

Revista Internacional de Formação de Professores (RIPF)

ISSN: 2447-8288
v. 2, n.4, 2017

Uma visão sobre a Prática como Componente Curricular utilizando oficinas pedagógicas e recursos midiáticos no Ensino de Química

A view of the Practice as Curricular Component using pedagogical workshops and media resources in Education of Chemistry

Submetido em 20/12/16

Avaliado em 28/12/16

Aceito em 10/04/17

Taysa da Silveira
Chrysostomo

Mestre em Ensino de Ciências pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, *campus* Nilópolis. Contato: taysachrys@yahoo.com.br

Jorge Cardoso Messeder

Doutor em Ciências pelo Instituto Militar de Engenharia, pesquisador do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências do IFRJ. Contato: jorge.messeder@edu.ifrj.br

Uma visão sobre a Prática como Componente Curricular utilizando oficinas pedagógicas e recursos midiáticos no Ensino de Química

Resumo

O presente artigo é parte de uma dissertação de mestrado em Ensino de Ciências, em uma pesquisa realizada com licenciandos em química, do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), *campus* Nilópolis, cujo objetivo principal foi investigar como professores de química em formação podem se apropriar de propagandas televisivas como recurso didático. A pesquisa foi qualitativa, com análise interpretativa das informações obtidas nos encontros que ocorreram em uma das oficinas pedagógicas. Todos os registros das discussões foram feitos em áudio, e os resultados analisados segundo a metodologia da Análise Textual Discursiva (ATD), observando-se as contribuições do seu desenvolvimento para a prática pedagógica dos licenciandos em questão e conseqüentemente para a formação de professores. Os participantes da pesquisa realizaram ensaios de intervenção pedagógica com propagandas televisivas, onde foram organizados grupos de discussões sobre o uso deste recurso midiático como opção metodológica, e dos problemas atuais no ensino de química, além das dificuldades de se contemplar a Prática como Componente Curricular (PCC) no curso de licenciatura. As discussões em grupo serviram de subsídios para que os licenciandos pudessem pensar e repensar a prática pedagógica, com inserções de atividades e recursos que possibilitem, em um curso formação de professores, à procura de um ensino de Química mais diversificado.

Palavras-chave

Licenciatura em química. Prática como Componente Curricular. Oficinas pedagógicas. Propagandas televisivas.

A view of the practice as curricular component using pedagogical workshops and media resources in Teaching of chemistry

Abstract

The present article is part of a dissertation for Sciences Education, in a research carried through with undergraduates students in chemistry, of the do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), *campus* Nilópolis. The objective was to investigate as undergraduates' students can assume themselves of televising propagandas as didactic resource. The research was qualitative, with interpretative analysis of the information gotten in the meeting that had occurred in one of the pedagogical workshops. All the registers of the quarrels had been made in audio, and the analyzed results according to the methodology of Discursive Textual Analysis (DTA), observing the contributions of its practical development for the pedagogical one of the undergraduates' students in question for the formation of professors. The participants of the research had carried through assays of pedagogical intervention with television advertisements, where groups of quarrels on the use of this mediatic resource had been organized as methodological option, and of the current problems in the chemistry education, beyond the difficulties of if contemplating the Practice as Curricular Component (PCC) in the teacher training. The quarrels in group had served subsidies for undergraduates students could think and rethink the pedagogical practice in the search for a more diverse chemistry teaching.

Keywords

Chemistry teacher courses. Practice as Curricular Component. Pedagogical Workshops. Television Advertisements.

Introdução

O processo de ensino e aprendizagem é um processo complexo que tem um dos seus pilares de sustentação a formação dos professores. Esta formação, entretanto, ainda tem seus *déficits*, o que a torna limitada no que concerne à contribuição para a educação reflexiva, crítica e de qualidade. Com o propósito de averiguar a maneira como tem se desenvolvido estratégias na formação dos professores para favorecer tal contribuição, foi realizado um trabalho de pesquisa de mestrado, com finalização em dezembro de 2016, tendo alunos de Licenciatura em Química como foco do estudo.

Para este artigo é trazido um recorte da pesquisa maior, com a finalidade de se discutir a atual conjuntura em que se encontra a formação de professores pelo viés da Prática como Componente Curricular (PCC) e como os licenciandos a percebem.

Foram usadas oficinas pedagógicas, com objetivo de investigar a possibilidade de utilização de propagandas televisivas veiculadas na TV aberta, como recursos didáticos voltados para o Ensino de Química. Os participantes da pesquisa foram os acadêmicos de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), *campus* Nilópolis. Os diálogos desenvolvidos foram analisados por meio de Análise Textual Discursiva (ATD), segundo Moraes e Galiazzi (2011).

Dois pontos relevantes da pesquisa realizada, e que serão detalhados neste artigo: a discussão acerca da atual conjuntura em que se encontra a formação de professores de química pelo viés da Prática como Componente Curricular (PCC) e como os licenciandos a percebem, e a ideia de que a análise de recursos didáticos diferenciados podem ser úteis e estimular a criticidade, e de que o incentivo ao uso desses recursos deve ser ocasionado ainda na formação inicial.

Será visto, no subtópico a seguir, que orientações acerca da prática de ensino, do estágio supervisionado e da prática como componente curricular, têm seus conceitos contraditórios em muitos documentos institucionais e a percepção que muitos professores formadores têm acerca destes elementos é comumente interpretada de modo errôneo.

