



Formação Inicial de professores de Química: compreensões sobre as Atividades Acadêmico-Científico-Culturais

Saionara Fontes Silva¹

Mikaella Rocchigiani Magnavita dos Santos²

Maxwell Siqueira³

Resumo: A formação inicial de professores tem um papel relevante na constituição da identidade docente. Nesse sentido, uma oportunidade que pode oferecer diferentes experiências para os licenciandos são as Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACC). Assim, o presente artigo tem como objetivo analisar como quatro Cursos de Licenciatura em Química de três Instituições de Ensino Superior do estado da Bahia compreendem as AACC e quais atividades são consideradas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos. A pesquisa tem uma abordagem qualitativa, do tipo documental que utilizou quatro Projetos Pedagógicos das Licenciaturas em Química e apresenta uma análise pautada na Análise de Conteúdo. Os resultados foram organizados em categorias: as resoluções seguidas que orientam as AACC; as compreensões pelos cursos sobre as AACC; e as atividades consideradas. Concluiu-se que os cursos seguem documentos oficiais, que compreendem as AACC como um leque de conteúdo e diversificação educacionais, e que as consideram como atividades de ensino, pesquisa, extensão etc.

Palavras-chave: Formação Inicial. Identidade Docente. Atividades Acadêmico-Científico-Culturais. Licenciatura em Química. Projetos Pedagógicos.

Pre-service teacher education in chemistry: understandings of Academic-Scientific-Cultural Activities

Abstract: The teacher education has a relevant role in the constitution of the teaching identity. In this sense, an opportunity that can offer different experiences for undergraduates are the Academic-Scientific-Cultural Activities (AACC). Thus, the present article aims to analyze how four Undergraduate Chemistry Courses from three Higher Education Institutions (HEIs) in the state of Bahia understand the AACC and which activities are considered in the Pedagogical Projects of the Courses. The research has a qualitative approach, of the documental type, that used four Pedagogical Projects of the Undergraduate Programs in Chemistry and analysis was based on Content Analysis. The results were organized into categories: the resolutions followed that guide the AACC; the understanding by the courses about the AACC; and the activities considered. It was concluded that the courses follow official documents, which they understand as a range of content and educational diversification and that they consider as teaching, research, extension, etc. activities.

Keywords: Teacher Education. Teaching Identity. Academic-Scientific-Cultural Activities. Undergraduate in Chemistry. Pedagogical Projects.

¹ Mestranda em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Estadual Santa Cruz (UESC). Bahia, Brasil.

✉ saionara.fontes@hotmail.com.br. <https://orcid.org/0000-0002-9116-6780>.

² Mestranda em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Estadual Santa Cruz (UESC). Bahia, Brasil.

✉ magnavitamikaella@gmail.com.br. <https://orcid.org/0000-0001-7771-3074>.

³ Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Estadual Santa Cruz (UESC). Bahia, Brasil. ✉ mrpsiqueira@uesc.br. <https://orcid.org/0000-0002-2165-4244>.

Formación inicial de los profesores de Química: comprensión de las Actividades Académico-Científica-Cultural

Resumen: La formación inicial del profesorado tiene un papel relevante en la constitución de la identidad docente. En este sentido, una oportunidad que puede ofrecer experiencias diferentes a los estudiantes de grado son las Actividades Académico-Científicas-Culturales (AACC). Así, el presente artículo tiene como objetivo analizar cómo cuatro Cursos de Pregrado en Química de tres Instituciones de Educación Superior (IES) del estado de Bahía entienden la AACC y qué actividades son consideradas en los Proyectos Pedagógicos de los Cursos. La investigación tiene un enfoque cualitativo, de tipo documental que utilizó cuatro Proyectos Pedagógicos de los Cursos de Pregrado en Química y el análisis se basó en el Análisis de Contenido. Los resultados se organizaron en categorías: las resoluciones seguidas que guían a la AACC; la comprensión de los cursos sobre la AACC; y las actividades consideradas. Se concluyó que los cursos siguen los documentos oficiales, que entienden como gama de contenidos y diversificación educativa y que consideran como actividades docentes, la investigación, la extensión, etc.

Palabras clave: Formación Inicial. Identidad Docente. Actividades Académico-Científicas-Culturales. Licenciatura en Química. Proyectos Pedagógicos.

