dependente dela. Para eles o centro da reprodução social está no processo de reprodução cultural, onde a escola atua como mecanismo de exclusão, à medida que o currículo da escola está baseado numa cultura dominante.

Outro movimento que aparece nesta época rejeitando as teorias tradicionais de currículo é o chamado movimento de “reconceptualização”, que entende o currículo como sendo relacionado com as teorias sociais da época. Nesse movimento apresentaram-se duas vertentes teóricas: as que analisavam o papel das estruturas políticas e econômicas na reprodução cultural e social através da educação e do currículo (conceitos Marxistas) e outras que inspiraram-se nas estratégias interpretativas de investigação (fenomenologia, hermenêutica e autobiografia), para criticar a educação e o currículo tradicionais. Essas últimas é que, por fim, rotularam este movimento.

O movimento reconceptualista teve como principais inspiradores *Edmund Husserl*, *Heidegger* e *Merleau-Ponty*, assim como também *Max van Mannen*, *Ted Aoki* e *Madeleine*

Grumet, todos envolvidos com uma compreensão fenomenológica do currículo, de acordo com Silva.

Na perspectiva fenomenológica, o currículo não é, pois, constituído de fatos, nem mesmo de conceitos teóricos e abstratos: o currículo é um local no qual docentes e aprendizes têm a oportunidade de examinar, de forma renovada, aqueles significados da vida cotidiana que se acostumaram a ver como dados e naturais. O currículo é visto como experiência e como local de interrogação e questionamento da experiência.⁷

A autobiografia, combinada com a fenomenologia, enfatizou aspectos formativos do currículo, de forma ampla, como experiência vivida. Esse método nos permite investigar as formas pelas quais nossa subjetividade e identidades são formadas. Na visão de *William Pinar*, conforme Silva, o método autobiográfico, permite focalizar o concreto, o singular, o situacional, o histórico na nossa vida, como também, desvelar os momentos e os aspectos formativos de nossa vida educacional e pedagógica, além de ter um objetivo libertador e emancipador, ao se permitir que faça conexões entre o conhecimento escolar, a história de vida e o desenvolvimento intelectual e profissional.⁷

Teóricos com inspiração Marxista, como *Michael Appel* e *Henry Giroux* tinham a visão de que o reconceptualismo era um recuo ao pessoal, ao narcisístico e ao subjetivo e por este motivo, acabaram por se “afastar” do movimento, embora tivessem o mesmo objetivo dele: questionar o modelo técnico dominante. Para *Appel*, segundo Silva, a organização da economia na sociedade capitalista (dominantes e dominados) afeta outras esferas sociais como a educação e a cultura. Para ele o vínculo entre educação e produção é ativamente produzido por processos que ocorrem no campo da educação e do currículo e esses processos são mediados por ações humanas, refletindo os interesses das classes e grupos dominantes. *Apple* preocupa-se essencialmente com a maneira pelas quais conhecimentos são considerados legítimos ou não, ou seja, aparece aqui uma questão importante: o “por quê”, procurando ser respondido a partir de questionamentos mais profundos que levem em consideração questões como: o conhecimento de quem está envolvido nessa seleção, que interesses guiaram esta seleção, quais relações de poder estão envolvidas. Para ele a equação básica que estrutura a crítica do currículo é: currículo e poder.⁷

Além de *Apple*, outro autor em destaque é *Henry Giroux* que critica as teorias que não dão conta de explicar, ou que não dão atenção às conexões entre as formas de construção social no espaço restrito da escola e do currículo, bem como na construção dessas relações

mais amplas de controle e poder. Entende o currículo na perspectiva dos conceitos de emancipação e libertação, onde são produzidos e criados significados sociais:

[...] É através de um processo pedagógico que permita às pessoas se tornarem conscientes do papel de controle e poder exercido pelas instituições e pelas estruturas sociais que elas podem se tornar emancipadas ou libertadas de seu poder e controle.⁷

Durante a década de 70, predominou no Brasil, um pensador no campo educacional, *Paulo Freire* que, embora não tenha elaborado uma teoria sobre currículo, acabou discutindo essa questão em suas pesquisas. Segundo Silva, a crítica de *Freire* ao currículo está resumida no conceito de educação bancária, que concebe o conhecimento como constituído por informações e fatos a serem simplesmente transferidos do professor para o aluno, instituindo, assim, um ato de depósito bancário (educação se resume apenas em transmitir o conhecimento e o professor tem um papel ativo, enquanto o aluno, de recepção passiva). O currículo está, dessa forma, desligado da situação existencial das pessoas envolvidas no ato de conhecer. A proposta de *Freire* está baseada em um novo conceito de educação problematizadora, no qual não existe uma separação entre o ato de conhecer e aquilo que se conhece e que o conhecimento é sempre intencionado, ou seja, dirigido para alguma coisa. O termo “conteúdos programáticos” é utilizado por *Freire*, mas com preocupação especificamente na forma como se constroem esses conteúdos, o que contraria às teorias tradicionais. Ele determina os conteúdos programáticos utilizando as próprias experiências de seus alunos (“temas significativos ou geradores”), o que torna o conhecimento significativo para quem aprende.⁷

Na Inglaterra, outro movimento que ficou conhecido como a “Nova Sociologia da Educação” (NSE), organizado por *Michael Young*, dava-se a partir da sociologia. Como cita Silva⁷: “Nos termos da NSE, a preocupação era com o processamento de pessoas e não com o processamento do conhecimento”.

De uma forma mais geral e abstrata, a NSE busca investigar as conexões entre, de um lado, os princípios da seleção, organização e distribuição escolar e, de outro, os princípios de distribuição dos recursos econômicos e sociais mais amplos. Em suma, a questão básica da NSE era a das conexões entre currículo e poder, entre a organização do conhecimento e a distribuição do poder.⁷

Também em uma linha sociológica, de acordo com Silva, *Basil Bernstein*, define que a educação formal encontra sua realização em três sistemas de mensagem: o currículo, que define o que conta como conhecimento válido; a pedagogia que define o que conta como transmissão válida do conhecimento e, a avaliação, que define o que conta como realização válida desse conhecimento. Sua preocupação estava na organização estrutural do currículo e como os diferentes tipos de organização estão ligados a princípios diferentes de poder e controle. *Bernstein* criou o termo “classificação” para definir o maior ou menor grau de isolamento e separação entre as áreas do conhecimento e fez uma importante distinção entre poder e controle, ligando o poder essencialmente às questões de classificação e o controle às de transmissão do conhecimento.⁷

Por fim, um último conceito que cumpriu papel importante no desenvolvimento das perspectivas críticas sobre currículo, segundo Silva, foi o conceito de “currículo oculto”, que, embora não tenha se consolidado como uma teoria, propriamente dita, foi um conceito que trouxe à tona os elementos que estão implícitos na escola, mas que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem:

O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes.⁷

A visão pós-crítica das teorias do currículo, surge, baseando-se numa proposta de currículo que integra o conhecimento, a identidade e o poder às questões de multiculturalismo, gênero, raça, etnia, sexualidade e subjetividade.

De acordo com Silva, o multiculturalismo tem a proposta de integrar as culturas minoritárias às culturas hegemônicas e defende a convivência tolerante entre essas diferentes culturas. Numa visão liberal (ou humanista) do multiculturalismo é preciso haver tolerância e respeito às diferenças porque nesta aparente diferença existe uma mesma humanidade. Além desta visão liberal, há também uma perspectiva crítica do multiculturalismo, dividida em uma concepção pós-estruturalista, que vai defender que as diferenças se dão por processos linguísticos e discursivos, isto é, a diferença é discursivamente produzida e uma concepção dita “materialista” que ao contrário, dirá que as diferenças são produzidas não apenas por discursos, mas também por processos institucionais e econômicos.

O multiculturalismo mostra que o gradiente de desigualdade em matéria de educação e currículo é função de outras dinâmicas, como as de gênero, raça

e sexualidade, por exemplo, que não podem ser reduzidas à dinâmica de classe.⁷

Nas teorias pós-críticas, o gênero passa a ser visto como papel importante na produção da desigualdade e o movimento feminista mostra que os processos de desigualdade não são apenas gerados pelo capitalismo, mas também pela sociedade essencialmente patriarcal. Numa primeira fase, essa análise prevê críticas restritas às questões de acesso desigual e desigualdades internas nas instituições, como cita Silva⁷: “[...] havia desigualdades internas de acesso aos recursos educacionais: os currículos eram desigualmente divididos por gêneros.” Numa segunda fase, esta análise vai considerar que além do acesso, as questões de interesses e experiências das mulheres devem ser consideradas: “O simples acesso pode tornar as mulheres iguais aos homens – mas num mundo ainda *definido* pelos homens.”⁷ A análise de gênero consiste em uma investigação de que esta questão tem implicações relacionadas com problemas e preocupações vitais relacionados ao mundo e época em que se vive. Numa perspectiva relacionada à identidade sexual, Silva apresenta a teoria *queer*, que surge como mecanismo de questionamento radical da teoria estável e fixa, da identidade de gênero, feminista. A teoria *queer* aparece para defender que assim como a identidade de gênero, a identidade sexual é também dependente da significação que lhe é dada, ou seja, é também uma construção social e cultural. Porém, aqui, a problematização é em torno da identidade sexual e do fato de a identidade homossexual ser vista como um problema. Esta teoria ainda vai dizer que uma definição é sempre dependente de outra e dessa forma, a definição de heterossexualidade depende da definição do Outro: a homossexualidade. Este modelo de currículo não se limitaria a questionar o conhecimento como socialmente construído, mas sim, se aventuraria a questionar o que ainda não foi construído.⁷

Da mesma forma que a análise crítica do currículo, relacionada às questões de gênero, Silva apresenta as críticas relacionadas às questões de raça e etnia que também aparecem para afirmar que o currículo e a educação produzem desigualdades não apenas restritas às questões relacionadas à classe social. Estas, assim como as de gênero também tem sua primeira análise com ênfase nas questões de acesso e, em seguida, o currículo passa a ser problematizado como sendo racialmente enviesado e, portanto, responsável também, pelo fracasso escolar dessas classes minoritárias (raciais e étnicas). Para essa teoria, a identidade étnica e racial sempre foi uma questão de saber e poder, como cita Silva: “A questão da raça e da etnia não é simplesmente um “tema transversal”: ela é uma questão central de conhecimento, poder e identidade.”⁷

Para desconstruir o texto racial e étnico do currículo, segundo Silva, uma teoria crítica buscaria uma discussão histórica e política para lidar com a questão da diferença.

Um currículo crítico deveria, ao contrário, centrar-se na discussão das causas institucionais, históricas e discursivas do racismo. É claro que as atitudes racistas individuais devem ser questionadas e criticadas, mas sempre como parte da formação social mais ampla do racismo.⁷

Da mesma forma, a Teoria Pós-colonial, assim com o feminismo e com o movimento racial e étnico, procurou incluir as formas culturais e experiências de grupos sociais discriminados pela identidade europeia dominante. De acordo com Silva, teve como objetivo estudar as relações de poder entre nações que compõem a herança econômica, política e cultural de seus países colonizadores e questionou as relações de poder e as formas de conhecimento pelas quais a posição europeia se mantém privilegiada. Existe uma preocupação com as formas culturais que estão no centro da sociedade de consumo que definem novas ideias de imperialismo cultural, mantendo sempre a hegemonia das culturas colonizadoras e dominantes.⁷

Porém, como marco do fim das teorias críticas e início das teorias pós-críticas, Silva traz a discussão das teorias pós-modernistas, relacionadas com os questionamentos das grandes narrativas modernas e propostas de rompimento com as mesmas. A teoria pós-moderna então, coloca em dúvida as “narrativas mestras!”, as noções de razão e racionalidade, e, de progresso do modernismo. Além de colocar em *check* a autonomia, o centramento e soberania do sujeito moderno.

Para a perspectiva pós-moderna, nisso inspirada em *insights* pós-estruturalistas, o sujeito não é o centro da ação social. Ele não pensa, fala e produz; ele é pensado, falado e produzido. Ele é dirigido a partir do exterior: pelas estruturas, instituições, pelo discurso. Enfim, para o pós-moderno, o sujeito moderno é uma ficção.⁷

O pós-modernismo surge como uma radicalização dos questionamentos feitos pela teoria crítica. Para o pós-modernismo o subjetivismo das interpretações parciais e localizadas é que são preferidos no lugar do objetivismo. Como cita Silva: “Pode-se, inclusive, observar a emergência de uma identidade que se poderia chamar de pós-moderna: descentrada, múltipla e fragmentada.”⁷

Frequentemente confundida com o pós-modernismo está a teoria pós-estruturalista, que segundo Silva vai teorizar sobre a linguagem e o processo de significação, diferentemente

do pós-modernismo que remete à teorização de toda uma época. Esta teoria rejeita qualquer verdade absoluta, pois para ela esta “verdade” é sempre dependente de um contexto histórico que a legitima. É uma continuidade e ao mesmo tempo uma transformação do estruturalismo, porém agrega em si, elementos de flexibilidade, fluidez, indeterminação e incerteza no que diz respeito à linguagem. Esta centralidade que a linguagem tem no estruturalismo, será ampliada no pós-estruturalismo com *Foucault* e *Derrida* e suas preocupações com as noções de “discurso” e “texto”, respectivamente.⁷

A partir de *Foucault*, o pós-estruturalismo vai continuar e radicalizar ao mesmo tempo o conceito de sujeito e também transformar a noção de poder.

[...] poder e saber são mutuamente dependentes. Não existe saber que não seja a expressão de uma vontade de poder. Ao mesmo tempo, não existe poder que não se utilize do saber, sobretudo de um saber que se expressa como conhecimento das populações e dos indivíduos submetidos ao poder.[...] O sujeito é o resultado dos dispositivos que o constroem como tal.[...] O indivíduo é o produto do poder.⁷

Sob a perspectiva de *Derrida* o pós-estruturalismo questionaria aspectos que povoam o currículo como religião, pátria, política e ciência e desconstruiria os inúmeros binarismos* que constituem o currículo, segundo Silva.⁷

Já os Estudos Culturais surgem na Inglaterra em 1964, como um movimento bastante heterogêneo, sob diversas influências das teorias anteriormente citadas e disseminadas em diversos países. Em geral, sua teoria estava centrada na concepção de cultura dentro do currículo, como um campo de luta em torno da significação e da identidade. Na perspectiva dos Estudos Culturais, o currículo é um artefato cultural.