Formação de professores: um olhar sobre a prática

Apesar de a formação de professores permanecer até os dias atuais sob um olhar de preocupação dos pesquisadores da área, a docência no ensino superior já é uma preocupação antiga de muitos pesquisadores, tanto no que se refere a políticas, quanto no que se refere aos currículos. Estas demandas se apresentam desde os anos 1970 com a democratização da sociedade brasileira (Freitas, 1999, p. 18-19) e ainda se encontram em aperfeiçoamento por meio das novas Diretrizes

Curriculares Nacionais para formação inicial em nível superior e para a formação continuada (Brasil, 2015a).

No Brasil, o que se verifica atualmente é que muitos alunos de licenciatura não tem interesse em se debruçar sobre a docência. De 2006 a 2011, o número de alunos que entraram em Licenciatura e Pedagogia caiu 7,5%. Em 2011, foi registrado o menor volume de pessoas que ingressaram nesses cursos desde 2004. Estatísticas do Ministério da Educação (MEC) revelam que o número de interessados em ser professor está caindo a cada ano, o que torna mais difícil suprir as demandas. De acordo com o Censo Escolar da Educação Superior de 2002 a 2015, dos mais de 8,1 milhões de jovens universitários, 68,7 % escolheram pelo bacharelado, enquanto 18,3% fizeram licenciatura e 13,6% optaram por carreiras vinculadas aos cursos de tecnólogos (INEP, 2015).

Outro olhar sobre a prática docente pode ser destacado no que se refere aos professores formadores nos cursos de licenciaturas. É importante que o formador olhe para suas atitudes em sala de aula, e que realmente conheça o papel do professor na escola básica, ou seja, conheça o perfil profissional dos acadêmicos que estão sendo formados nas licenciaturas. Não basta apenas transmitir os conhecimentos teóricos, mas torna-se imprescindível que os formadores questionem, a todo o momento, os objetivos das estruturas disciplinares e curriculares sob suas responsabilidades docentes. De acordo Passos *et al.* (2016), “quando os professores olham para suas próprias práticas, questionam seus pressupostos e interrogam os arranjos escolares, eles podem produzir conhecimentos sobre o ensino e modificar esse ensino”.

Este empenho por parte dos professores formadores pode minimizar falhas na formação dos professores, que culmina num imenso *déficit* no processo de ensino-aprendizagem promovido na formação para o magistério, até mesmo porque muitos dos profissionais atuantes na formação de professores nunca tiveram contato com uma formação pedagógica e, portanto não se preocupam com tal conhecimento (Menezes, [entre 2005 e 2016]; da Cunha, 2004).

Decorrente da preocupação com a urgente necessidade de ainda na formação inicial haver um estreitamento entre as relações do futuro docente com seu público-alvo, o CNE definiu em seus documentos (Resolução CNE/CP/ 01/2002 de 18/02/2002 (Brasil, 2002) e se encontram fundamentadas no Parecer CNE/CP 09/2001 de 08/05/2001 (Brasil, 2001a) e no Parecer CNE/CP 27/2001 de 02/10/2001 (Brasil, 2001b)) as concepções acerca da Prática como Componente Curricular (PCC), na formação inicial de professores. As indicações são de que a PCC se dá tanto na reflexão quanto no exercício das atividades, como ocorre nos estágios. Porém, é na Resolução CNE/CP 02/2002 de 19/02/2002 (Brasil, 2002b) que ficou estabelecido que a carga horária dedicada a PCC deveria ser de 400 horas e distribuída ao longo do curso, desde seu início até sua conclusão.

Neto e Silva (2014) destacam que as 400 horas de prática curricular “devem ser pensadas na perspectiva interdisciplinar, buscando uma prática que produza algo no âmbito do ensino e auxilie na formação da identidade do professor como educador.” contrapondo a ideia de que devam equilibrar a relação teoria-prática nas disciplinas. A PCC deve, claramente, fazer parte do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) das licenciaturas, e deve ser pensado para compreender todas as disciplinas.

Durante os anos 2000, com apoio de pesquisadores da área de educação e ensino de Ciências, houve extensão da carga horária determinada para o estágio supervisionado, o que colaborou para o aumento da interação entre universidade e escola, que também foi favorecida pela implementação de iniciativas como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID, em 2009) que inserem o futuro docente no seu ambiente de trabalho e permite a participação de docentes em atividade de sala de aula, na formação dos licenciandos. Todavia, a participação destes docentes já atuantes nas salas de aula do ensino básico ainda é tímida e aquém do desejável, apresentando-se, portanto muito limitada (Neto e Silva, 2014; Barolli e Villani, 2015). Isto é colocado como um problema, uma vez que o profissional que já possui experiência de sala de aula é pouco considerado no processo formativo dos estudantes de licenciatura, ocupando ainda um papel de dominação dentro do sistema educacional.