1 Introdução

Ao exercer a docência, o professor carrega em seu cerne a relação da formação e do desenvolvimento profissional (FERREIRA, 2017). Essa premissa aponta que a formação (seja inicial ou continuada) está atrelada ao desenvolvimento profissional e como esse aspecto formativo se faz presente no exercício da profissão.

Tratado especificamente da formação inicial, vale destacar que ela tem um papel fundamental no aprendizado dos licenciandos, pois pode contribuir na confrontação de concepções simplistas sobre o processo de ensino-aprendizagem, ampliando os saberes e a identidade docente (CARVALHO e GIL-PÉREZ, 2011).

Nesse sentido, Núñez e Melo (2021) corroboram com a ideia de que a graduação precisa proporcionar aos licenciandos os conhecimentos necessários, como, por exemplo, ratificar aos futuros professores a importância de ter domínio da matéria que será ensinada e estar atento às metodologias que auxiliem no aprendizado dos alunos, principalmente nos cursos das Ciências da Natureza que, muitas vezes, são retratadas como disciplinas difíceis.

Acerca disso, é preciso que os cursos de Licenciatura das Ciências da Natureza, principalmente o de Química, incentivem reflexões teóricas e práticas aos licenciandos, abordando o conhecimento por meio de novas estratégias metodológicas, ao invés do uso contínuo dos métodos tradicionais, buscando

proporcionar aprendizagens mais significativas (COUTINHO e MIRANDA, 2019).

Nessa direção, uma possibilidade que pode oferecer diferentes experiências para os futuros professores são as Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACC), que se tratam de atividades que vão além das disciplinas curriculares na formação inicial e que devem ser realizadas com uma carga horária de 200 horas, no mínimo. Ademais, vale ressaltar que é a partir de cada nova experiência que a Identidade Docente (ID) é desenvolvida (OBARA, BROIETTI e PASSOS, 2017).

Por isso, as AACC podem ser uma maneira de proporcionar ao estudante o contanto com conhecimentos diversos. Alguns documentos ratificam a inserção e a permanência das atividades na graduação, como o Parecer CNE/CES nº 1.303/2001 (BRASIL, 2001); Parecer CNE/CP nº 009/2001 (BRASIL, 2002a); Parecer CNE/CP nº 28/2001 (BRASIL, 2002b); Resolução CNE/CP nº 2/2002 (BRASIL, 2002c); Resolução CNE/CES nº 8/2002 (BRASIL, 2002d); Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015).

Além dessas publicações, recentemente, foi aprovada a Resolução CNE/CP nº 2/2019 que retirou a obrigatoriedade das AACC, deixando a cargo das Instituições de Ensino Superior (IES) sua inserção nos cursos de formação inicial de professores (BRASIL, 2020). Embora as IES continuem proporcionando as atividades para os licenciandos, como uma forma de oportunizar uma formação ampla, principalmente nos cursos de Licenciatura em Química, observa-se, na conjuntura atual, que há estudos escassos sobre as AACC especificamente nesse curso.

Desse modo, este artigo tem como objetivo analisar como quatro Cursos de Licenciatura em Química de três Instituições de Ensino Superior do estado da Bahia compreendem as AACC e quais atividades são consideradas no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) para compor o leque de opções aos licenciandos.

2 Formação inicial de professores: a interlocução das AACC com a Identidade Docente

Exercer a profissão docente está diretamente relacionada em como proporcionar aos alunos os conhecimentos de forma significativa. Em um de seus estudos que se debruça sobre a Identidade Docente (ID), Garcia (2009) destaca que os elementos principais da profissão docente são os conhecimentos e os saberes, sendo que o professor tem o compromisso de converter as informações em

aprendizagens para os discentes. Corroborando com essa ideia, Ferreira (2017) acrescenta que a vivência e a experiência dos professores adquiridas antes de exercer a profissão influenciam em suas concepções e, até mesmo, em suas ações, por isso que a docência é marcada pela relação entre a formação e o desenvolvimento profissional. Nessa direção, Campos, Gaspar e Morais (2020) acrescentam que:

A docência é marcada por relações sociais que interferem diretamente na construção da identidade profissional e os valores sociais mobilizados nessas relações agregam sentido e significado para a profissão docente e é preciso considerar que, ao iniciar a carreira, os/as professores/as não chegam sozinhos/as na sala de aula, pois carregam consigo uma série de sentimentos, valores, crenças, saberes e ideais que foram construídos ao longo da sua trajetória pessoal, social e cultural (CAMPOS, GASPARE e MORAIS, 2020, p. 97).