Assim como o pós-modernismo e o pós-estruturalismo, os Estudos Culturais tem influência mínima, segundo Silva, na elaboração de políticas de currículo e currículo do cotidiano. Porém para o autor, em um cenário pós-crítico do currículo:

[...] nossa imaginação está agora livre para pensá-lo através de outras metáforas, para concebê-lo de outras formas, para vê-lo de perspectivas que não restringem àquelas que nos foram legadas pelas estreitas categorias da tradição.⁷

É possível perceber, analisando o texto de Silva, que o currículo além de uma questão de conhecimento, é também uma questão de identidade que envolve relações de saber e de poder. É sobre essa questão, que se concentram as teorias do currículo e de fato são elas que

* masculino/feminino; heterossexual/homossexual; branco/negro; científico/não científico.

colocam o currículo em constante questionamento. Enquanto as Teorias Tradicionais tomam como dada a resposta do “o que?” e concentram-se no responder outra questão: “como?”, as outras duas (Teorias Críticas e Pós-críticas), em todas as suas vertentes, concentram-se num questionamento mais amplo: o “por quê?”, ou seja, estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder.

3.2 SABERES DOCENTES

Após o estudo das teorias do currículo, outro aspecto a ser analisado é o dos saberes adquiridos durante a formação docente. Da mesma forma, é importante olhar para a postura dos docentes frente a esses saberes.

Segundo Tardif⁹, os conhecimentos que os professores adquirem devem ser transmitidos e a partir daí inicia uma discussão sobre as relações que esses professores estabelecem com os saberes, abordando inúmeras questões sobre estas relações e evidenciando uma relação que ele chama de problemática dos saberes docentes. Dessa forma, o autor procura a identificação e definição dos diferentes saberes presentes na prática docente e as relações estabelecidas entre eles e os professores.

O que o autor procura mostrar, dentre outros aspectos, é que o saber docente se compõe de vários saberes provenientes de diferentes fontes.

Entretanto a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.⁹

Então, quatro são os saberes docentes: os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais.

Os saberes da formação profissional são aqueles transmitidos pelas instituições de formação de professores nas faculdades de ciência da educação. Para Tardif, a relação que os professores estabelecem com os saberes da formação profissional se manifesta como uma relação de exterioridade, pois as universidades e os formadores universitários assumem as tarefas de produção e de legitimação dos saberes científicos e pedagógicos, ao passo que aos

professores compete apropriar-se desses saberes, no decorrer de sua formação, como normas e elementos de sua competência profissional, sancionada pela universidade e pelo Estado*.

Além dos saberes produzidos pela ciência da educação e dos saberes pedagógicos, os professores em formação se deparam também com os saberes que Tardif chama de disciplinares, estes são os transmitidos de forma independente das faculdades de educação, são os conteúdos específicos de cada curso de formação de professores (aqui no caso as disciplinas específicas de química do IQ). Numa terceira análise, Tardif vai dizer que os saberes escolares irão ser apropriados pelos professores e que estes saberes são provenientes das rotinas escolares, apresentados sobre conteúdos, objetivos, métodos nas escolas.⁹

Por fim vão ser identificadas como saber docente as experiências adquiridas no exercício das funções do professor e são denominados segundo o autor como saberes experienciais.

Dessa forma, a relação desses saberes sugere o professor como articulador desses saberes e de suas práticas.

Em suma, o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.⁹

Porém, segundo Tardif, os três primeiros saberes expostos aqui (formação profissional, disciplinar e curricular) parecem ser sempre mais ou menos de segunda mão, na medida em que, o início da prática docente exige do novo profissional que ele se adapte às também novas condições de trabalho rapidamente. Com isso, o choque da “dura realidade” das turmas e salas de aula, faz com que os professores descubram os limites de seus saberes pedagógicos. Essa descoberta provoca, em parte dos novatos na profissão, a negação/rejeição pura e simples de sua formação anterior, podendo também, por outro lado, suscitar julgamentos mais relativos quando o professor pondera sobre uma contribuição parcial de sua formação anterior.

Nesta perspectiva, Tardif vai utilizar o termo “alienação” para definir a relação entre os docentes e seus saberes:

* Modelo aplicacionista da universidade: separação entre a pesquisa (produção de conhecimento), formação (formação relativa a esses conhecimentos) e prática (mobilização dos conhecimentos).

De fato, se as relações dos professores com os saberes parecem problemáticas, como dizíamos anteriormente, não será porque essas mesmas relações sempre implicam, no fundo, uma certa distância – social, institucional, epistemológica – que os separa e os desapropria desses saberes produzidos, controlados e legitimados por outros?⁹

Nesta perspectiva, Nunes¹⁰ faz um breve panorama das pesquisas brasileiras (iniciadas timidamente na década de 1990) sobre os saberes docentes e a formação de professores e sua investigação aponta para características próprias nas pesquisas nacionais, mas em compasso com as tendências internacionais, como as teorias de Tardif.⁹

O que a autora identifica em seu trabalho é uma forte tendência em repensar-se a concepção da formação de professores, no sentido de diminuir a distância entre os saberes adquiridos na sua formação inicial e os saberes da experiência.

[...] inicia-se o desenvolvimento de pesquisas que, considerando a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, buscam resgatar o papel do professor, destacando a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente.¹⁰

No seu trabalho identifica diversos autores brasileiros que destacam a importância de serem desenvolvidas pesquisas que busquem a identificação e análise dos saberes docentes sob a ótica de ampliação deste campo e implementação de políticas envolvendo a formação de professores a partir da visão dos próprios sujeitos envolvidos.

Silva, M.H.G.F. (*apud* Nunes¹⁰) ressalta que pensar/produzir uma teoria a partir da prática educativa que considera o saber e a experiência dos professores, não precisa, necessariamente, negar o papel da teoria na produção do conhecimento, tendo em vista que esse saber norteia a prática docente. Já para Therrien (*apud* Nunes¹⁰) a formação de professores ainda é um estudo que persiste numa dissociação entre a formação e a prática docente.

Nesta perspectiva, Gauthier et al. (*apud* Nunes¹⁰) apóia-se na premissa de que: “como a *atividade docente* não tem conseguido revelar os seus saberes, as *ciências da educação* acabam por produzir outros saberes que não condizem com a prática.”

Uma análise da formação inicial e continuada dos professores a partir das práticas pedagógicas é feita por Pimenta (1999, *apud* Nunes¹⁰) também apontando para a importância da mobilização dos saberes da experiência, identifica três saberes da docência:

[...] a) da *experiência*, que seria aquele aprendido pelo professor desde quando aluno [...], assim como o que é produzido na prática [...]; b) do *conhecimento*, que abrange a revisão da função da escola na transmissão dos conhecimentos e as suas especialidades num contexto contemporâneo e c) dos *saberes pedagógicos*, aquele que abrange a questão do conhecimento juntamente com o saber da experiência e dos conteúdos específicos e que será construído a partir das necessidades pedagógicas reais. [...] ¹⁰

Aqui há uma ênfase para a superação da fragmentação entre os diferentes saberes para que haja uma ressignificação dos saberes na formação dos professores.

Todas as análises aqui demonstradas convergem para dois fatos importantes: os professores em formação inicial, de uma forma ou outra, ao iniciarem suas práticas docentes negam ou rejeitam parcialmente os conhecimentos acadêmicos recebidos, seja por dificuldades de aplicar e/ou articular esses conhecimentos, ou por vezes devido à tentativa de transposição direta desses nas salas de aula; e o distanciamento dos grupos produtores e portadores dos saberes e das instituições de formação em relação às realidades escolares com que se deparam os professores recém-formados em suas práticas docentes. Esses fatores, segundo as pesquisas apontadas, corroboram para a desarticulação do conjunto de saberes docentes.

As teorias do currículo juntamente com os conceitos de saberes docentes auxiliam, enfim, no entendimento de que os processos de ensino e aprendizagem são complexos, na medida em que os estudos sobre currículo são influenciados por diversas teorias e que os saberes docentes se constituem, da mesma forma, de vertentes diferentes. Essas análises vão enfim, delinear a metodologia e a discussão dos resultados deste Trabalho de Conclusão de Curso.

4 METODOLOGIA

A partir da minha intenção de realizar, dentre todas as disciplinas do CLQ, uma análise das disciplinas pedagógicas da FACED, busquei definir os sujeitos da minha pesquisa. Dessa forma, como a ideia desta análise surgiu a partir das conversas de corredor entre os alunos do CLQ sobre suas ansiedades e inseguranças, em relação à identificação e aplicação dos saberes adquiridos durante o curso de graduação, no início das atividades docentes (realização dos estágios de docência), defini como sujeitos da minha pesquisa, alunos egressos e estudantes formandos do CLQ, em um período de cinco (5) anos (período de duração do curso) para iniciar a minha pesquisa.

O trabalho foi realizado em três etapas, aproximando-se do modelo descrito por Nisbet e Watt (*apud* Lüdke; André¹¹): “1. aberta e exploratória, 2. mais sistemática em coleta de dados, 3. análise e interpretação sistemática dos dados e elaboração de relatórios.”

Na primeira fase foi realizado um levantamento, junto à Comissão de Graduação do Instituto de Química (COMGRAD/IQ), dos alunos formados entre os anos de 2009/1 e 2014/1 e dos estudantes formandos em 2014/2. A partir desta listagem, foi possível identificar os currículos dos quais esses alunos faziam parte e assim, chegar ao levantamento das disciplinas pedagógicas obrigatórias, a serem analisadas, pertencentes a esses currículos. Frente a esse levantamento, optou-se por utilizar o *questionário* como ferramenta de coleta de dados nesta pesquisa.

Um questionário é extremamente útil quando um investigador pretende recolher informações sobre um determinado tema.[...]. A importância dos questionários passa também pela facilidade com que se interroga um elevado número de pessoas, num espaço de tempo relativamente curto.¹²

Segundo, Amaro, Póvoa e Macedo¹², três princípios foram considerados na construção do questionário: Princípio da Clareza, Princípio da Coerência e Princípio da Neutralidade e optou-se por utilizar um questionário de perguntas *mistas*: formado por questões de respostas fechadas e abertas e para as perguntas de respostas fechadas foi utilizado o modelo de escala chamado Escala Likert, que apresenta uma série de cinco (5) valores, correspondentes a diferentes graus de concordância/discordância, das quais o inquirido seleciona uma delas como resposta.¹²

A escala utilizada seguiu o seguinte modelo:

- NA – Não se Aplica
- 1 – Discordo Totalmente
 - 2 – Discordo Parcialmente
 - 3 – Neutro
 - 4 – Concordo Parcialmente
 - 5 – Concordo Plenamente

Na segunda etapa, foi realizada a coleta de dados através do envio do questionário, elaborado na primeira fase, via *e-mail*, que de acordo com Reedy et al. (*apud*. Vieira, H.C.; Castro, A.E.; Schuch, V.F.J.):

Uma das funcionalidades apresentadas que pode ser explorada para pesquisas on-line é o correio eletrônico, dado que é uma ferramenta bastante versátil, pois permite a comunicação por mensagens de qualquer tamanho e o envio de documentos a um custo muito baixo e com grande rapidez, possibilita ainda a comunicação com indivíduos ou grupos que estejam à longa distância¹³

O questionário foi enviado aos endereços de correio eletrônico dos alunos da listagem obtida no levantamento da primeira fase.

De acordo com Marconi, M. A.; Lakatos, E. M. (*apud* Vieira, H. C.; Castro, A. E.; Schuch, V. F. J.): “[...] questionários que são enviados para os entrevistados alcançam em média 25 % de devolução.” Dessa forma, a expectativa foi de que esse mínimo fosse alcançado na devolução dos questionários da pesquisa.¹³

A terceira fase consistiu em sistematizar e analisar os dados recebidos nas respostas do questionário. Foram criadas assim categorias para analisar essas respostas. Segundo Bardin¹⁴, a categorização fornece, por condensação, uma representação simplificada, dos dados brutos.

Classificar elementos em categorias, impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. [...] A categorização, é um processo de tipo estruturalista e comporta duas etapas: o *inventário*: isolar os elementos e a *classificação*: repartir os elementos, e portanto procurar ou impor uma certa organização às mensagens.¹⁴

Dessa forma, as respostas obtidas nas perguntas fechadas foram agrupadas e tabuladas e as abertas categorizadas, a fim de viabilizar a interpretação dos dados e analisadas utilizando como suporte as publicações do referencial teórico deste trabalho.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

5.1 LEVANTAMENTO DE DADOS E CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O levantamento realizado junto à COMGRAD/IQ da UFRGS mostrou que, no período de 2009 a 2014, haviam 55 alunos formados (até 2014/1) e 12 alunos formandos (2014/2) no CLQ, totalizando 67 possíveis respondentes para a minha pesquisa. Analisando a listagem desses alunos, foi possível identificar cinco diferentes currículos com disciplinas pedagógicas obrigatórias da FACED, denominados como: Licenciatura em Química – (212.03); Licenciatura em Química; Licenciatura em Química – Noturno (222.00); Licenciatura em Química – Noturna e Licenciatura em Química Noturno¹⁵.

Nesse sentido, pude partir para a observação das disciplinas que compunham os referido currículos perfazendo uma listagem de 25 disciplinas obrigatórias que fizeram e/ou ainda fazem parte desses currículos do CLQ e suas respectivas súmulas.

Dado que meu interesse era investigar a relação e avaliação dos alunos acerca do fazer pedagógico, aqui recortado, nos códigos EDU XXXX, construí um questionário, inicialmente, composto de 25 questões fechadas. Porém, em função da polêmica do tema e da ansiedade que parecia acompanhar meus colegas de aula, durante o processo de graduação, para dissertar sobre a importância ou não das referidas disciplinas, expandi o número de questões para 31, sendo estas 5 últimas, questões abertas.

O questionário (APÊNDICE A) foi enviado aos 67 alunos e deste total, 30 respostas foram recebidas, o que representa 44,8 % dos questionários respondidos. Este resultado é considerado excelente, pois conforme citado anteriormente, o mínimo esperado era de 25 % de devolução dos questionários respondidos.¹³

A partir desse retorno pude ter duas certezas: meu assunto é de interesse dos estudantes e os respondentes conseguiram enfrentar o longo número de questões.

Enfim, a composição do questionário se articulou da seguinte forma:

- Questão nº 01: teve o objetivo de verificar dentre os respondentes, quais estão ou não atuando como professores para que desta maneira, fosse possível fazer também uma discussão sobre possíveis diferenças nas respostas em função da atividade docente estar sendo ou não desenvolvida pelos respondentes. Nesta questão, os respondentes, apenas precisavam responder “Sim ou Não”.