É por compreender que a atividade docente é complexa e não se encerra em sua formação inicial que foram estimuladas a abertura de Mestrados Profissionais em Ensino de Ciências, acordado entre pesquisadores e instituições governamentais (representados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES), uma evidente preocupação com a qualidade da formação, inclusive continuada, tida no início da segunda década do séc. XXI. Contudo, não há uma vinculação deste tipo de mestrado à vivência ou prática do aluno/professor imerso neste curso o que revela uma fragilidade desse sistema de formação, que pode se desviar do seu objetivo principal que seria de aprimorar o desenvolvimento do profissional de sala de aula, do ensino básico. Tal fato dá uma nova abertura a inserção de pesquisadores da área de Ciências Naturais para o direcionamento acerca da formação docente referida (Barolli e Villani, 2015).

Existem diversas questões acerca da execução, de fato, da PCC. Questões essas que tratam desde o comportamento do docente de ensino superior até as de compreensão dos seus direcionamentos e aplicação. Serão apresentadas a seguir a concepção de alguns pesquisadores acerca da PCC.

De acordo com Marcatto e Penteado (2013), não é possível se estabelecer uma estrutura única nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) acerca da PCC. Enquanto uns explicitam as ações, outros apenas distribuem as horas conforme as indicações documentais. Em análise sobre as ementas dos cursos em que se debruçaram, estes autores observaram que tais cursos desconsideram a Escola Básica como foco de discussões (com raras exceções). Há uma tendência em disciplinarizar a PCC e

com isto, verificaram-se interpretações equivocadas uma vez que se referiam a atribuições técnico-científicas; embora exista um esforço para diferenciar PCC de prática de ensino, essa distinção não fica clara na matriz curricular dos cursos que tentaram fazê-lo, permanecendo o mesmo sentido nas duas. O que de fato ocorre frequentemente é a teorização da prática:

Pode-se inferir que o modo de inserção da prática como componente curricular é sempre através de disciplinas, com ementas definidas que não fogem ao espaço acadêmico visando teorizar a prática. O programa das ementas converge para: abordagens metodológicas de ensino, simulações de situações sala de aula e análise de materiais didáticos destinados à Educação Básica. Sendo assim prevalecem nos projetos analisados características de hierarquia da teoria sobre a prática (Marcatto e Penteadó, 2013).

A PCC em forma de disciplina distribuída ao longo do curso, nos projetos analisados, apareciam com interação entre Universidade e escola e foram consideradas favoráveis ao percurso formativo dos alunos de licenciatura, por estes autores, visto que o licenciando teria acesso ao espaço escolar por toda a extensão do curso. Numa parcela dos projetos a PCC estava contida no Trabalho de Conclusão de Curso, o que pode gerar um desvio de sua funcionalidade e equívoco de interpretação, uma vez que este trabalho ocorre na metade final das graduações. Decorrem conclusões cruciais: não se identificaram projetos onde as atividades envolvessem o conhecimento acadêmico e escolar ocorrendo em tempo real; falta espaço para a participação de professores da Educação Básica, e tampouco se identificou um conceito de conhecimento da prática na formação do futuro docente.

Silvério, Torres e Maestrelli (2013) deduzem em seu trabalho, apoiados nas devidas referências, que, até sua publicação, havia Instituições de Ensino Superior que não se ajustaram as normativas no que diz respeito a PCC e um número reduzido delas inclui a inclui/articula em todas as disciplinas da matriz curricular inclusive com os estágios supervisionados (definem isso com base na reduzida quantidade de trabalhos apresentados nos principais eventos científicos que abordem a PCC). Ressalta-se que as primeiras diretrizes a este respeito advêm do início dos anos 2000. Ademais, indicam a necessidade de haver maior comprometimento dos professores de nível superior das disciplinas específicas como contribuintes de uma formação pedagógica mais consistente.

Ainda segundo esses autores, com relação aos alunos do nível superior, relatam a percepção por parte deles da maior demanda de tempo (inclusive extraclasse) para planejamento e organização das atividades cujas aulas envolvem a PCC na carga horária. Há por parte deles certa frustração por conta de os materiais por eles produzidos em tais atividades ficarem esquecidos de disseminação e aplicabilidade na prática, posteriormente a conclusão da disciplina e que o esforço para planejamento e execução destas atividades seja pouco reconhecido na avaliação (o que leva à interpretação de que são atividades de segundo plano). Também segundo os alunos, o sucesso das atividades depende da forma como se constituiu e delineou podendo aumentar a capacidade criativa e de resolução de

problemas em futuras disciplinas (em geral quando as atividades foram dinâmicas, envolveram o debate no coletivo e com objetivos claros) ou serem pouco motivadoras e reflexivas (quando foram mal planejadas, pela carência de tempo ou por limitações do próprio tema a ser desenvolvido na atividade).

Outros pontos foram destacados como, por exemplo: vinculação das atividades elaboradas com a produção de materiais didáticos, falta de preocupação do professor formador em propiciar uma discussão com os estudantes sobre a adaptação do conteúdo destas atividades para o ensino básico, e a urgência de articulação curricular e metodológica, expondo que uma vez que já há uma legislação sobre PCC, se faz essencial qualificar as atividades propostas. Contestam que a tríade “distribuição “democrática” da carga horária”, a “livre” escolha dos professores” e “a possibilidade de desenvolvimento em qualquer disciplina do curso”, talvez não sejam a melhor estratégia pra se estabelecer a PCC (Silvério, Torres e Maestrelli, 2013).