Observa-se, mais uma vez, que os professores não entram na sala de aula vazios, mas carregam consigo seus saberes, suas crenças, imagens, sentimentos e conhecimentos adquiridos de sua vivência em aspectos sociais e culturais.

Nesse sentido, a formação inicial, além de servir para a certificação e a habilitação do licenciando (PIMENTA, 1999; GARCIA, 2009), deve constituir-se como um ponto de partida no auxílio à construção dos conhecimentos necessários para a atuação do professor e à problematização de uma série de valores como o rompimento das concepções simplistas do processo de ensino-aprendizagem (CARVALHO e GIL-PEREZ, 2011). Essa visão reducionista sobre ensinar pode estar atrelada ao conhecimento popular de que, para lecionar, basta conhecer a matéria (GARCIA, 2010).

Ainda nessa perspectiva, mas olhando especificamente para os futuros professores em Química, os autores Bortolai, Lima e Dutra-Pereira (2021) reforçam que, na maioria das vezes, o licenciando tem a percepção de que, para ser considerado um professor bom em Química, é preciso somente dominar os conhecimentos específicos dessa área. Contudo, o processo de ensinar não se limita apenas em saber a disciplina que será lecionada, faz-se necessário ir além, como ter didática, saber organizar aulas e atividades que auxiliam na construção do conhecimento dos alunos (CARVALHO e GIL-PEREZ, 2011). Com isso, todo o planejamento deve ser realizado com base nas informações que o professor tem, sobre conhecer o local que atua, o perfil da sua turma e realizar a reflexão da sua prática.

Corroborando com essa ideia, Dutra-Pereira (2019) enfatiza que a formação inicial dos professores de Química precisa proporcionar uma formação que rejeite a postura baseada nos conhecimentos específicos desconexos do ambiente em que esse futuro professor atuará, mas que oportunize situações que levem à reflexão crítica sobre sua construção enquanto futuro professor e que possa contribuir para exercer a sua função no ambiente escolar.

Assim, ressalta-se que a Licenciatura deve possibilitar que os licenciandos tornem-se sujeitos com uma visão mais crítica sobre o que é ser professor. Segundo Pimenta (1999), espera-se que a formação inicial aprimore, nos futuros professores, a capacidade de habilidades, valores e atitudes que oportunizem a construção dos seus saberes-fazer frente às necessidades que possam surgir na sua prática social, visto que é durante a graduação de Licenciatura que é consolidado o entendimento de ser professor (MASSENA, 2015).

Dessa maneira, olhando exclusivamente para a Licenciatura em Química, o estudo de Bortolai, Lima e Dutra-Pereira (2021) destaca que a formação inicial de professores de Química precisa proporcionar vivências que promovam saberes aos futuros docentes.

Sendo assim, a formação acadêmica profissional, segundo Marinho, Silva e Paula (2021), é um espaço de se refletir, transformar seus conceitos e experiências que constituirão a identidade docente. Com isso, é justamente no período da passagem do licenciando para professor que “[...] é fundamental consolidar as bases de uma formação que tenha como referência lógica de acompanhamento, de formação em situação, de análise da prática e de integração na cultura profissional docente” (NÓVOA, 2009, p. 38).

Assim, a formação inicial é uma oportunidade de apresentar as diferenças que esse curso tem em relação ao curso de Bacharelado, bem como auxiliar na constituição dos Saberes Docentes (SD) e da ID, visto que os saberes são essenciais para o desenvolvimento da identidade do professor, à medida que estabelece as distinções entre o saber de um licenciando para um bacharel (MARINHO, SILVA e PAULA, 2021).

Segundo Tardif (2014), os SD são vastos, têm um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades ou aptidões. Essa consideração do autor vem ao encontro da afirmação salientada por Garcia (1999) que a formação

inicial deve ter metas e finalidades que incluem as dimensões de conhecimento, habilidades ou competências e atitudes.