- Questões de nº 02 a nº 26: questões fechadas que apresentaram o(s) objetivo(s) (súmula) de cada disciplina e os respondentes foram questionados sobre o alcance ou não

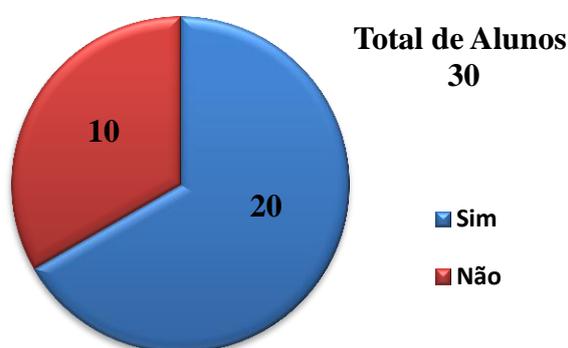
desses objetivos. No caso de não terem cursado algumas das disciplinas, os respondentes foram orientados a assinalarem “Não se Aplica” (NA) como resposta da questão. O uso das súmulas objetivava trazer aos alunos a memória de que há, sim, um projeto na constituição disciplinar que se manifesta na súmula.

- Questões de nº 27 a 31: questões abertas que foram elaboradas para que os respondentes pudessem opinar, avaliar e fazer sugestões sobre a contribuição, organização, relevância, das disciplinas avaliadas, na sua formação docente. Com tais questões pretendeu-se buscar uma liberdade de expressão que não restrinja a fala dos sujeitos investigados.

5.2 ANÁLISE DO RESULTADO DA QUESTÃO Nº 01

Os respondentes foram questionados sobre a atuação ou não como docentes respondendo “SIM ou NÃO” e a Figura 1 expressa o resultado obtido nesta questão.

Figura 1: Número de respondentes de acordo com a atuação na atividade docente.



A partir da Figura 1 é possível perceber que 10 (em torno de 33 %) respondentes não atuam como docente, enquanto que 20 (em torno de 67 %) responderam que estão atuando como docentes. Assim, posso analisar algumas questões com base em um dos meus referenciais base, a epistemologia da prática de Tardif.⁹

5.3 ANÁLISE DE RESPOSTAS DAS PERGUNTAS FECHADAS

Nestas questões, os respondentes foram questionados sobre o alcance do(s) objetivo(s) das disciplinas em análise, a partir da apresentação da súmula de cada uma. E as repostas foram dadas seguindo a escala Likert apresentada anteriormente.

As respostas dos formados e/ou formandos, às perguntas fechadas, foram analisadas a partir de blocos de disciplinas, de acordo com a etapa que cada uma pertenceu e/ou pertence no currículo do curso, pois isso nos possibilita de certa forma investigar a própria formação/entendimento no/do curso. As disciplinas analisadas em sua totalidade estão apresentadas no APÊNDICE B.

Os gráficos a partir daqui representados mostrarão as respostas dos grupos que marcaram “SIM” e “NÃO” na questão nº 01, separadamente, utilizando o mesmo padrão de cores da Figura 1 (SIM = cor azul e NÃO = cor vermelha).

A análise de cada grupo de disciplinas será feita através de uma descrição dos percentuais gerais resultantes das respostas considerando a totalidade dos respondentes e também dos resultados a partir dos grupos de alunos que estão ou não atuando como docentes, separadamente.

As análises e discussões das repostas utilizarão a partir daqui os termos:

- **GS**: para citar as respostas do grupo de alunos que “**estão atuando**” como docentes.
- **GN**: para citar as repostas do grupo de alunos que “**não estão atuando**” como docentes.

E as avaliações obtidas nas respostas, por estes grupos, serão feitas considerando:

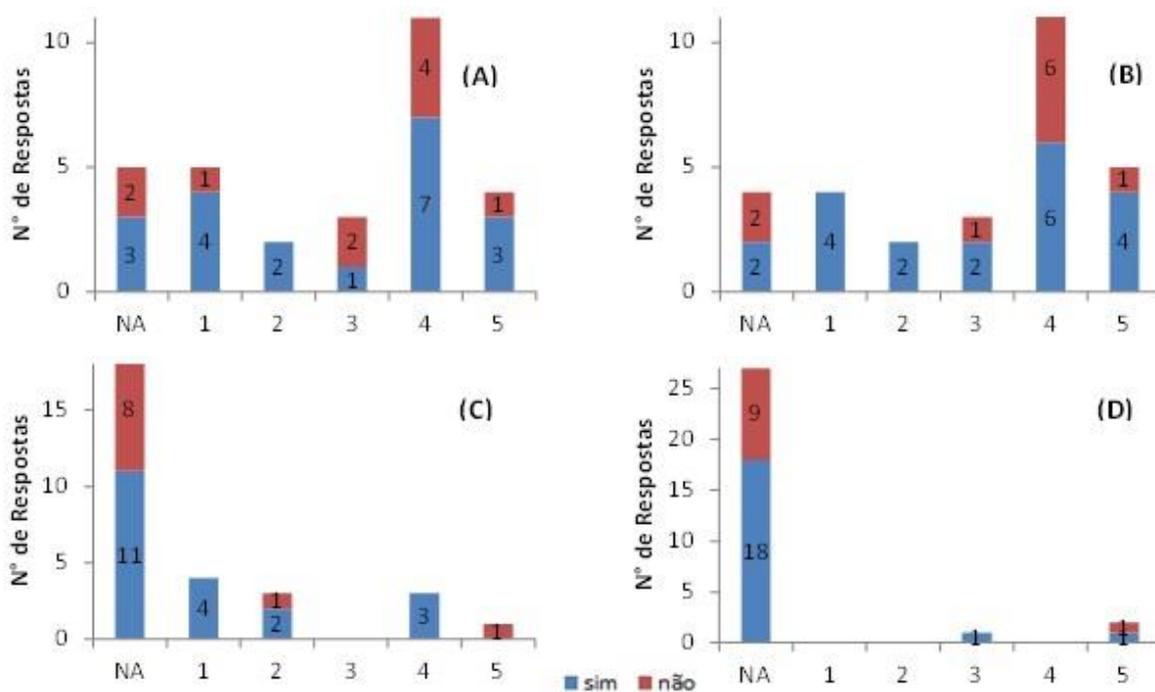
- Avaliação Negativa das disciplinas: respostas obtidas nos valores 1 e 2.
- Avaliação Positiva das disciplinas: respostas obtidas nos valores 4 e 5.

Os percentuais de respostas na escala 3 (neutro) não serão comentados e o APÊNDICE C apresenta todos os valores percentuais encontrados nas categorias de escala por grupos de alunos, e também os percentuais totais para cada disciplina.

5.3.1 Disciplinas da Etapa 1

Neste bloco foram analisadas as respostas referentes às disciplinas que fazem parte da primeira etapa do CLQ. A Figura 2 apresenta os gráficos (A – D) com as respostas das questões nº 05 a 08 do questionário.

Figura 2: Bloco de disciplinas analisadas da primeira etapa do CLQ: (A) EDU 1005; (B) EDU 03024; (C) EDU 01022; (D) EDU 02108



A disciplina “Sociologia da Educação I – A” (Figura 2-A) teve uma boa avaliação por parte dos alunos, com 60 % de avaliações nas escalas positivas e apenas 28 % nas escalas negativas. Esta disciplina passou a fazer parte do grupo de disciplinas alternativas obrigatórias* a partir de 2012/2 quando a disciplina “Introdução ao Campo da Docência” foi inserida nesta etapa do currículo como obrigatória. Observando o gráfico dessa disciplina (EDU 02108 - Figura 2-D) é possível perceber que um número elevado de alunos (90 %) não a cursou, provavelmente pelo pouco tempo que está inserida no currículo do curso. Esta disciplina foi bem avaliada pelos alunos que a cursaram com 67 % das avaliações nas escalas positivas e apenas 33 % nas escalas negativas.

As disciplinas “Organização da Escola Básica” (Figura 2-B) e “Psicologia da Educação: A Educação e suas Instituições” (Figura 2-C) fazem parte do grupo de disciplinas alternativas obrigatórias e aqui é possível perceber que a disciplina Organização da Escola Básica foi cursada por um número maior de alunos em relação a outra ofertada neste grupo. Analisando a Figura 2-B é possível identificar um número elevado de alunos avaliando positivamente esta disciplina (65,4 %) enquanto que 23 % atribuíram avaliação negativa. A

* Os alunos precisam cursar, no mínimo, uma disciplina deste grupo, podendo se quiserem optar por mais de uma e, nesse caso, o número de créditos excedentes pode ser convertido em créditos complementares.

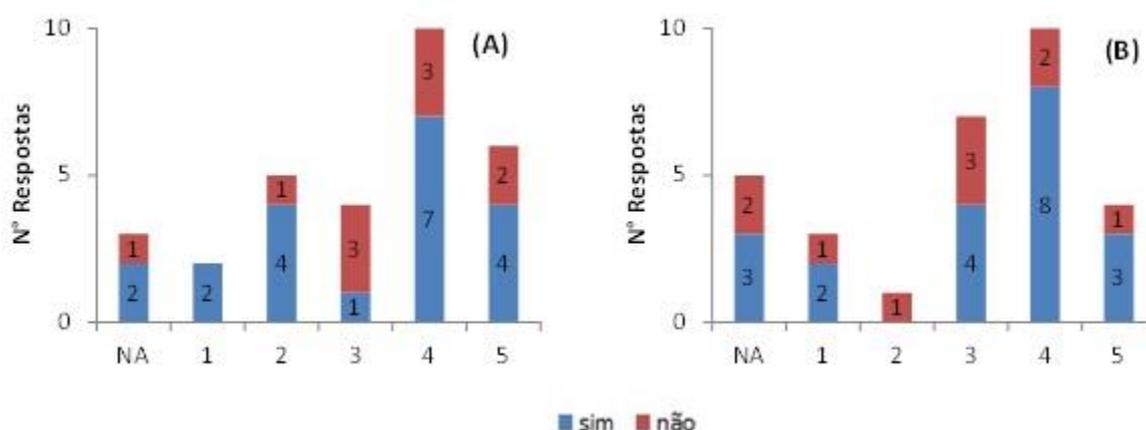
Figura 2-C mostra uma avaliação negativa com 36 % nas escalas positivas e 64 % das respostas nas escalas negativas.

Há uma tendência nas disciplinas deste bloco, de os alunos **GS** representarem um percentual menor na avaliação positiva das disciplinas, ao passo que quando a avaliação é negativa o contrário é percebido, o grupo **GS** é, nesse caso, a maioria percentual.

5.3.2 Disciplinas da Etapa 2

Neste bloco foram analisadas as respostas referentes às disciplinas que fazem parte da segunda etapa do CLQ. A Figura 3 apresenta os gráficos (A – B) com as respostas das questões nº 09 e 10 do questionário.

Figura 3: Bloco de disciplinas analisadas da segunda etapa do CLQ: (A) EDU01004; (B) EDU03022



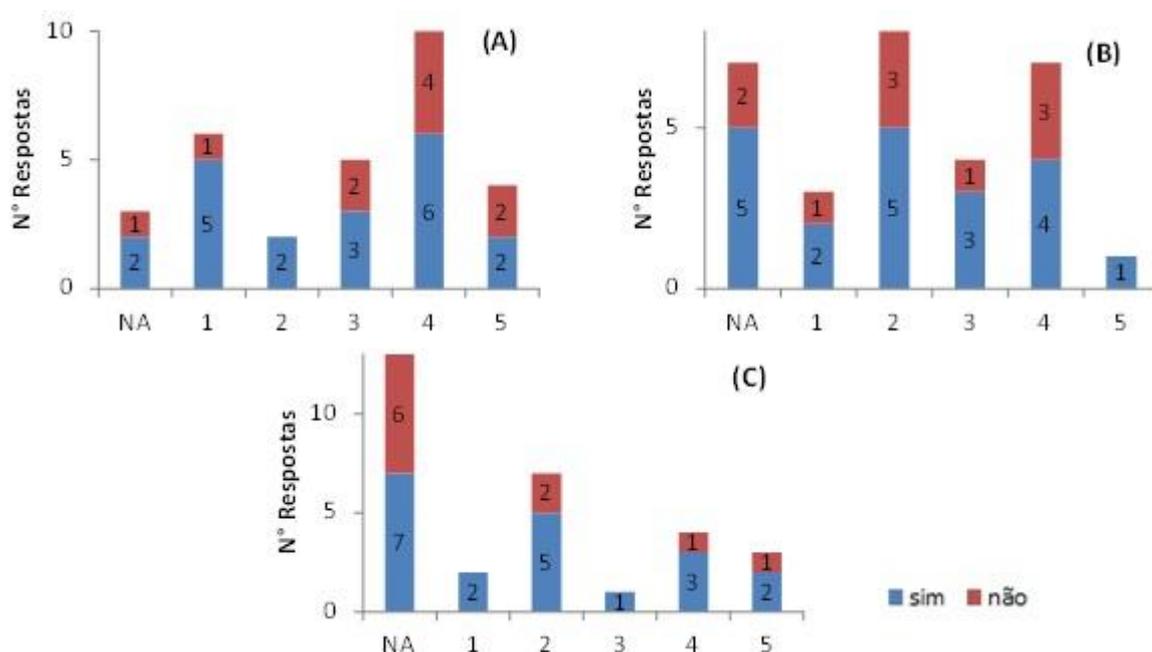
O gráfico da Figura 3-A mostra a avaliação da disciplina “História da Educação: História da Escolarização Brasileira e Processos Pedagógicos” com um percentual de 59 % dos alunos avaliando a disciplina nas escalas positivas, enquanto que nas escalas negativas este percentual é de 26 %. A disciplina “Políticas da Educação Básica” (Figura 3-B) teve 56% das avaliações nas escalas positivas e 16 % nas escalas negativas.

Neste bloco, ao contrário do primeiro, os alunos do grupo **GS** tiveram representação percentual maior nas avaliações positivas das duas disciplinas. Na avaliação negativa o grupo **GS** foi maioria apenas para a disciplina EDU 01004 (Figura 3-A). A disciplina EDU 03022 foi avaliada negativamente, em percentual maior, pelos alunos do grupo **GN**.

5.3.3 Disciplinas da Etapa 3

Neste bloco foram analisadas as respostas referentes às disciplinas que fizeram e/ou fazem parte da terceira etapa do CLQ. A Figura 4 apresenta os gráficos (A – C) com as respostas das questões nº 11, 12 e 02 do questionário.