Neto e Silva (2014) questionam a passividade como são aceitas as diretrizes legais, sem a devida criticidade por parte dos professores formadores, que esquecem de observar se os rumos que tem sido conduzidos foram os mais acertados. O direcionamento plausível para a PCC é o de que se volte pra o âmbito do ensino e que isso implica uma nova visão de currículo, relatando que se prioriza a adequação do currículo em detrimento à sua reestruturação. Há observação de que a PCC fica pulverizada nas disciplinas exercendo a função de melhorar a relação teoria-prática da própria disciplina, restringindo-se a isso. O que ocorre no currículo é uma despersonalização da PCC que ao invés de colocar a docência no cerne do perfil profissional, revela apenas um profissional generalista. Para estes autores é um paradoxo colocar a PCC perpassando a formação uma vez que o currículo torna inviável fazê-lo na maior parte dos casos.

Dois tipos de desvalorização são apontados, e considerados como causadores de prejuízos à formação: a da articulação entre conhecimento de conteúdo específico e pedagógico presentes nas Práticas de Ensino e a do próprio supervisor de Estágios Curriculares, mais uma vez descredenciando a escola como lugar de formação. Estas disciplinas, na concepção de Neto e Silva (2014), fogem ao que se entende por aula na Universidade e, portanto, ficam à margem tanto das disciplinas ditas “de conteúdo” quanto do próprio processo de contratação dos docentes (processos seletivos). A PCC deve ser entendida com eixo norteador e a “pesquisa da docência ou os aspectos do fazer docente devem ser instrumento desencadeador da PCC” (Neto e Silva, 2014).

Professores de ciências: uma revisão pertinente acerca do uso de recursos midiáticos

Um dos aspectos de desenvolvimento de atividades que contemplem a PCC se refere ao uso de recursos variados. Um exemplo é a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação -

TIC - como forma de promover o ensino que não é bem difundido entre os professores o que demonstra uma deficiência na sua formação inicial que devido ao pouco contato com este tipo de método de ensino e pouca exploração dos Recursos Audiovisuais – RAV – transfere tal limitação para a sua prática, podendo causar um entrave na utilização futura de materiais midiáticos em sala de aula. O encorajamento para o uso de material midiático com fins pedagógicos não é normalmente observado na formação de professores, de acordo com textos que tratam desta temática, concluindo-se uma incongruência entre teoria e prática voltadas para sala de aula.

A introdução de materiais midiáticos como suporte à educação ainda na fase de formação inicial é um componente cuja finalidade principal a partir de suas possibilidades de abordagem e exploração é destacar conceitos que possam ser didaticamente e pedagogicamente aprofundados de acordo com as demandas escolares, pelos futuros professores, estimulando-os a percepção social desta prática verificando suas investigações e concepções (Chrysostomo e Messeder, 2016).

Isso requer um entendimento de linguagem e mensagem midiática, muitas vezes nunca incentivada na graduação. Necessita-se que o docente já após sua formação inicial saiba conduzir os estudantes à análise crítica do que é veiculado na mídia (Oliveira, 2014). Esse domínio é imprescindível para que a utilização desses recursos seja promovida em situações adequadas, na qual a exploração desse material seja vantajosa para o ensino-aprendizado. Logo, a atividade docente é fundamental para o desenvolvimento, com êxito, das atividades de análise.

As diversas formas de se despertar o outro gera uma multiplicidade que pode ser capaz de corresponder às necessidades de um determinado estudo e fazer com que o alvo do aprendizado seja assumido. As áreas de conhecimentos múltiplos devem interagir entre si a ponto que o processo ensino-aprendizado conflua, para que estes (os aprendizes) possam compartilhar suas aquisições e saberes uns com os outros se construindo assim a interação necessária para que o ensino tenha eficiência. Para promover uma adequação do que é ensinado para diversos contextos, as instituições ou cursos direcionados para a formação de professores devem estar prontas para diferentes concepções promovendo mudanças e inovações na preparação dos futuros professores (Marques e Rodrigues, 2015).

Ainda segundo os autores Marques e Rodrigues (2015), a pluralidade de saberes necessários aos docentes deve ter seu embrião na formação inicial e é regida não só de aspectos da formação profissional, mas também de aspectos relevantes para a atuação deste profissional, que são influenciadas por correntes filosóficas do ensino-aprendizagem oriundas da Psicologia e que são pertinentes a um primeiro contato dos futuros docentes com os saberes das ciências da educação. Entretanto o estudo dessas teorias por si só, não são suficientes para o desenvolvimento dos saberes pedagógicos que se constroem na reflexão e ação sobre a prática educacional.

O professor do século XXI não pode estar alheio às novas tecnologias de ensino e considerar sempre que possível a inovação de suas estratégias de ensino. Este contato deve ser inicializado na formação inicial, mas também percorrer toda a atividade docente. Destaca-se a necessidade de elaborar estratégias para que a utilização de um recurso seja eficaz “sendo importante desde a formação inicial, o desenvolvimento de saberes referentes a essas estratégias, que ainda necessitam de um processo contínuo de aperfeiçoamento ao longo da carreira docente” (Marques e Rodrigues, 2015). Assim deve ocorrer com todo e qualquer recurso a ser utilizado em sala de aula, que devem estar sob constante discussão entre formadores e licenciandos.