Em paralelo, o desenvolvimento da Identidade Docente é um processo em que as pessoas estão inseridas dentro de uma dinâmica social, a qual acompanha também a mudança existente na sociedade (OLIVEIRA e ALMEIDA, 2019). Nessa perspectiva, Mellini e Ovigli (2020) apontam que a identidade se constrói por meio da socialização.

A construção da ID também guarda uma relação direta com o Desenvolvimento Profissional (DP). De acordo com Garcia (2009), o DP é entendido como um processo que pode ocorrer individualmente ou em coletivo, e que a relação do trabalho docente pode influenciar na construção das competências profissionais por meio de experiências distintas. O autor destaca também que “o desenvolvimento profissional procura promover a mudança junto dos professores, para que estes possam crescer enquanto profissionais — e também como pessoas” (GARCIA, 2009, p. 15).

Nessa perspectiva, percebe-se novamente que a formação inicial é um espaço de disponibilizar oportunidades que contribuam na formação do futuro profissional. À vista disso, Garcia (1999) aponta que, na formação inicial, deve-se inserir programas que proporcionem conhecimentos e atitudes aos futuros professores, para que estes saibam resolver problemas no ambiente escolar. Embora a matriz curricular dos cursos de Licenciatura tenha passado por reformulações nos últimos anos pelas diretrizes publicadas, é preciso recordar o papel de relevância dos cursos e dos programas de formação para desenvolver, nos futuros professores, as competências e atitudes que auxiliem nas situações encontradas nas escolas.

Complementando esse apontamento, Souza e Dias (2020) assinalam que, considerando os cursos de Licenciatura como espaço de formação, eles podem oferecer condições para a construção de saberes ligados ao desenvolvimento da identidade docente.

A partir dessa perspectiva, Souza e Dias (2020) ratificam que o curso de formação de professores deve ter ações no seu currículo que oportunize a articulação entre a teoria e prática, auxiliando na constituição dos saberes e na percepção sobre o papel de ensinar. Essas considerações indicam que a Instituição de Ensino Superior deve ser um espaço de promoção da articulação entre teoria e prática, pois essa integração é essencial na matriz curricular da formação inicial e os futuros professores precisam reconhecer e associar essa relação (teoria e prática), visto que o “[...] próprio

professor em formação que tem que fazer a integração entre os tipos de conhecimentos” (GARCIA, 1999, p. 99). Assim, o licenciando precisa ter essa percepção sobre buscar e promover a ligação entre os distintos conhecimentos para que possa ampliar as oportunidades de formação acadêmicas, científicas e culturais durante a graduação.

É nessa perspectiva que são relevantes as Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACC) na formação inicial, visto que se configuram como atividades distintas que vão além das disciplinas curriculares (obrigatórias e optativas) e que oportunizam a participação em projetos ou programas (de ensino, de pesquisa, de extensão, entre outros), de maneira voluntária ou com auxílio de bolsa. Em conformidade, Deus (2020) destaca que boa parte das universidades ofertam atividades e muitas com auxílio financeiro para incentivarem a participação em atividades que estão fora da grade curricular. Percebe-se que, as atividades que envolvem auxílio financeiro em parceria com órgãos de fomento também contribuem na permanência dos licenciandos para se dedicarem aos estudos e a sua formação.

Assim, um dos primeiros documentos oficiais a abordar sobre as AACC foi o Parecer CNE/CES nº 1.303/2001, que estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Química, Bacharelado e Licenciatura plena que aborda o perfil desses profissionais. O documento destaca a inserção das atividades consideradas como “acadêmicas e de prática profissional alternativas, como a realização de estágios, monitorias, programas de extensão, participação e apresentação em congressos, publicação de artigos, e outros [...]” (BRASIL, 2001, p. 9). Assim, observa-se, neste documento, o estímulo para o uso de atividades no curso de formação de professores.

Em seguida, há dois pareceres que foram publicados em conjunto e que um complementa o outro: o Parecer CNE/CP nº 009/2001, que apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e destaca que, para contemplar a formação, deve-se inserir atividades (BRASIL, 2002a), e o Parecer CNE/CP nº 28/2001, que destaca a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica e salienta sobre o cumprimento das atividades de caráter científico, cultural e acadêmico que não poderão conter menos que 200 horas (BRASIL, 2002b).