Figura 4: Bloco de disciplinas analisadas da terceira etapa do CLQ: (A) EDU01010; (B) EDU01011; (C) EDU01135



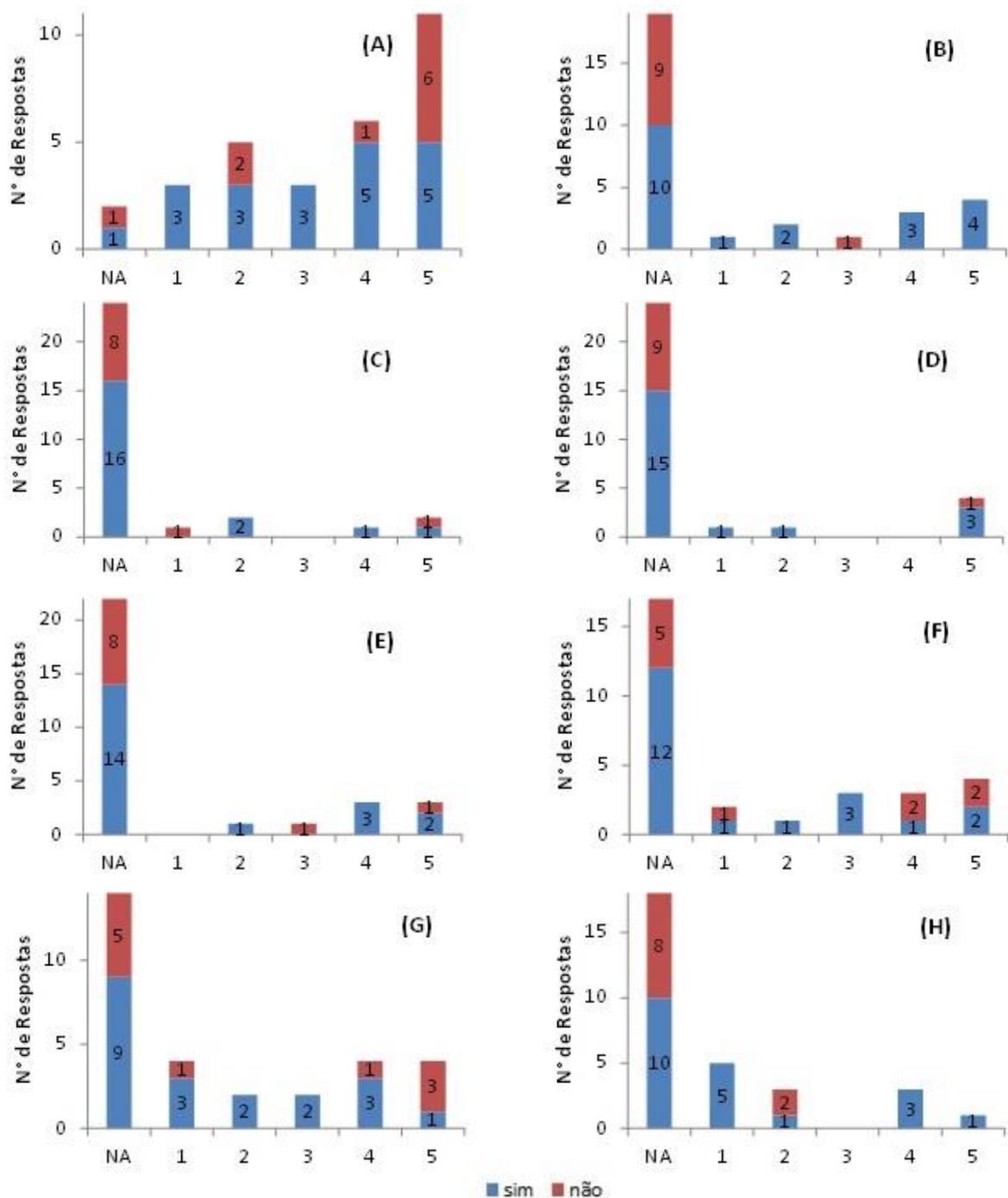
A disciplina “Filosofia da Educação I” (Figura 4-A) teve uma avaliação positiva de 52% dos alunos e negativa de 30 %. As disciplinas das figuras 4-B e 4-C, “Psicologia da Educação I-A” e “Psicologia da Educação A”, tiveram uma avaliação com percentual nas escalas positivas de 35 % e 41 %, respectivamente e com valores de 48 % e 53 %, respectivamente, para as escalas negativas. A partir de 2005/1, a disciplina EDU 01136 (Psicologia da Educação A) deixou de fazer parte do currículo do CLQ.

Neste bloco de análise, assim como no primeiro, os alunos do grupo **GS** representam o menor percentual nas avaliações positivas das disciplinas. E são mais uma vez maioria quando a avaliação é negativa, com exceção da disciplina EDU 01011 que obteve percentuais bem próximos nos dois grupos.

5.3.4 Disciplinas da Etapa 4

Neste bloco foram analisadas as respostas referentes às disciplinas que fizeram e/ou fazem parte da quarta etapa do CLQ. A Figura 5 apresenta os gráficos (A – H) com as respostas das questões n° 13-19 e 03 do questionário.

Figura 5: Bloco de disciplinas analisadas da quarta etapa do CLQ: (A) EDU 02027; (B) EDU 03041; (C) EDU 03023; (D) EDU 03031; (E) EDU 03030; (F) EDU 02029; (G) EDU 02084; (H) EDU 01136



Neste bloco a disciplina “Ensino e Identidade Docente” (Figura 5-A) teve uma avaliação positiva por parte de 61 % dos alunos e 28,5 % de avaliações envolvendo as escalas negativas.

As disciplinas das Figuras 5-B a 5-F fizeram parte do currículo do CLQ como obrigatórias alternativas até o ano de 2010/1, e a partir de 2010/2 se tornaram disciplinas eletivas ou deixaram de fazer parte do currículo do curso. Dessa forma, há um número menor de alunos cursando cada uma dessas disciplinas, havendo uma procura um pouco mais acentuada, por parte dos respondentes da pesquisa, pelas disciplinas “Pesquisa em Educação I-A” (Figura 5-B) e “Teoria do Currículo” (Figura 5-F) que tiveram avaliações positivas com 64 % e 54 %, respectivamente, e negativas de 27 % e 23 %, respectivamente.

As disciplinas “Seminário: Educação e Movimentos Sociais” (Figura 5-D) e “Seminários: Educação, trabalho e profissão” (Figura 5-E) tiveram também uma avaliação positiva com 67 % e 75 %, respectivamente, e negativas de 33 % e 12,5 %, respectivamente.

A disciplina “Políticas Governamentais na Educação Brasileira” (Figura 5-C) teve sua avaliação nas escalas positivas e negativas percentagens iguais a 50 %.

Na figura 5-G, estão representadas as respostas para a disciplina “Educação Contemporânea: currículo, didática, planejamento”, que passou a fazer parte do currículo do CLQ a partir de 2010/2. A partir da entrada dessa disciplina, deixaram de fazer parte do currículo do curso as disciplinas “Teoria do Currículo” e “Organização Curricular, planejamento e avaliação”, esta última da quinta etapa do CLQ. A avaliação desta disciplina foi positiva com 50 % e negativa de 37,5 %.

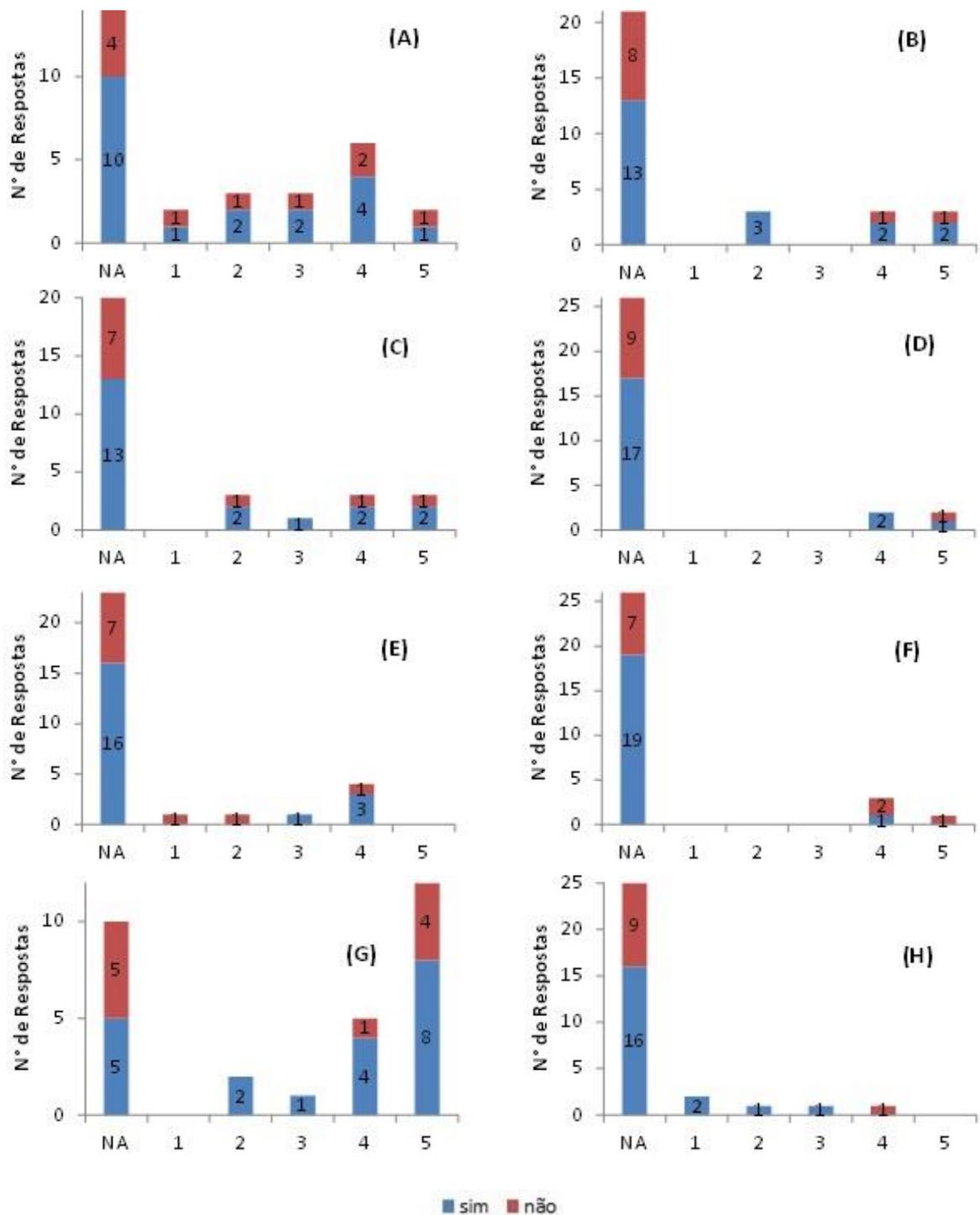
Por fim, neste bloco, ainda foi analisada a disciplina de “Psicologia da Educação B” (Figura 5-H), que deixou de fazer parte do currículo do CLQ a partir de 2005/1 e que obteve avaliação positiva de 33 % e negativa de 67 %.

Neste bloco, apenas três (3) disciplinas tiveram avaliação positiva, em percentual maior, por parte do grupo **GS**, ao passo que este mesmo grupo avaliou negativamente seis (6) disciplinas deste bloco em percentual maior que o grupo **GN**. A disciplina EDU 03023 (Figura 5-C) apresentou valores percentuais iguais (50 %) entre as duas categorias de respostas.

5.3.5 Disciplinas da Etapa 5

Neste bloco foram analisadas as respostas referentes às disciplinas que fizeram e/ou fazem parte da quinta etapa do CLQ. A Figura 6 apresenta os gráficos (A – H) com as respostas das questões n° 20-26 e 04 do questionário.

Figura 6: Bloco de disciplinas analisadas da quinta etapa do CLQ: (A) EDU 02026; (B) EDU 03025; (C) EDU 02028; (D) EDU 01016; (E) EDU 01012; (F) EDU 03071; (G) EDU 01013; (H) EDU 02025



Neste último bloco analisado, a disciplina da figura 6-A, “Organização curricular, planejamento e avaliação” teve 50 % das respostas nas escalas positivas e 31 % nas escalas negativas. Esta disciplina, como citado anteriormente, deixou de fazer parte do currículo do curso com a inserção da disciplina EDU 02084 na quarta etapa.

As disciplinas apresentadas nas figuras 6-B a 6-E são disciplinas obrigatórias alternativas. A disciplina “Ensino em Espaços Escolares” (Figura 6-C) e “Psicologia da Educação II” (Figura 6-E) deixaram de fazer parte do currículo a partir de 2010/2. A avaliação dessas duas disciplinas foi positiva e as duas tiveram resultados percentuais bastante semelhantes, 60 % e 57 % nas escalas positivas, respectivamente e 30 % e 29 % nas escalas negativas, respectivamente. A disciplina “Educação de Jovens e Adultos no Brasil: História e Política” (Figura 6-B) também teve avaliação semelhante com 67 % nas escalas positiva e 33% nas escalas negativas.

A disciplina “Projetos de Aprendizagem em Ambientes Digitais” (Figura 6-D) e “Língua Brasileira de Sinais” (Figura 6-F) tiveram 100 % de avaliações nas escalas positivas. Esta última passou a fazer parte do currículo do CLQ a partir de 2010/2. Outra disciplina deste bloco que teve avaliação bastante positiva foi “Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais” (Figura 6-G) com 85 % das respostas concentradas nas escalas positivas e apenas 10 % nas escalas negativas. Esta disciplina entrou no currículo, como obrigatória alternativa, também a partir de 2010/2.

A última disciplina analisada deste bloco é a representada na Figura 6-H, “Didática Geral A”, e deixou de fazer parte do currículo a partir de 2005/1. Esta disciplina teve uma avaliação positiva de 20 % e negativa com 60 %.

Neste bloco, apenas uma (1) disciplina obteve avaliação positiva, em percentual maior, por parte do grupo **GS**, ao passo que este mesmo grupo avaliou negativamente três (3) disciplinas deste bloco em percentual maior que o grupo **GN**. A disciplina EDU 02026 (Figura 6-A) apresentou valores percentuais iguais ou bem próximos entre as escalas nos grupos **GN** e **GS**. E as disciplinas EDU 01016 e EDU 03071 apresentaram valores percentuais iguais a 100 % para escala positiva nos dois grupos (**GS** e **GN**).