Fazemos parte de um momento histórico em que o volume de informação recebida é amplo, mas nem sempre a profundidade que é dada a determinados conhecimentos fornece qualidade a estas informações. Para Moran (2007) há três concepções a serem consideradas: a dos jovens estudantes, a das instituições escolares e a dos professores. Em relação aos jovens, define que “essas pessoas não tem o suficiente distanciamento nem aparato intelectual para julgar, para selecionar, para encontrar conexões, causas e efeitos, relações, hierarquias” (Moran, 2007).

Embora os jovens não sejam passivos diante das informações e haja interação com os dados que lhe são transmitidos, ao professor caberá qualificar os diversos níveis de informações fornecidas e direcionar os estudantes a ampliação de suas visões, portanto, mais uma vez será necessária uma formação reflexiva dos futuros docentes.

Referindo-se às instituições educacionais, será cada vez mais exigido, em tempos de exacerbada quantidade de informações, “compreender e incorporar mais novas linguagens, desvendar os seus códigos, dominar as possibilidades de expressão e as possíveis manipulações” (Ibid, p. 36). Não é mais função do professor o simples trazer de informações, pois isso os meios de comunicação já fazem e bem. Tornou-se mais imprescindível ampliar os horizontes do conhecimento para a projeção do aluno. Ainda segundo o Moran é preciso uma “mudança dos paradigmas convencionais do ensino” (Ibid, p. 64), que se conte com professores “com um amadurecimento intelectual, emocional e comunicacional” (Ibid, p. 62) influentes no processo de aprendizagem.

Da oficina pedagógica: resultados e discussões

Na estrutura curricular da Licenciatura em Química do IFRJ-Nilópolis as disciplinas que atendem a PCC são: Contemporaneidade, Subjetividade e Práticas Escolares, Sociedade, Cultura e Educação, História, Políticas e Legislação da Educação, Didática, História e Filosofia da Ciência, Libras, Biologia Geral, Metodologia do Ensino de Química, Química Orgânica II, Ciências Ambientais, Química Inorgânica II, Química em Sala de Aula (I, II, III e IV), Pesquisa em Ensino de

Química, Química Analítica (I e II) e Físico-Química II, totalizando 417 horas de PCC, além do Estágio Supervisionado¹

As oficinas ocorreram em três disciplinas das destacadas, sendo elas: Pesquisa em Ensino de Química, Metodologia de Ensino de Química e Química em Sala de Sala III. Os professores que ministram tais disciplinas cederam espaço para este tipo de prática, uma vez que tais atividades se mostravam congruentes às tarefas desejáveis de serem desenvolvidas nestas disciplinas, complementando assim, a carga horária exigida para a PCC. Durante o semestre os alunos realizam diversas atividades que fazem parte do cumprimento legal da prática pedagógica exigida aos cursos de licenciaturas no Brasil, segundo as atuais diretrizes nacionais (BRASIL, 2015).

Objetivou-se verificar o uso de análise das vídeo-propagandas como recurso didático nas disciplinas que incluem a Prática como Componente Curricular (PCC) inseridas no curso de Licenciatura em Química do IFRJ-Nilópolis a fim de perceber como o consumo de propagandas pode vir a se relacionar com o Ensino de Ciências.

A proposta de oficina foi pensada em função da necessidade de uma reflexão-ação-reflexão que comportasse o “educar pela pesquisa” e o “uso da investigação em sala de aula” que, conforme Moraes (2002), “têm como consequência, juntamente com a reconstrução constante de conhecimentos e práticas, a intervenção dos sujeitos participantes nas realidades em que estão inseridos, contribuindo para sua transformação” (Moraes, 2002, p. 1). As oficinas pedagógicas, portanto, contribuíram para o desenrolar da pesquisa, uma vez que este tipo de recurso conduz seus participantes à “investigação, ação, prática, pesquisa visando à sua autonomia” (Osório, 2007, p. 54). Essa característica das oficinas pedagógicas justificou sua aplicação nas disciplinas que compreendem a PCC, uma vez que nestas disciplinas os alunos exercem a prática em função da teoria e promovem a (re) construção dos saberes docentes, adaptando-a conforme as necessidades particulares de cada sala de aula.

A coleta dos dados foi efetuada por meio de oficinas pedagógicas ocorridas em três etapas, divididas em aulas. O foco destas oficinas foi investigar as análises de propagandas televisivas pelos participantes da pesquisa e como eles consideravam a possibilidade de um viés pedagógico para tais recursos. As propagandas que foram escolhidas possuíam um caráter científico implícito, passíveis de associação ao Ensino de Química e foram selecionadas em sites apropriados, salvas em formato de vídeo. Embora as propagandas sejam televisivas (veiculadas na TV aberta), optou-se pela seleção

¹ Disponível em:

http://www.ifrj.edu.br/sites/default/files/webfm/images/PPC%20LQ%202015_0.pdf. Acesso em: 10/12/2016.

por meio da internet, pela pesquisadora, assim como pelos licenciandos a fim de facilitar a captura dos vídeos a serem analisados.