5.3.6 Análise geral dos dados obtidos nas perguntas fechadas

Analisando todas as disciplinas em conjunto, algumas considerações ainda podem ser feitas:

a) Das vinte e cinco (25) disciplinas analisadas, apenas cinco (5) tiveram avaliação geral negativa na opinião dos respondentes e são elas: “Didática Geral - A” e quatro das cinco “Psicologias” com exceção da “Psicologia II” que recebeu 57 % de avaliações positivas.

b) É possível perceber que a mudança no currículo, em relação à disciplina de “Didática Geral - A”, foi positiva. Esta disciplina teve avaliação negativa (60 % de respostas nas escalas negativas), porém as disciplinas “Organização curricular, planejamento e avaliação” e “Educação Contemporânea: currículo, didática e planejamento” (disciplinas que entraram no currículo em 2005/1 e 2010/2, respectivamente) tiveram uma melhor avaliação, recebendo 50 % das avaliações nas escalas positivas.

c) Em relação às avaliações das disciplinas de Psicologia, as duas pertencentes aos currículos antigos (212.03 e 222.00), “Psicologia da Educação A” e “Psicologia da Educação B”, que tiveram avaliações iguais a 53 % e 67 %, respectivamente, nas escalas negativas, foram, ao que parece, substituídas por outras no currículo. Estas mudanças não parecem ter produzido melhoras na opinião dos alunos, tendo em vista que a disciplina obrigatória inserida então no currículo, “Psicologia da Educação I – A”, obteve avaliação negativa de 48%, enquanto que das outras duas que entraram no currículo como obrigatórias alternativas, “Psicologia da Educação: a educação e suas instituições” e “Psicologia II”, apenas a segunda obteve avaliação positiva de 57 %, porém, não faz mais parte do currículo, e a primeira recebeu avaliação negativa de 64 %.

d) Embora vinte (20) das vinte e cinco (25) disciplinas analisadas tenham sido avaliadas positivamente, algumas respostas concentrarem-se na escala 4 (Concordo Parcialmente), o que é um indicativo de que os alunos consideram que alguns objetivos não foram alcançados conforme propunha a súmula das mesmas. Isto é, as disciplinas têm problemas como em quaisquer disciplinas, mas em sua maioria são reconhecidas pelos alunos como de acordo com sua súmula e sua relevância.

e) Na avaliação das respostas em relação aos grupos **GS** e **GN**:

- O grupo **GN** foi responsável, por percentual maior, na avaliação positiva de quinze (15) disciplinas;

- O grupo **GS**, ao contrário, foi responsável, em valores percentuais maiores, nas avaliações negativas de também quinze (15) disciplinas;

f) Quando analisamos o grupo como um todo, podemos inferir que as análises de Tardif9 não são válidas atualmente na formação, mas, no entanto, ao separarmos os grupos docentes e não docentes, fica bastante marcada a negação dos saberes de formação profissional já apontada na Seção 3.2. Claro está que os professores têm dificuldade de fazer a

ligação esperada entre os conhecimentos de formação e os da prática, quando imersos na prática, como podemos ver na fala de um(a) estudante:

“Gostei muito de fazer Sociologia da Educação e Filosofia da Educação, o resto, meu Deus, sacrifício total. Falta um motivo. Sempre pensei que chegaria no final do curso e tudo que vivi aqui faria sentindo, quase como um grande quebra-cabeça, as peças se encaixariam e eu veria uma bela imagem...doce ilusão. Estou no fim do curso e me pergunto: pra que isso? qual o fundamento? Não sei, não sei.” (Aluno 25)

5.4 ANÁLISE DAS RESPOSTAS DAS PERGUNTAS ABERTAS

A análise das perguntas abertas foi realizada levando-se em consideração a atuação ou não, como professores, dos respondentes. Desta maneira, assim como nas questões fechadas, procurei identificar diferenças ou não na opinião dos alunos em relação a esta atividade estar sendo exercida ou não por cada um.

5.4.1 Questão n° 27

“Você citaria disciplinas cursadas na Faculdade de Educação como essenciais na sua formação docente? Quais?”

Algumas disciplinas foram citadas especificamente pelos alunos e estão apresentadas na tabela 2.

Analisando a Tabela 2 é possível perceber que há um número grande de disciplinas citadas como essenciais, porém, por um pequeno número de alunos. Dos trinta (30) respondentes da pesquisa apenas dez (10) responderam que “Ensino e Identidade Docente” foi essencial para sua formação e esta foi a disciplina mais lembrada. Em média 2 disciplinas foram citadas pelos alunos que consideraram alguma disciplina como essencial para a sua formação. Apenas dois (2) alunos citaram em suas respostas cinco (5) disciplinas.

Tabela 2: Disciplinas citadas como essenciais na opinião dos respondentes.

Disciplina	GS	GN
Ensino e Identidade Docente	5	5
Intervenções Pedagógicas e Necessidades Educativas Especiais	7	1
Políticas da Educação Básica	5	1
Educação Contemporânea: currículo, didática e planejamento	2	4
Organização curricular, planejamento e avaliação	-	3
Teoria do Currículo	3	1
Filosofia da Educação I	3	-
Sociologia da Educação I-A	3	-
História da Educação: História da Escolarização Brasileira e Processos Pedagógicos	3	-
Organização da escola Básica	2	-
Língua Brasileira de Sinais	1	-
Ensino em Espaços Escolares	1	-
Educação de Adultos no Brasil: História e Política	1	-
Projetos de Aprendizagem em ambientes digitais	-	1
Introdução ao Campo da Docência	-	1
Didática Geral	-	1
Psicologia da Educação A	-	1
Psicologia I-A	1	-
Psicologia II	1	-

Além dos alunos que apenas citaram disciplinas em suas respostas, alguns alunos complementaram suas respostas fazendo algumas considerações:

Respostas do grupo GN:

“Eu não saberia apontar nenhuma disciplina que eu tenha considerado essencial para minha formação, embora seja de meu maior interesse as disciplinas de psicologia, filosofia, sociologia e políticas de educação.” (Aluno2)

“Sim, muitas delas são essenciais, porém não necessariamente as que constam como obrigatórias no currículo.[...]” (Aluno 6)

“Não acredito que as cadeiras da Faculdade de Educação tenham sido essenciais na minha formação como docente já que nenhuma delas enfoca o ato docente em si nem a ciência que cursamos para dar aulas.” (Aluno 7)

Estas três respostas mostram que apesar de as disciplinas da FACED aparecerem como não essenciais, a perspectiva de olhar dos alunos é diferente, pois o primeiro indica que as disciplinas não foram bem aproveitadas, mas que seriam essenciais; o segundo nega o conhecimento e solicita um novo; e o terceiro afirma que as discussões que não são diretamente aplicadas não são importantes (típico de um paradigma educacional onde se

insere a racionalidade técnica). Nesse sentido, podemos pensar como o *aluno 30* que sugere que poderíamos começar uma inversão no currículo:

"Precisa ser repensado na íntegra. O aluno precisa ter contato com disciplinas específicas sobre o ensino de química logo no início do curso. Pequenas visitas nas escolas. Nossa, o campo escolar é tão amplo, mas o reduzem à sala de aula do campus Centro durante os 5 anos de curso??? A organização destas disciplinas precisa deve ser revisada, a fim de acompanhar as mudanças que este limitado mundo sofre a cada segundo da sua existência. A escola parou no tempo, mas a Faced não pode fazer o mesmo." (Aluno 30 em resposta à questão n°29)

Respostas do grupo GS:

"A única disciplina que realmente me serviu para a atividade docente foi a disciplina Ensino e Identidade Docente. O professor tinha uma dinâmica muito boa e até hoje recordo-me da sua didática." (Aluno 12)

"Nenhuma. Professores ruins e discussões fracas sem conteúdo." (Aluno 13)

"Nenhuma disciplina cursada na Faculdade de Educação teve papel fundamental na minha formação." (Aluno 17)

"Não me recordo de alguma destas disciplinas que tenha contribuído efetivamente com minha formação." (Aluno 19)

"Sim. Acredito que todas sejam importantes, pois para trabalharmos precisamos saber como a escola iniciou, quais seus objetivos, como planejar um currículo,..., o problema é a forma como são trabalhadas. Temos uma quantidade enorme de textos (que poderiam ser sintetizados pelos professores) que não lemos e acabamos apenas ouvindo as discussões de quem leu com os professores." (Aluno 28)

Neste grupo, é possível observar, nas respostas dos alunos 13, 17 e 19, que a negação dos saberes profissionais, mencionados por Tardif9, está bastante presente. Ainda, a primeira resposta relaciona a prática do professor da disciplina como importante para que esta seja considerada essencial, demonstrando questões aplicadas à prática docente, isto é, este aluno enxerga neste professor aquilo que ele idealiza para si como profissional docente. A última visão não nega por completo os conhecimentos do saber profissional, mas questiona o método de trabalho nessas disciplinas e sugere outra problemática, levantada pelo *aluno 6*, no sentido de prioridade entre as diversas disciplinas do curso em relação aos estudos exigidos:

“[...]não é possível "competir", dentro da nossa estrutura curricular, em termos de dedicação e tempo de estudo com disciplinas como Química Geral, Física e Cálculo, estando em grande parte dos casos as disciplinas da FACED em segundo plano e subaproveitadas pelos estudantes" [...].” (Aluno 6 em resposta à questão n°29)

5.4.2 Questão n° 28

“Em sua opinião qual foi a contribuição das disciplinas cursadas na Faculdade de Educação para a sua formação docente?”

As respostas foram bastante variadas e os dois grupos tiveram alunos com pensamentos diferenciados (positivos e negativos) relacionados à contribuição das disciplinas da FACED na sua formação docente.

Respostas do grupo GN:

“Do ponto de vista didático, muitas disciplinas discutem aspectos importantes da vivência escolar. No entanto, poucas fazem conexão com a área química o que às vezes torna o conhecimento não significativo ou aplicável ao campo, claro, que isso é muitas vezes subjetivo e exige esforço do aluno.” (Aluno 1)

“Positiva no que tange a compreensão da responsabilidade social e o papel do professor em sociedade. Quanto à melhoria da capacidade técnica do docente (formas de ensino, noções de currículo, desenvolvimento de técnicas de ensino, aperfeiçoamento de didática) acredito ser quase nula, pois não é possível trabalhar a realidade específica do curso de Química nestas disciplinas (e acredito não ser este o objetivo principal da FACED), estando o ponto forte nas trocas de experiências, saberes e vivências com colegas de outras áreas.” (Aluno 6)

“A contribuição foi no conhecimento da história e evolução de toda organização do sistema educativo.” (Aluno 7)

“Foram razoáveis, acredito que as disciplinas cursadas na Faculdade de Educação não me preparam para a realidade de sala de aula.” (Aluno 9)

“Tenho excelentes lembranças das disciplinas que cursei na Faced. Como as turmas eram bastante diferenciadas, consegui discutir com pessoas com diversos pontos de vista sobre a forma de educar no nosso país, pois infelizmente acho que colegas da Química perdem ao longo do curso a capacidade de discutir e assimilar conhecimentos que não são ligados "diretamente" à Química. Desta forma, acredito que disciplinas/turmas que fossem voltadas só para alunos da química não teriam uma riqueza de ideias tão grande quanto

temos na Faced. Além disso com as disciplinas aprendi as teorias que regem o construtivismo, aplicadas diretamente no crescimento e evolução dos alunos.” (Aluno 10)

As respostas deste grupo sugerem ausência de abordagens relacionadas com a prática docente, a partir das respostas dos alunos 1, 6 e 9 percebe-se uma necessidade de aplicar-se os conhecimentos, e mais uma vez surge o entendimento de que aquilo que não é aplicado não vale como conhecimento. Três respostas aqui sugerem um entendimento de que a FAGED é um lugar que oportuniza as relações/discussões com grupos de docentes em formação, de outras áreas que não a química, na abordagem de aspectos relacionados à vivência escolares, história da educação, formas de educar.

Respostas do grupo GS:

“Me ensinou a como não dar aula.” (Aluno 13)

“Apenas ocupação de carga horária, o cenário proposto lá é completamente diferente da nossa realidade como professores na área de química.” (Aluno 17)

“Contribuíram no sentido de fornecer um panorama geral acerca da educação, mas faltou um aprofundamento sobre a realidade das escolas estaduais e suas problemáticas, que não são poucas.” (Aluno 19)

“Muito pouco, pois somente no final do curso as cadeiras tinham sentido e correlação com os estágios docentes.” (Aluno 21)

”Aprender sobre o passado e a filosofia da educação foram essenciais para entender como o ensino é visto hoje. As políticas e a organização da escola básica foram importantes para entender como a escola funciona e ajudar a nos informar sobre os projetos atuais de governo para a educação.” (Aluno 22)

“De modo geral, muito pouco, as disciplinas, na maioria das vezes, são utópicas, a forma como é tratada a educação e as estruturas das escolas são surreais. As escolas são maravilhosas, equipadas e os professores podem fazer de tudo, com aulas elaboradas e diferentes...sem contar que podemos conversar com os colegas para elaborarmos uma aula interdisciplinar... Quando chegamos nos estágios é que percebemos a real situação e a situação muda um pouco.” (Aluno 25)

“Péssima, a maioria não contribuiu.” (Aluno 27)

“Percebo que pude aproveitar muito pouco das disciplinas da FACED elas todas são generalizadas para que sejam aplicadas em todos os cursos de Licenciatura. Imagino que se cada uma das disciplinas fossem direcionadas as áreas específicas seria de maior utilidade.” (Aluno 29)

Novamente aqui, há uma negação mais acentuada dos conhecimentos profissionais, neste grupo as respostas negativas aparecem como afirmativas mais contundentes do que no grupo GN. A primeira fala sugere uma negação à prática docente dos formadores na FACED. Algumas outras falas seguintes, assim como no outro grupo, sugerem a ausência de conexão com a realidade escolar atual, isto é, com a prática docente e a impossibilidade de aplicação dos conhecimentos de formação adquiridos nas disciplinas da FACED. Aqui, aparece também, sugestão de inversão do currículo, como já identificado em resposta anterior (questão n° 27) no grupo GN, explicitando opiniões sobre este aspecto semelhantes nos dois grupos de alunos. E assim, como no outro grupo, há opinião de alunos no sentido de valorizar os conhecimentos adquiridos nessas disciplinas, como se pode observar pela fala do aluno 22.

Estas duas questões (n° 27 e n° 28) questionam as respondentes, em relação às contribuições adquiridas na FACED, mas nas respostas, diversos alunos já explicitaram outras opiniões e sugestões que então foram demonstradas e analisadas, antecipando o que seria a discussão da questão n° 31.

5.4.3 Questão n° 29

“Qual sua opinião sobre a organização das disciplinas da Faculdade de educação dentro do currículo do Curso de Licenciatura em Química da UFRGS?”

Respostas do grupo GN:

Neste grupo, três respostas apareceram considerando a organização das disciplinas da FACED satisfatória ou boa, e outras respostas trouxeram sugestões:

“Apesar de cada disciplina ser dividida em um tema específico, em geral algumas se sobrepõe ou outras abrem mão de certos conceitos o que causa a fragmentação, falta ou duplicidade de assuntos.” (Aluno 1)

“Poderia melhorar. Em minha opinião, não é possível "competir", dentro da nossa estrutura curricular, em termos de dedicação e tempo de estudo com disciplinas como Química Geral, Física e Cálculo, estando em grande parte dos casos as disciplinas da FACED em segundo plano e subaproveitadas pelos estudantes. Nas próprias palavras de alguns estudantes "FACED é muito blábláblá e eu tenho que estudar Geral". Enquanto não houver uma mudança de concepção no sentido de "empoderar" as disciplinas educativas e "adequar" as disciplinas de ciência pura, não iremos progredir. Mais especificamente quanto às disciplinas, há uma necessidade gigantesca de criação de

disciplinas de interface (química-pedagogia) no início do curso, justamente para que o próprio discente possa perceber a importância das disciplinas de educação do currículo em sua formação. Muitas pessoas que reingressam ao curso conseguem aproveitar as disciplinas com maior tranquilidade (já tendo cursado as disciplinas de química pura), aumentando a chance destas aproveitarem e se sensibilizarem para a importância dos saberes e aprendizados gerados na FACED.” (Aluno 6)

“Na minha opinião a organização da faculdade de educação é boa.” (Aluno 8)

“No geral, a distribuição e organização das disciplinas são boas, mas tem algumas disciplinas eletivas que são muito mais importantes e produtivas que poderiam substituir algumas obrigatórias, que para mim não foram tão importantes.” (Aluno 9)

“Acredito que as disciplinas poderiam ter a seguinte sequência: apresentação sobre as teorias de educação, contextualizando o construtivismo na educação brasileira; disciplinas relacionadas ao papel e identidade do docente, englobando as questões políticas e legais envolvidas na profissão de professor; disciplinas sobre currículo, planejamento e espaço escolar; por último disciplinas sobre pesquisa em educação.” (Aluno 10)

Respostas do grupo GS:

Neste grupo, três alunos responderam nunca terem pensado ou formado opinião sobre isso. Dois alunos consideraram a organização das disciplinas da FACED como boa. E opiniões e sugestões também apareceram neste grupo:

“Talvez seja necessária à disposição de algumas disciplinas em semestres mais próximos aos estágios, de forma que a aplicabilidade dos conceitos trabalhados torne-se mais evidente para os licenciandos. Acredito que inclusão da nova disciplina EDU02108 INTRODUÇÃO AO CAMPO DA DOCÊNCIA tenha melhorado o currículo, reduzindo a sensação de despreparo que chocava os licenciandos no início dos estágios, quando de fato se iniciavam as reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem. De qualquer forma, acredito que exista um abismo entre as abordagens das disciplinas da FACED e do Instituto de Química. A ausência de interdisciplinaridade é muito prejudicial, deixando faltar uma das ferramentas essenciais para a formação de professores que é a transposição didática.” (Aluno 11)

“Muitas cadeiras repetitivas e inúteis, pouco objetivas.” (Aluno 15)

“Acredito que poderiam se articular muitíssimo mais à formação do licenciando em química, uma vez que existe uma série de teorizações que vêm sendo desenvolvidas no campo da Educação Química que não são abordadas nessas disciplinas. Do mesmo modo, cadeiras como as da psicologia e filosofia poderiam ser extremamente mais próximas à proposta de formação do licenciando em química.” (Aluno 15)

“De maneira geral, elas são bem, organizadas na FACHED.” (Aluno 20)

“Falta conexão entre elas... Não questiono termos que aprender a dar aulas diferentes, mas atrativas para os alunos, concordo plenamente. Mas se isso possível, porque no vale as disciplinas são tão tradicionais? Se é possível revolucionar o ensino, porque não começar pelas disciplinas de química? Assim saberemos como é.” (Aluno 25)

“Com certeza são precisas, o problema é que falam em inovação mas mantém o mesmo tipo de aulas a muito tempo. Infelizmente muitos alunos (como eu) não tem tempo para se dedicar somente à faculdade e como temos muitas disciplinas difíceis na química deixamos de lado as da educação, e não conseguimos ler todos os textos para ter ideias formadas sobre o assunto. Assim não aproveitamos estas disciplinas como deveríamos.” (Aluno 28)

“Precisa ser repensado na íntegra. O aluno precisa ter contato com disciplinas específicas sobre o ensino de química logo no início do curso. Pequenas visitas nas escolas. Nossa, o campo escolar é tão amplo, mas o reduzem à sala de aula do campus Centro durante os 5 anos de curso??? A organização destas disciplinas precisa deve ser revisada, a fim de acompanhar as mudanças que este limitado mundo sofre a cada segundo da sua existência. A escola parou no tempo, mas a Fached não pode fazer o mesmo.” (Aluno 30)

Esta questão procurou identificar alguns aspectos das Teorias do Currículo de Silva⁷ sob a ótica dos alunos. Os dois grupos apresentaram em suas falas respostas com aspectos semelhantes no que diz respeito à repetitividade de abordagens em diferentes disciplinas e distanciamento com a realidade escolar, deixando claro aqui seus questionamentos sobre o tipo de docente que o CLQ procura formar. É possível identificar nessas falas uma crítica ao que Silva chama de *status quo* nas Teorias Tradicionais do Currículo, na medida em que dissertam sobre as aulas tradicionais (transmissão e recepção de conteúdos) que acontecem na FACHED e no IQ durante sua formação docente e que poderiam sofrer mudanças para melhor atender durante a sua formação as demandas de sua futura prática docente.

Os alunos através de suas respostas deixam claro que estão atentos e interessados nessa discussão, apoiando mudanças que melhorem a articulação dos saberes profissionais com aqueles da prática docente (como na fala do aluno 11), isto é, que assim como nas críticas ao currículo tradicional, exista a conexão com o conhecimento escolar e o desenvolvimento intelectual e profissional. Os alunos sugerem mudanças que na sua visão seriam benéficas no sentido de que determinadas disciplinas não sejam privilegiadas em detrimento de outras (falas dos alunos 6, 9 e 28). Há um entendimento por grande parte dos alunos de que os conhecimentos produzidos na FACHED não estão sendo aproveitados na sua formação docente. São sugeridas mudanças no currículo para que este acompanhe o ritmo das mudanças no ambiente escolar, isto é, o aluno identifica que ao final de sua formação precisa atender as

necessidades da realidade escolar, mas não identifica na sua formação docente, no que diz respeito às disciplinas pedagógicas, uma preocupação em relação a isso.

5.4.4 Questão n° 30

“Você sentiu falta de algum conteúdo durante o tempo do seu curso de graduação que não foi abordado nas disciplinas cursadas na Faculdade de Educação?”

Nesta questão dois alunos de cada grupo de respondentes, declararam não ter sentido falta de nenhum conteúdo nas disciplinas cursadas na FACED e outros relacionaram alguns e fizeram considerações.

Respostas do grupo GN:

“Conteúdos relacionados a área de educação em ciências: história, filosofia, didática da educação em ciências. Enquanto muita atenção é fornecida para generalidades educacionais, pouco é abordado no ensino de ciências” (Aluno 1)

“Com certeza, mas são muitos conteúdos a serem dados, então temos que buscar o que nos faltou durante nossa vivência docente e através de formação continuada.” (Aluno 3)

“A transposição didática.” (Aluno 5)

“Sim. Um dos problemas que temos é que muitos conteúdos se repetem ao longo do curso, estando outros completamente fora da grade.

*Em minha opinião, as disciplinas EDU 01013 – Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais, EDU 01016 – Projetos de Aprendizagem em Ambientes Digitais, EDU 03025 - Educação de Adultos no Brasil: História e Política são essenciais e *importantíssimas* na formação de qualquer docente. São eletivas, mas deveriam ser obrigatórias. Trabalham com a realidade da inclusão digital e da interdisciplinaridade, ferramentas digitais para facilitar o processo de ensino-aprendizagem, educação de jovens e adultos, educação para portadores de necessidades especiais, faltando alguma disciplina que contemple o ensino para indígenas e em espaços não escolares.*

As disciplinas EDU 03031 – Seminário: Educação e Movimentos Sociais, e EDU 03030 – Seminário: Educação, trabalho e profissão são complementares para a formação, servindo de suporte ideológico para a profissão de educador, problematizando a profissão de uma perspectiva sociológica e do mundo do trabalho e sua inserção no contexto histórico nacional.

Há a necessidade de maior aprofundamento na Filosofia da Educação, e uma redução de disciplinas redundantes como Organização da Escola Básica e Políticas da Educação que trabalharam a mesma coisa durante dois semestres. As psicologias se repetem e devem ser revistas. Há necessidade urgente de disciplinas de epistemologia e de inter e

transdisciplinaridade, transposições didáticas e maior número de disciplinas de interface ciência-educação" (Aluno 6)

"Cadeiras para o ensino de química." (Aluno 7)

"Senti falta de disciplinas que apresentem atividades para aplicar em sala de aula. Realizei planejamentos, avaliação de currículos, etc, mas gostaria que houvesse um maior numero de disciplinas que traga exemplos de atividades, tanto lúdicas, digitais, formas de trabalho, etc." (Aluno 10)

Respostas do grupo GS:

"Como tive a oportunidade de trabalhar com Educação Prisional, citaria a falta de abordagens fora do ambiente escolar, pois todas as disciplinas estão voltadas para os ambientes formais de educação." (Aluno 11)

"Sim, LIBRAS por exemplo. Meu currículo não tinha esta disciplina e quando eu quis fazê-la não pude." (Aluno 12)

"Sim. Planejamento das aulas. Transposição dos conteúdos pra o nível de ensino médio. Estudo da possibilidade de aulas experimentais e como fazer isso em escolas que não tem recursos e laboratórios (que é o caso da maioria das escolas estaduais)." (Aluno 13)

"Formulação do plano de aula, que é pedido em todos os concursos e nunca nos foi mostrado nem de relance como fazer." (Aluno 14)

"Assuntos mais voltados ao ensino médio." (Aluno 17)

"Senti falta de experiência prática, acredito que elaborar e ministrar aulas deveriam ser temas recorrentes na maioria das cadeiras (tanto da educação em química quanto nas da Faced)." (Aluno 18)

"Sim, uma disciplina que nos colocasse diante da realidade das escolas de maneira mais atuante; que nos mostrassem índices e números sobre a educação no Brasil e, principalmente, no Rio Grande do Sul." (Aluno 19)

"Senti falta de situações reais, em algumas disciplinas o modelo de escola abordado está muito distante do que realmente encontramos na prática da docência." (Aluno 26)

"Falta mostrar na prática como os conceitos funcionam, acabam falando muito a teoria, faltam exemplos, casos reais pra serem estudados e comparados ao cotidiano das escolas." (Aluno 28)

"Questão racial. Economia. Jogo e educação. Educação ambiental. Ação pedagógica com jovens e adultos. Ensino Técnico e Superior. Antropologia. Psicopedagogia." (Aluno 30)

Nos dois grupos de respostas, vários foram os conteúdos que os alunos consideram como ausentes nas abordagens das disciplinas da FACED. Aqui é possível perceber que os alunos do grupo GN têm uma contribuição grande no levantamento desses conteúdos. Porém, em ambos os grupos, as opiniões são semelhantes e os posicionamentos bastante claros em relação às faltas no currículo e mudanças que consideram necessárias.

Surge nas respostas de diversos alunos a falta de disciplinas relacionadas ao ensino em ambiente não-escolar (indígena, prisional) e assuntos relacionados a temas mais cotidianos (como na fala do alunos 19 e 30), propondo um currículo mais flexível e aberto em relação à seleção de seus conteúdos.

Novamente aparece a falta de conexão dos conhecimentos do saber profissional com os da prática docente.

E nesta questão como nas anteriores, os alunos sugerem uma abordagem de interface maior, sugerindo que o currículo tenha mais disciplinas que façam a relação entre os conteúdos FACED-IQ, para superar talvez, dessa forma, a falta de transposições didáticas citadas por diversos alunos nas respostas.

5.4.5 Questão n° 31

“Cite sugestões, comentários ou críticas relacionados à organização das disciplinas da FACED dentro do currículo do Curso de Licenciatura em Química da UFRGS.”

Nesta questão, dois alunos não apresentaram sugestões e outros dois afirmaram que suas opiniões e sugestões estavam contempladas nas respostas anteriores. Os demais respondentes apontaram suas considerações.

Respostas do grupo GN:

“Na minha opinião, as disciplinas de educação em química foram mais proveitosas do que as da FACED e algumas disciplinas da FACED poderiam ser substituídas por disciplinas voltadas mais especificamente para a educação em química, em especial disciplinas que tratam sobre o currículo e didática.” (Aluno 2)

“As críticas que tenho são com relação ao tempo dedicado as disciplinas não pedagógicas. Acho que poderiam ser manejadas algumas horas aula para a parte pedagógica, no lugar de termos conteúdos muito aprofundados de química, que muitas vezes nem os bacharéis e nem os químicos industriais precisam também. Daí sim melhoraria. Ou

ainda melhor, que tivéssemos antes do estágio disciplinas que nos ensinassem a trabalhar melhor os conteúdos de química em sala de aula, isso seria maravilhoso. A FACED não tem margem de hora aula para modificar o currículo de modo a abranger tudo que precisamos.” (Aluno 3)

“As disciplinas onde estudamos sobre os pensadores da educação são no início do curso, sendo que neste momento não temos maturidade suficiente para entender a contribuição deles para o nossa formação.” (Aluno 5)

“As cadeiras da FACED apresentam assuntos muito repetitivos, por isso acredito que não seriam necessários tantos créditos obrigatórios. E oferecer cadeiras de ensino em química mais para o início do curso, já que estas são apresentadas apenas no final do currículo.” (Aluno 7)

“Na minha opinião, o contato dos futuros professores com o espaço escolar deveria acontecer antes dos estágios obrigatórios.” (Aluno 8)

“Acho que as disciplinas da FACED poderiam ter mais relação com a prática e com realidade da vida docente.” (Aluno 9)

Aqui, mais uma vez aparecem as questões relacionadas com a “competição” entre os tempos dedicados aos estudos da FACED e do IQ. Os alunos solicitam em suas respostas mais conhecimentos relacionados à futura prática docente e à realidade escolar. A inversão do currículo é sugerida novamente, para que assim tenham oportunidade de relacionar e dar significado aos saberes adquiridos na FACED ao longo de todo o curso.