As propagandas foram selecionadas de acordo com a relevância dos assuntos pertinentes à Química e possivelmente aos temas transversais (Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual e Trabalho e Consumo), conforme forem sugeridos pelos participantes da pesquisa, de modo que fossem analisadas pelas suas características socioculturais. Para esta análise houve uma adaptação da cartilha “A alma do negócio” (Azevedo, 2011), que propõe a análise de propagandas pelo viés da comunicação com fins educacionais. A pesquisadora atuou junto aos alunos licenciandos, procedendo com a análise das propagandas, na intenção de verificar como estes percebiam os conceitos científicos abordados nelas levando os alunos a uma avaliação da atividade e da forma como se pode abordar estas questões no Ensino Básico.

Todo o material coletado na pesquisa foi avaliado pela Análise Textual do Discurso (ATD). Tal método transita entre a análise de conteúdo e de discurso e é dito adequado quando se pretende analisar questionários, transcrições e registros de informações de forma qualitativa (Ramos, Maciel e Galiazzi, 2015) percorrendo as seguintes etapas: unitarização (unidades de significados que podem ser desmembradas em outras unidades), categorização (articula significados semelhantes), comunicação/produção de metatextos (gerado pela interpretação e produção de argumentos por parte do pesquisador). Estas etapas conferem fluidez a escrita, fruto de envolvimento e comprometimento do pesquisador com o material de análise. Por ser um método de análise de dados “mais livre”, não ocorre um percurso sistemático a ser seguido e sim um constante redirecionamento ao longo do processo de pesquisa (Moraes e Galiazzi, 2006).

Para este artigo foram trazidos os resultados obtidos na primeira oficina, que foi iniciada com a aplicação de um questionário aos licenciandos. Uma das perguntas foi sobre a frequência com que seus professores da Licenciatura utilizavam vídeos. Obteve-se o seguinte resultado: sete alunos responderam “raramente” e um aluno respondeu “às vezes”. Não houve nenhuma resposta do tipo: “nunca”, “frequentemente” ou “sempre”. Este resultado mostra que há, possivelmente, uma falta de iniciativa ao uso dos RAV que pode estar se disseminado entre os futuros licenciandos.

O incentivo ao uso dos RAV foi apresentado pela pesquisadora, por meio de uma análise técnica da propaganda “Nova Qualy Aérea”² conforme a cartilha elaborada por Azevedo (2011). A utilização da cartilha para análise da propaganda canalizou para a possível utilização da propaganda em sala de aula como recurso didático. Seguiu-se também de uma análise crítica da mesma propaganda.

² Propaganda disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Jhu8iO_OWQ. Acesso em 21/12/2015.

A segunda etapa consistiu na apropriação, pelos licenciandos, de propagandas de TV aberta veiculadas a partir de 2012, como recursos didáticos. Ainda houve uma terceira etapa que promovia um *feedback* do trabalho apresentado por eles.

A apresentação da possibilidade de utilização de propagandas em sala de aula, pela pesquisadora, foi importante para que os licenciandos percebessem que poderiam empregar o recurso de forma proveitosa, conforme se observou nas falas [00:40:09]³:

A1: (só) vou dar aula com vídeo-propaganda.

P: É o, que eu coloquei até na outra... na outra oficina também, é que a gente tem que buscar um recurso que sirva né, pra aquele conteúdo que você quer ministrar, ou sirva a um outro propósito dentro da perspectiva do plano pedagógico, mas que te deixa à vontade né. Não adianta você, “ah, tenho que usar o *data show*”, é como eu falei, você pode dar uma aula extremamente conteudista, tradicional e ter um rendimento absurdo daquela aula. Nada impede. E você pode usar um recurso e de repente não ser feliz, porque uso inadequadamente né. Então fiquem sempre livres pra explorarem ao máximo.

A3: E eu acho que se hoje a gente fosse responder ao questionário, seria totalmente outra visão porque eu não consegui, na hora de responder, eu não consegui visualizar assim, o que eu ia apontar. Não consegui, aí depois, pesquisando, até hoje mesmo, consegui ter uma visão, não vou dizer assim, que ta totalmente aberta, mas assim, eu consegui enxergar os pontos, e alguns pontos que eu posso tratar aqui.

A1: é, e tem a ver com aquela questão da formação tradicionalista, se ninguém falar pra gente que isso é um possível recurso, você talvez, acho que vão ser raros os casos, que “ih, vou utilizar a propaganda!”.

A3: É um recurso rico né, todo mundo vê a propaganda, eu tava até tava assistindo o *youtube* né, aí tem aqueles trinta, é três segundos que você pode pular, aí às vezes tu não pula, tu vai...

Também há na verbalização a seguir, [00:41:00]⁴, o despertar para as possibilidades de utilização da propaganda e de aproveitamento desse material para a vertente educativa/de ensino. Apresentou-se, ainda, a importância da mediação pedagógica para que a aplicação deste recurso ocorra de forma eficiente:

A8: olha! Nunca mais eu vou ver uma propaganda do mesmo jeito, vou ter que ficar (dando *pause*) o tempo inteiro.

P: O M falou a mesma coisa. Ele tava falando que não consegue mais olhar a propaganda sem tentar entender o que tá por trás dela, porque tem que ter alguma coisa por trás.

A8: Sim. Porque eu já tinha visto esta propaganda e agora tão, nossa, é verdade isso.

A7: descobriu...

P: Parece tão óbvio, mas não é né?

A8: Exatamente.