Respostas do grupo GS:

“Sugiro que o curso como um todo busque trabalhar de forma mais interdisciplinar, buscando planos de ensino que visem as especificidades da Licenciatura. A disciplina de Radioquímica, voltada para a Licenciatura, é um bom exemplo de abordagem que mostra preocupação com a formação e tenta fornecer ferramentas para a futura atuação docente.” (Aluno 11)

“As disciplinas precisam de uma reformulação, precisam realmente contemplar a realidade do futuro docente em química (ou muitas vezes já docente em química). Sugiro que ampliemos a heterogeneidade e possamos fazer a disciplina de filosofia, na faculdade de filosofia, por exemplo, porém que seja realmente profícuo para o aluno.” (Aluno 12)

“Melhor capacitação dos professores, principalmente de didática e filosofia.” (Aluno 14)

“Acredito que deva haver um esforço maior por parte dos professores da Faced em se aproximar da realidade dos estudantes, pois esse é o discurso (pronto) pregado em todas as disciplinas e eles mesmos não percebem de que talvez devam aproximar seus discursos para nossa área de estudo, por exemplo. Sei que as turmas são muito variadas, mas isso é possível.” (Aluno 18)

“Percebi ao longo de todo meu curso que todas as disciplinas de química eram voltadas para o público dos cursos de bacharelado e industrial; o pessoal da licenciatura foi encaixado entre estes grupos quase que como intrusos. Senti muita falta de uma disciplina que nos auxiliasse a transpor didaticamente os conteúdos ministrados nas disciplinas específicas; é muito frustrante chegar na escola e constatar que, apesar da nomeação, nós professores recém formados, temos que realmente aprender a trabalhar em sala de aula, com todos os desafios que este ambiente apresenta. É desafiador e estimulante, mas creio que a Universidade poderia contribuir bem mais.” (Aluno 19)

“As cadeiras são generalistas e não focam nos cursos de licenciatura. Não correlacionam realidade da escola, docente, discente com teoria, focando somente a pedagogia envolvida no processo.” (Aluno 21)

“Algumas das cadeiras poderiam ser mescladas em duas para poupar tempo porque o curso necessita de disciplinas que deveriam mostrar a realidade dentro da sala de aula e relacioná-las com a teoria. Houve muitos “bla bla blas” que poderiam ser muito melhor aproveitados.” (Aluno 22)

“Atualmente sinto falta de ter cursado mais créditos com relação à Educação Especial. A inclusão nas escolas é um fato e mesmo tendo cursado uma disciplina na FACED, com apenas 2 créditos, não me sinto preparada para planejamento das aulas.” (Aluno 24)

“Gostei muito de fazer Sociologia da Educação e Filosofia da Educação, o resto, meu Deus, sacrifício total. Falta um motivo. Sempre pensei que chegaria no final do curso e tudo que vivi aqui faria sentindo, quase como um grande quebra-cabeça, as peças se encaixariam e eu veria uma bela imagem...doce ilusão. Estou no fim do curso e me pergunto: pra que isso? qual o fundamento? Não sei, não sei.” (Aluno 25)

“Poderiam ter disciplinas que nos colocassem em contato com o aluno logo no começo do curso. Estudamos muito tempo o ambiente escolar, mas somente no final do curso temos a oportunidade de conhecê-lo.” (Aluno 26)

Essas falas evidenciam aquilo que Tardif⁹ denomina como “alienação” nas relações entre aqueles que são produtores de saberes (os formadores) e os que estão em formação. Há um distanciamento, na opinião dos alunos, entre os saberes profissionais produzidos nas instituições e a realidade escolar na prática docente. As respostas dos alunos sugerem novamente o distanciamento da realidade da sala de aula, isto é, os alunos do grupo **GS**,

principalmente, sentem a falta de serem capazes de utilizar os conhecimentos dos saberes profissionais em sua prática docente. Dessa forma, esses saberes acabam sendo negados, descartados por esses professores.

Nos dois grupos há um entendimento de que a realidade da escola e transposição didática abordadas logo no início do curso agregariam significação maior aos demais saberes produzidos na FAGED. Nesta perspectiva, os alunos também sugerem (embora saibamos que a carga horária está sendo contemplada) que as disciplinas pedagógicas tenham melhor aproveitamento dentro currículo, assim como as de interface, que aparecem como demanda dos grupos também.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de todos os dados obtidos nesta pesquisa obteve-se um amplo entendimento sobre as contribuições das disciplinas pedagógicas obrigatórias, na formação inicial de professores no Curso de Licenciatura em Química, ministradas na Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Foi possível perceber, em uma análise geral das perguntas fechadas, que a maioria das disciplinas contemplam, na opinião dos alunos respondentes da pesquisa, o que está descrito nas suas súmulas, atingindo os objetivos propostos. Desta análise surgiu o resultado de que apenas cinco (5) disciplinas, das vinte e cinco (25) analisadas, receberam avaliações negativas no que diz respeito ao atingimento desses objetivos e que algumas mudanças no currículo projetaram avaliações positivas, como por exemplo, a disciplina de “Didática Geral A” que obteve avaliação negativa, mas as disciplinas que entraram em substituição (“Organização curricular, planejamento e avaliação” e “Educação Contemporânea: currículo, didática e planejamento”) tiveram melhora na avaliação. Já as mudanças relacionadas às disciplinas de “Psicologia” que também obtiveram avaliações negativas, não melhoraram sua avaliação com as referidas mudanças, com exceção de “Psicologia II” que foi avaliada positivamente, mas foi retirada do currículo.

Estes resultados diferem no que diz respeito às conversas informais (de corredor) feitas pelos alunos deste curso e que inspiraram esta pesquisa. Porém, revela que a insatisfação não está no alcance dos objetivos das disciplinas (embora algumas sejam avaliadas na escala 4 do questionário, evidenciando concordância parcial nas respostas) e sim em outros aspectos que puderam ser observados em outras análises da pesquisa.

A análise realizada separando o grupo de respondentes em relação à atuação na prática docente revelou que a maioria das disciplinas é avaliada positivamente por parte dos alunos que não estão atuando como docentes (Grupo GN) e que aqueles que estão atuando como professores (Grupo GS) são responsáveis pelo grande número de avaliações negativas das disciplinas. Este resultado demonstra negação por parte dos alunos, apontada na literatura, em relação aos saberes profissionais de formação frente à prática da profissão de professor (saberes experienciais).

Analisando as respostas das questões abertas, ficou fortemente evidenciada a dificuldade dos alunos em dar significado aos conhecimentos adquiridos na FAGED quando iniciam as atividades docentes. Essa problemática está relacionada, de acordo com evidências nas respostas, ao distanciamento dos formadores da realidade escolar que os recém-formados

vivenciam. Isto é, existe um descompasso em relação aos conhecimentos produzidos na FACED e os que são exigidos na prática docente, na opinião dos alunos. Os docentes distanciam-se de sua formação inicial por conta das diferenças da dita realidade da escola e da realidade apontada na FACED.

Os alunos fazem uma crítica a diversos aspectos relacionados às disciplinas analisadas como, repetitividade de conteúdos em diferentes disciplinas, competição em tempo de dedicação de estudos devido ao alto grau de exigência das disciplinas do IQ, falta de transposição didática e falta de aplicabilidade dos conteúdos estudados na FACED com a realidade escolar (como já citado anteriormente) e reclamam das aulas tradicionais tanto na FACED como no IQ que estão na contramão do que é exigido em suas práticas docentes.

Esta pesquisa conseguiu demonstrar que apesar de alguns alunos estarem satisfeitos com sua formação docente em relação aos conhecimentos adquiridos na FACED, a grande maioria dos respondentes está insatisfeita com os saberes adquiridos nestas disciplinas ao longo da sua formação inicial. Para esses alunos, as disciplinas EDU da FACED produzem conhecimento em diversas áreas da educação, porém não conduzem aos saberes necessários para a prática docente. Isto é, os alunos consideram que há produção de conhecimento ao longo de sua formação docente na FACED, mas que estes não levam aos saberes que se fazem necessários quando do início de suas atividades nos estágios ou na profissão de professor.

Os estudos das teorias do currículo realizados para esta pesquisa possibilitaram identificar que na opinião dos respondentes estamos ainda vivendo e sendo formados por um currículo muito distante daquele idealizado pelas teorias pós-críticas. Não identificamos nenhuma resposta que apontasse para este modelo curricular. Apesar de já termos inseridas no currículo disciplinas que abordam questões desta teoria (multiculturalismo, gênero, raça, etnia), não há ainda na formação inicial de professores do CLQ o preparo para esta abordagem nas escolas. E embora as teorias tradicionais tenham sido contestadas fortemente pelas teorias críticas, ainda nos anos 70, a partir dos resultados obtidos aqui, não é possível afirmar estarmos inseridos num currículo totalmente crítico. Na medida em que os resultados apontam para uma crítica, por parte dos alunos, a este currículo considerado tradicional (generalista para todas as licenciaturas), podemos perceber que ainda estamos inseridos em um currículo muito mais tradicional do que crítico.

Os alunos sugerem mudanças no currículo, inversão de conteúdos estudados nos diferentes tempos de sua formação, como no caso da disciplina de “Introdução ao Campo da Docência” que foi muito bem avaliada e elogiada pelos alunos por sua inserção no início do curso. Há também demanda de um maior número de disciplinas de interface que promovam

mais eficazmente a interação entre conhecimentos profissionais, disciplinares e experienciais durante toda a duração do curso de formação docente. Esses alunos apesar de já estarem formados, ou quase formados, se mostram sujeitos ativos no processo de formação docente do CLQ da UFRGS e, portanto, atuantes no processo de modificações que possam trazer melhoramentos para o currículo do curso, na medida em que respondem com tanta responsabilidade a essa pesquisa.

Esta pesquisa conseguiu identificar a satisfação dos alunos em relação aos objetivos propostos atingidos pelas diversas disciplinas obrigatórias da FACED e o entendimento daqueles alunos que já estão atuando como docentes (formados ou formandos) de que algumas abordagens necessitam de mudanças a fim de atender às necessidades levantadas por esses novos profissionais, sinalizando para ações de formação que se articulem com o desenvolvimento profissional do docente em química exigido no início de suas atividades como professores.

Temos um corpo de profissionais que trabalham na área de educação (ciências, química) da UFRGS que produzem os conhecimentos (currículos e saberes) e que certamente levariam a estas mudanças curriculares e atenderiam à grande maioria dos apontamentos feitos pelos alunos. Não seria esse o caminho para o começo de um currículo que atendesse a tantas demandas levantadas aqui?

Esperamos que este Trabalho de Conclusão de Curso colabore não só nas questões relativas às disciplinas pedagógicas levantadas pelos alunos, mas que o currículo do CLQ como um todo possa ser discutido e problematizado sob a ótica dos alunos que se formam no CLQ da UFRGS, deixando assim, a possibilidade de continuidade de estudos que possibilitem a ampliação e aperfeiçoamento desta pesquisa e o surgimento de novas (relacionadas a outras disciplinas do curso) e que essa discussão sobre currículo e saberes docentes seja constante dentro da nossa universidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 UFRGS. Comissão de Graduação do Instituto de Química. Projeto Pedagógico para a Licenciatura em Química da UFRGS. Disponível em: <<http://www.iq.ufrgs.br/graduacao>>. Acesso em 23 set. 2014.
- 2 BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação nacional**. Brasília: Congresso Nacional. 1996, p.23.
- 3 CEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução nº04/2004, de 28 de janeiro de 2004. **Diretrizes para o Plano Pedagógico das Licenciaturas da UFRGS**. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cepe/legislacao/resolucao-no-04-2004-de-28-01-2004>> Acesso em: 23 set. 2014.
- 4 BRASIL. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. Diário Oficial da União, Brasília, 2002, Seção 1, p.9.
- 5 LOGUERCIO, R.Q.; DEL PINO, J.C. **Os Discursos Produtores da Identidade Docente**. Revista Ciência & Educação, v. 9, n. 1, p. 17-26, 2003.
- 6 SELMI, Gabriela da F. R.. **Tornando-se Professora de Química: Dificuldades e Possibilidade da Formação Inicial e Primeiras Experiências com a Docência**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Química) – UFRGS. Porto Alegre, 2008. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/16191/000666739.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 12 maio 2014.
- 7 SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 155 p.
- 8 VEIGA-NETO, A.; NOGUEIRA, C.E. Conhecimento e Saber: apontamentos para os Estudos de Currículo. In: SANTOS, Lucíola Paixão et al. (Org.) **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: currículo, ensino de Educação Física, ensino de Geografia, ensino de História, escola, família e comunidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. P. 67-87.
- 9 TARDIF, Maurice. **Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente**. Teoria e Educação, n. 4, 1991.
- 10 NUNES, Célia Maria Fernandes. **Saberes Docentes e Formação de Professores: Um Breve Panorama da Pesquisa Brasileira**. Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, Abril/2001.
- 11 LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: E.P.U. 1986.
- 12 AMARO A.; PÓVOA A.; MACEDO L. **A Arte de fazer Questionários**. Dissertação (Mestrado em Química para o Ensino). Faculdade de Ciências da Universidade do Porto, Portugal, [200-?].

13 VIEIRA, H. C.; CASTRO, A. E.; SCHUCH, V. F. J. O uso de questionários via *e-mail* em pesquisas acadêmicas sob a ótica dos respondentes. In.: Seminários em Administração, XIII. 2010. São Paulo. Disponível em: <<http://www.ead.fea.usp.br/semead/13semead/resultado/trabalhosPDF/612.pdf>>. Acesso em: 21 julho 2014.

14 BARDIN, L. A Categorização. In.: BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977. Cap. III, p. 117-119.

15 UFRGS. Comissão de Graduação do Instituto de Química. Currículos. Disponível em: <<http://www.iq.ufrgs.br/graduacao/xInformacoesAcademicas/>>. Acesso em 05 ago. 2014.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

1) Você atua como docente? (estágio, contrato, efetivo...) () Sim () Não

2) A Disciplina EDU 01135 – Psicologia da Educação A, alcançou os objetivos propostos? Objetivos: Análise do processo do desenvolvimento humano nas suas dimensões psicomotora, social, afetiva e intelectual. Caracterização das fases evolutivas, com ênfase na infância e na adolescência. Principais teorias de desenvolvimento humano e suas implicações para a educação.

() Não se aplica () 1 () 2 () 3 () 4 () 5

3) A Disciplina “EDU 01136 – Psicologia da Educação B”, alcançou os objetivos propostos? Objetivos: Análise do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula: integração professor-aluno, desempenhos e expectativas dos mesmos. As principais teorias de aprendizagem e suas implicações no ensino.

() Não se aplica () 1 () 2 () 3 () 4 () 5

04) A Disciplina “EDU 02025 – Didática Geral – A”, alcançou os objetivos propostos?

Objetivos: Processos capacitadores para o exercício da docência. Abordagem do ensino e da aprendizagem a partir de uma perspectiva política, histórica e cultural da Educação e do Conhecimento. Abordagem das relações entre a escola, o currículo e a cultura, examinando-os à luz de considerações éticas, filosóficas, políticas e epistemológicas. Discussão das diferentes perspectivas de organização didático-pedagógica do conhecimento escolar e de sua avaliação, examinando-as em seus efeitos sociais, políticos e culturais. () Não se aplica () 1 () 2 () 3 () 4 () 5

05) A Disciplina “EDU 01005 – Sociologia da Educação I – A”, alcançou os objetivos propostos?

Objetivos: Estudo sociológico de temáticas relacionadas à educação com ênfase no contexto brasileiro.

() Não se aplica () 1 () 2 () 3 () 4 () 5

06) A Disciplina “EDU 03024 – Organização da escola Básica”, alcançou os objetivos propostos?

Objetivos: Estudo da organização da escola enquanto mediação de políticas, de ideologias, de interesses e de finalidades da educação brasileira. Abordagens pedagógico-organizacionais da escola enquanto produtora de subjetividade e em termos de suas contradições e mediações.

() Não se aplica () 1 () 2 () 3 () 4 () 5

07) A Disciplina “EDU 01022 – Psicologia da educação: A Educação e suas Instituições”, alcançou os objetivos propostos?

Objetivos: Análise do status do ensino e da aprendizagem em Instituições Educativas e as modalidades de intervenção utilizadas, bem como as relações internas e externas estabelecidas (grupos de trabalho, serviços, sociedade civil) e sua repercussão no ensino e na aprendizagem. Estudo das medidas institucionais para a qualificação do ensino e da aprendizagem. Aspectos do funcionamento institucional: análise e intervenção, dos grupos: funcionamento, tipos, abordagem na escola, da Educação e do Poder.

() Não se aplica () 1 () 2 () 3 () 4 () 5

08) A Disciplina “EDU 02108 – Introdução ao Campo da Docência”, alcançou os objetivos propostos?

Objetivos: Apresentação do campo profissional da docência. Abordagem de aspectos como: Docência e espaços educativos; a pesquisa em educação e a formação docente.

() Não se aplica () 1 () 2 () 3 () 4 () 5

09) A Disciplina “EDU 01004 – História da Educação: História da Escolarização Brasileira e processos Pedagógicos”, alcançou os objetivos propostos?

Objetivos: Estudo analítico do processo histórico de escolarização moderna no Brasil, com destaque para as práticas educativas e visões pedagógicas presentes na institucionalização da escola. Questões sobre a educação escolar associada às relações de classe, gênero e etnia enquanto constituintes e constituidoras da produção e reprodução das desigualdades sociais. Investigação das campanhas ou lutas de movimentos sociais em direção à universalização da educação escolar.

() Não se aplica () 1 () 2 () 3 () 4 () 5

10) A Disciplina “EDU 03022 – Políticas da educação Básica”, alcançou os objetivos propostos?

Objetivos: Abordagem de questões sobre a educação escolar como direito da cidadania e como dever do Estado na sociedade brasileira. Estudo das Políticas atuais de atendimento do ensino fundamental, do ensino médio e do ensino técnico nas instâncias centrais dos sistemas de ensino e nas escolas: fundamentos, orientações e planos da ação. () Não se aplica () 1 () 2 () 3 () 4 () 5

11) A Disciplina “EDU 01010 – Filosofia da Educação I”, alcançou os objetivos propostos?

Objetivos: Estudo das bases filosófico-antropológicas da educação e o ato educativo: aspectos estéticos, éticos, e epistemológicos. A relação da educação com a linguagem, a cultura e o trabalho e a unidade, diversidade e complexidade do processo educativo. () Não se aplica () 1 () 2 () 3 () 4 () 5

12) A Disciplina “EDU 01011 – Psicologia da Educação I-A”, alcançou os objetivos propostos?

Objetivos: Introdução ao estudo da(s) psicologia(s) e seu interesse para o campo da educação. A constituição do sujeito (desenvolvimento/aprendizagem) na sua relação com os outros no âmbito da cultura e o estudo das relações entre professores e alunos. () Não se aplica () 1 () 2 () 3 () 4 () 5

13) A Disciplina “EDU 02027 – Ensino e Identidade Docente”, alcançou os objetivos propostos?

Objetivos: Criação de condições para os alunos analisarem/articularem os saberes, os poderes, o saber-poder, as competências e as habilidades a partir de questões de raça/etnia, gênero, geração e outros marcadores sociais que perpassam a constituição das identidades docente e discente.

() Não se aplica () 1 () 2 () 3 () 4 () 5

14) A Disciplina “EDU 03041 – Pesquisa em Educação I-A”, alcançou os objetivos propostos?

Objetivos: Instrumentos básicos de iniciação à pesquisa: atitude científica e senso comum; a ciência e as diferentes ciências na história; o homem e a sociedade como objetos de investigação. Construção do objeto de pesquisa em Ciências Humanas e Educação. Problemas contemporâneos da investigação científica no campo da educação. () Não se aplica () 1 () 2 () 3 () 4 () 5

15) A Disciplina “EDU 03023 – Políticas Governamentais na Educação Brasileira”, alcançou os objetivos propostos?

Objetivos: Conhecimento e análise de políticas governamentais da atualidade para a área da educação, abrangendo suas bases conceptuais e normativas e o plano da implementação. As relações entre políticas governamentais para o setor educacional, em diferentes entes federativos, e a democratização da sociedade brasileira, com suas implicações para o espaço escolar.

() Não se aplica () 1 () 2 () 3 () 4 () 5

16) A Disciplina “EDU 03031 – Seminário: Educação e Movimentos Sociais”, alcançou os objetivos propostos?

Objetivos: Relações entre educação e movimentos sociais. Dimensão educativa nos movimentos sociais. Propostas educativas dos movimentos sociais. () Não se aplica () 1 () 2 () 3 () 4 () 5

17) A Disciplina “EDU 03030 – Seminário: Educação, trabalho e profissão”, alcançou os objetivos propostos?

Objetivos: Estudo das relações entre organização social e trabalho, a questão profissional na realidade brasileira e a educação, novas tecnologias e a ordem social foram temáticas desenvolvidas.

() Não se aplica () 1 () 2 () 3 () 4 () 5

18) A Disciplina “EDU 02029 – Teoria do Currículo”, alcançou os objetivos propostos?

Objetivos: Teorias da educação e currículo. Currículo e sociedade. Currículo e ideologia. Currículo e relações de poder. Conhecimentos cotidianos e escolares. Conhecimento escolar e competências: seleção e distribuição.

() Não se aplica () 1 () 2 () 3 () 4 () 5

19) A Disciplina “EDU 02084 – Educação Contemporânea: Currículo, didática e planejamento”, alcançou os objetivos propostos?

Objetivos: Abordagem das relações entre currículo, didática, culturas, subjetividades, identidades e diferença. Discussão dos diversos movimentos de planejar, ensinar, aprender e avaliar produzidos na Educação. Estímulo e realização de experimentações em pesquisa, docência e novas formas de expressão da Educação contemporânea em espaços escolares e não-escolares.

() Não se aplica () 1 () 2 () 3 () 4 () 5

20) A Disciplina “EDU 02026 – Organização Curricular, planejamento e avaliação”, alcançou os objetivos propostos?

Objetivos: Princípios básicos de organização curricular em situação de ensino-aprendizagem; vivência de situações práticas de currículo nos níveis de ensino fundamental e médio, na ótica da participação e do compromisso social. () Não se aplica () 1 () 2 () 3 () 4 () 5

21) A Disciplina “EDU 03025 - Educação de Adultos no Brasil: História e Política”, alcançou os objetivos propostos?

Objetivos: História e política da educação de adultos no Brasil. Concepções sobre educação de adultos e educação popular: práticas educativas e ideologias subjacentes. Apropriação do conhecimento como entendimento da realidade e condição da cidadania. () Não se aplica () 1 () 2 () 3 () 4 () 5

22) A Disciplina “EDU 02028 – Ensino em espaços Escolares”, alcançou os objetivos propostos?

Objetivos: Articulação dos processos de produção da identidade dos professores e do saber ensinar em situações concretas, examinando o lugar da pesquisa e da ética na formação e na atividade docente. () Não se aplica () 1 () 2 () 3 () 4 () 5

23) A Disciplina “EDU 01016 – Projetos de Aprendizagem em Ambientes Digitais”, alcançou os objetivos propostos?

Objetivos: Estudo das situações experimentais desenvolvidas na modalidade de Projetos de Aprendizagem, enfocando a construção de conhecimento nas diferentes áreas do currículo, os usos dos recursos tecnológicos para atividades colaborativas, a introdução de metodologias interdisciplinares e formas alternativas de avaliação da aprendizagem. () Não se aplica () 1 () 2 () 3 () 4 () 5

24) A Disciplina “EDU 01012 – Psicologia da Educação II”, alcançou os objetivos propostos? Objetivos: Estudo das teorias psicológicas que abordam a construção do conhecimento, destacando as teorias interacionistas e suas contribuições para a pesquisa e as práticas educativas.

() Não se aplica () 1 () 2 () 3 () 4 () 5

25) A Disciplina “EDU 03071 – Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)”, alcançou os objetivos propostos?

Objetivos: Aspectos linguísticos da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). História das comunidades surdas, da cultura e das identidades surdas. Ensino básico da LIBRAS. Políticas linguísticas e educacionais para surdos. () Não se aplica () 1 () 2 () 3 () 4 () 5

26) A Disciplina “EDU 01013 – Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais”, alcançou os objetivos propostos?

Objetivos: Reflexão crítica de questões ético-político-educacionais da ação docente quanto à integração/inclusão escolar de pessoas com necessidades educativas especiais. Análise da evolução conceitual, na área da educação especial, assim como as mudanças paradigmáticas e as propostas de intervenção. Discussão das atuais tendências, considerando a relação entre a prática pedagógica e a pesquisa em âmbito educacional. () Não se aplica () 1 () 2 () 3 () 4 () 5

27) Você citaria disciplinas cursadas na Faculdade de Educação como essenciais na sua formação docente? Quais?

28) Em sua opinião qual foi a contribuição das disciplinas cursadas na Faculdade de Educação para a sua formação docente?

29) Qual sua opinião sobre a organização das disciplinas da Faculdade de educação dentro do currículo do Curso de Licenciatura em Química da UFRGS?

30) Você sentiu falta de algum conteúdo durante o tempo do seu curso de graduação que não foi abordado nas disciplinas cursadas na Faculdade de Educação?

31) Cite sugestões, comentários ou críticas relacionadas a organização das disciplinas da FACED dentro do currículo do Curso de Licenciatura em Química da UFRGS.

**APÊNDICE B – DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS ANALISADAS NAS PERGUNTAS
FECHADAS**

Etapa	Código da Disciplina	Nome da Disciplina
1	EDU 01005	Sociologia da Educação I – A
1	EDU 03024	Organização da escola Básica
1	EDU 01022	Psicologia da educação: A Educação e suas Instituições
1	EDU 02108	Introdução ao Campo da Docência
2	EDU 01004	História da Educação: História da Escolarização Brasileira e Processos Pedagógicos
2	EDU 03022	Políticas da Educação Básica
3	EDU 01010	Filosofia da educação
3	EDU 01011	Psicologia da Educação I – A
3	EDU 01135	Psicologia da Educação A
4	EDU 02027	Ensino e Identidade Docente
4	EDU 03041	Pesquisa em Educação I – A
4	EDU 03023	Políticas Governamentais na Educação Brasileira
4	EDU 03031	Seminário: Educação e Movimentos Sociais
4	EDU 03030	Seminário: Educação, Trabalho e Profissão
4	EDU 02029	Teoria do Currículo
4	EDU 02084	Educação Contemporânea: Currículo, Didática e Planejamento
4	EDU 01136	Psicologia da Educação B
5	EDU 02026	Organização Curricular, Planejamento e Avaliação
5	EDU 03025	Educação de Adultos no Brasil: História e Política
5	EDU 02028	Ensino em Espaços Escolares
5	EDU 01016	Projetos de Aprendizagem em Ambientes Digitais
5	EDU 01012	Psicologia da Educação II
5	EDU 03071	Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)
5	EDU 01013	Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais
5	EDU 02025	Didática Geral – A

**APÊNDICE C – VALORES PERCENTUAIS DAS AVALIAÇÕES POR GRUPO E
GERAIS**

Etapa	Disciplina (Código)	Disciplina (Figura)	Escala				Escala	
			1 e 2		4 e 5		1 e 2	4 e 5
			GS (%)	GN (%)	GS (%)	GN (%)	Geral (%)	Geral (%)
1	EDU 01005	2 - A	35	13	59	63	28	60
	EDU 03024	2 - B	33	0	56	88	23	65,5
	EDU 01022	2 - C	67	50	33	50	64	36
	EDU 02108	2 - D	0	0	50	100	0	67
2	EDU 01004	3 - A	33	11	61	56	26	59
	EDU 03022	3 - B	12	25	65	38	16	56
3	EDU 01010	4 - A	39	11	44	67	30	52
	EDU 01011	4 - B	47	50	33	38	48	35
	EDU 01135	4 - C	54	50	38	50	53	41
4	EDU 02027	5 - A	32	22	53	78	28,5	61
	EDU 03041	5 - B	30	0	70	0	27	64
	EDU 03023	5 - C	50	50	50	50	50	50
	EDU 03031	5 - D	40	0	60	100	33	67
	EDU 03030	5 - E	17	0	83	50	12,5	75
	EDU 02029	5 - F	25	20	38	80	23	54
	EDU 02084	5 - G	45	20	36	80	37,5	50
	EDU 01136	5 - H	60	100	40	0	67	33
5	EDU 02026	6 - A	30	33	50	50	31	50
	EDU 03025	6 - B	43	0	57	100	33	67
	EDU 02028	6 - C	28	37	57	66	30	60
	EDU 01016	6 - D	0	0	100	100	0	100
	EDU 01012	6 - E	0	67	75	33	29	57
	EDU 03071	6 - F	0	0	100	100	0	100
	EDU 01013	6 - G	13	0	80	100	10	85
	EDU 02025	6 - H	75	0	80	100	60	20

 Avaliações Negativas com percentual maior.

 Avaliações Positivas com percentual maior.

 Avaliações com percentuais iguais.