P: É essa percepção que eu acho que a gente foi claro, que a propaganda por si só não vai falar, que nem a informação sozinha, não tem mediador não é nada né,

³ CHRYSOSTOMO, T. S., 2016, p.122. A: codificação para aluno; P: codificação para professora pesquisadora.

⁴ *Ibidem*, p. 130.

inclusive ela pode ser disseminada de maneira errada. A informação sozinha você não leva ao conhecimento. A mesma coisa é a propaganda por si só, ela não vai ali colocar um conceito científico pra um aluno.

Os *feedbacks* se mostraram oportunistas deste diálogo e fundamentais para a vigente investigação. Foi possível se observar que somente o incentivo real, ou seja, a apropriação do recurso pelos licenciandos, será capaz de fazê-los enxergar as possibilidades de utilização do recurso referido. Não basta apenas que o licenciando, na sua formação inicial, conheça a existência deste ou daquele recurso didático, e sim que simulem situações do cotidiano do ambiente de trabalho com o qual se depararão para efetivar o uso e que aprendam a adequá-los às suas necessidades reais, possibilitando, com isso, discussões produtivas para o ensino aprendido de seus alunos.

Considerações finais

As atividades com os licenciandos acerca de suas concepções sobre o uso de propagandas nas aulas de química não possibilitaram apenas uma reflexão sobre o uso dos diversos recursos midiáticos que podem ser discutidos nas aulas das licenciaturas. Mas pode-se verificar que os participantes da pesquisa também pensam a respeito das práticas em suas atividades no curso, refletindo sobre a sua importância no que tange à formação docente de fato.

Foi possível viabilizar a participação ativa dos licenciandos contribuindo para a ação-reflexão-ação. Isto pode ser observado, implicitamente no diálogo estabelecido entre licenciando e pesquisadora, destacado nas falas [00:24:44]⁵

A18: eu assim, particularmente, a via de mão dupla foi intencional, assim, porque o interesse de você professor, pesquisou, porque dá trabalho né, você tem que, você pesquisar, você se dispor, preparar aula, você se disponibilizou e trouxe algo novo, aquela intenção de trazer também a matéria pra eles acessarem, pesquisarem e a tarefa de trazer de volta também, fica essa via de mão dupla, pro aluno não sentir assim, sabe “tô aqui só como receptor”. Entendeu? Tô aqui o professor tá ali dando e eu tô só ali né, foi intencional, no sentido de você ali dar e poder também receber, porque eu já fiz estágios em turmas em que o professor (inint)

P: não tem a troca né?

A18: ... então fica, é não tem troca, é isso, a gente também já passou por isso também, você vê que (o professor) é estimulante, você passa a ficar mais estimulada. Se o professor não estimula, você também num...

P: se acomoda.

De acordo com pesquisadores da temática da PCC nos cursos de formação de professores, deveria haver uma compreensão de que é um conjunto de ações que pretendem simular a realidade de uma sala de aula a fim de preparar o futuro docente para as possíveis situações que se estabeleçam.

⁵ CHRYSOSTOMO, T. S., 2016, p.96.

Há uma convergência das interpretações da PCC no sentido de como parte do currículo devem significar aplicação de teorias, reflexão (coletiva e individual) do ensino-aprendizagem na atuação do futuro professor, aproximação destes com seu instrumento de trabalho, atuação do professor para além do “saber” e do “saber fazer”, ou seja, “compreender o que faz”.

Sob esta ótica deve haver a preocupação de não supervalorizar a prática frente à teoria, nem tampouco diminuir uma perante a outra, mas sim fornecer a ambas as vertentes (teoria e prática) o mesmo espaço na formação, e desde o início da mesma, visto que uma em detrimento da outra não cumpre as finalidades do ensino-aprendizado, prejudicando a atividade docente que se revelará carente de uma efetivação e eficácia. Além da base teórica é preciso que o professor compreenda sua função no alicerce de seu trabalho, o que só seria possível pelo contato com a prática em sala de aula desde os primeiros instantes de sua formação. No dia-a-dia da profissão, se requer uma dinâmica entre técnica e prática que mal executadas podem comprometer o planejamento e o rendimento da atuação do professor, afetando a sua ação pedagógica.

Conforme apontam Barbosa e Cassiani (2015), a compreensão da inserção da PCC na formação de professores ainda não foi bem compreendida pelos professores formadores, como aproximadora da realidade escolar para o professor em formação. O que se tem percebido é que em termos operacionais, embora a PCC esteja contido na maior parte dos planos pedagógicos dos cursos de licenciatura das instituições de nível superior, a proposta em si não está, ainda, implementada.

O desdobramento desta pesquisa evidenciou que ainda é preciso voltar atenção para a formação de professores no que tangencia a habilidade de lidar com recursos variados e adequá-los aos propósitos desejados pra promoção de um ensino aprendido eficaz e dinâmico e que reflita positivamente nas salas de aula do ensino básico por meio da ampliação de estratégias e com a expectativa de serem bem sucedidas. Esta foi a essência emergida dos sentidos dos dados que circunscrevem à ATD, sendo o processo mais relevante, pois adveio do aprendizado da pesquisadora envolvida.

A utilização de recursos variados carece de incentivo ainda na formação inicial para que este professor em formação reconheça e valorize as diversas possibilidades de exploração destes recursos, principalmente dos materiais midiáticos. Para que se tenha um ensino básico melhor adaptado às inovações pedagógicas é preciso que os professores atuantes neste segmento conduzam adequadamente o processo de ensino, que os formadores dos futuros professores sejam comprometidos com o estímulo à promoção de uma atividade docente consciente de sua importância e da necessidade de seu constante aperfeiçoamento para atender as demandas da sociedade e as lacunas destoantes entre ensino e realidade social.

Referências

AZEVEDO, D. **Propaganda, Consumo e Sustentabilidade: uma análise narrativa da publicidade como aporte à educação ambiental crítica**. 140 f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino de Ciências, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), Nilópolis, RJ, 2011.

BAROLLI, E.; VILLANI A.; A formação de professores de ciências no Brasil como campo de disputas. **Revista Exitus**, Santarém, v. 5, n. 1, p. 72-90, 2015. Disponível em: <www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos>. Acesso em: 05/05/2016.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 436 p.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 09/2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília, DF, 08 mai. 2001a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 08/04/2013.

_____. Parecer CNE/CP. **Formação de professores de Ciências 27/2001**. Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 02 out. 2001b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/027.pdf>>. Acesso em: 08/04/2013.

_____. Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. Parecer CNE/CP 9/2001.

_____. **Resolução CNE/CP 01/2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 18 fev. 2002a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2013.

_____. **Resolução CNE/CP 02/2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, DF, 19 fev. 2002b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2013.

_____. **Resolução CNE/CP 1**, de 18 de fevereiro de 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretária de Ensino Básico. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 2002.

_____. **Resolução CNE/CP 07/2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 1 de jul., 2015. Disponível em: <http://www.udesc.br/arquivos/id_submenu/83/res_cne_cp_002_03072015.pdf>. Acesso em: 12/05/2016.

CHRYSOSTOMO, T. S.; MESSEDER, J. C. A visão de acadêmicos de licenciatura sobre o uso de propaganda televisiva como recurso didático para o ensino de química. **Anais... XVIII Encontro Nacional de Ensino de Química**. Florianópolis/SC, 2016.

CHRYSOSTOMO, T. S. **Propagandas televisivas como recursos didáticos: concepções, investigações e práticas na Licenciatura em Química**. 137p. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), Campus Nilópolis, Nilópolis, RJ, 2016.

DA CUNHA, M. I. Diferentes Olhares Sobre as Práticas Pedagógicas no Ensino Superior: a docência e sua formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 27, n. 3 (54), p. 525 – 536, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewArticle/397>>. Acesso em: 16/05/2016.

DE SOUZA NETO, S.; DA SILVA, V. P. Prática como Componente Curricular: questões e reflexões. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 889-909, set./dez. 2014. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Samuel_Souza_Neto/publication/276238925_Prtica_como_Componente_Curricular_questes_e_reflexes/links/55dfb29e08aede0b572b91fb.pdf>. Acesso em: 14/05/2016.

FREITAS, H. C. L. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, p.17-44, 1999. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a02v2068.pdf>. Acesso em: 16/05/2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação**. Atualizado em 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 14/05/2016.

MARCATTO, F. S. F.; PENTEADO, M. G. O lugar da prática nos projetos pedagógicos de cursos de licenciatura em matemática. **Acta Scientiae**, Canoas, v. 15, n.1, p.61-75, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/view/345>>. Acesso em: 14/05/2016.

MARQUES, F. P.; RODRIGUES M. I. R. O desenvolvimento de saberes profissionais: a formação com as disciplinas pedagógicas de licenciandos brasileiros. **Revista Eletrônica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 14, n. 3, p. 270-294, 2015.

MENEZES, K. R. A.; A docência no Ensino superior. **Revista Eletrônica FACE**. Espírito Santo. [entre 2005 e 2016] Disponível em: <http://www.facefaculdade.com.br/arquivos/revistas/A_Docncia_no_Esino_Superior.pdf>. Acesso em: 16/05/2016.

MORAES, R.; Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04>>. Acesso em: 05/05/2016.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. 2. ed. rev. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011. 224p.

MORAN Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 13ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

OLIVEIRA, L. O. **Concepções, nutriente e energia: propagandas como ferramenta para a aprendizagem**. 2014. 36f. Trabalho de Conclusão de Curso. Centro de Ciências Biológicas e da Saúde /Ciências Biológicas - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.

OSÓRIO, V. C. **O educar pela pesquisa e as oficinas pedagógicas: contribuições para a prática docente e o Ensino de Ciências das séries iniciais do ensino fundamental**. 98f. Dissertação. Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação em Ciências e Matemática. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Rio Grande do sul (PUC-RS), Porto Alegre, RS, 2007.

PASSOS, L. F.; TELES, N. C. G.; GONÇALVES, M. O.; REIS, A.T. Desenvolvimento profissional de formadores de professores iniciantes dos cursos de licenciatura, **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 2, p.105-122, mai./ago. 2016. Disponível em: < <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>>. Acesso em: 04/01/2017.

SILVERIO, L. E. R.; TORRES, J. R.; MAESTRELLI, S. R. P. Um panorama sobre as 'Práticas como Componente Curricular' no curso de Graduação em Ciências Biológicas da UFSC. **Atas.. IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC**. Águas de Lindóia, SP – 10 a 14 de Novembro de 2013.