Como resultante do Parecer CNE/CP nº 28/2001, publica-se a Resolução CNE/CP nº 2/2002 que apresenta as atividades, com a denominação de Atividades

Acadêmico-Científico-Culturais, as quais, mais uma vez, são exigidas como componente curricular obrigatório nos cursos de Licenciatura, enfatizando novamente a carga horária para elas de 200 horas mínimas contabilizadas (BRASIL, 2002c). Em concordância, os autores Bezerra e Lima (2021) reforçam sobre a obrigatoriedade de inserir as AACC no currículo da graduação, pois a formação docente não pode se restringir as disciplinas da grade curricular, mas deve ter outras atividades que influenciem no aprendizado sobre a docência e proporcionado assim, o desenvolvimento profissional docente.

Nesse sentido, percebe-se que as AACC precisam ser pensadas e planejadas para que possam contribuir no desenvolvimento profissional. Com isso, foi apresentada outra resolução específica dos profissionais em Química, a Resolução CNE/CES nº 8/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Química e salienta sobre as Diretrizes Curriculares estabelecidas no Parecer CNE/CES nº 1.303/2001, as quais orientam a formulação do projeto pedagógico do curso que deve ser formulado, esclarecendo que a carga horária dos cursos de Química deve cumprir as orientações estabelecidas da Resolução CNE/CP nº 2/2002 (BRASIL, 2002d).

Com isso, foi publicada a Resolução CNE/CP nº 2/2015 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação Inicial em Nível Superior (como os cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados, cursos de segunda licenciatura e para a formação continuada) e estabelece os princípios, fundamentos, procedimentos a serem observados e adequados em programas e cursos de formação de professores (BRASIL, 2015).

Refletindo sobre esses documentos oficiais, Bezerra e Lima (2021) apontam que as diretrizes em vigência promoveram reformulações na formação inicial de professores, as quais destacam que a prática não precisa se limitar às disciplinas curriculares e aos conteúdos, mas deve estar relacionada aos outros conhecimentos para que se compreenda melhor a teoria. Com isso, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 destaca sobre as AACC que devem fazer parte do processo formativo, em forma de:

Seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, iniciação à docência, residência docente, monitoria e extensão, entre outros, definidos no projeto institucional da instituição de educação superior e diretamente orientados pelo corpo docente da mesma instituição (BRASIL, 2015, p. 10).

Observa-se que as DCN apresentam um incentivo às atividades que também envolvem o ensino, a pesquisa, a extensão e que o desenvolvimento das AACC esteja articulado com o corpo docente da IES. Sobre esse assunto, referindo-se ao tripé da universidade, Bezerra e Lima (2021) destacam que no curso de licenciatura, o vínculo entre o ensino, a pesquisa e a extensão, deve ser compreendida como oportunidade de construção de valores e ações, visando na capacitação do futuro professor.

Essa premissa afirma que a formação inicial precisa ser um espaço formativo que promova as atividades a fim de contribuir na construção de atitudes e valores almejando a capacitação dos futuros professores. Bezerra e Lima (2021) continuam abordando a importância de ações como palestras e mesas redondas como espaços de promoção do diálogo, principalmente sobre o ensino, aprendizagem e metodologias, oportunizando a apropriação do conhecimento e a construção dos saberes. Nesse sentido, os autores acrescentam que os professores expositores quando compartilham as experiências de pesquisa e da docência, estimulam nos licenciandos a reflexão sobre a docência, oportunizando assim o desenvolvimento profissional docente (BEZERRA e LIMA, 2021).

Observa-se que, nas atividades, a participação dos docentes formadores e expositores é fundamental para permitir que ocorra a troca de informações, pois, geralmente, eles discutem assuntos com base em seus conhecimentos e experiências que foram construídas em sua trajetória, podendo, assim, mostrar os caminhos que os futuros profissionais poderão percorrer. Do mesmo modo, olhando especialmente para as atividades de extensão, Deus (2020) salienta que a Extensão Universitária pode impulsionar o ensino e a pesquisa, auxiliar na formação do cidadão e proporcionar também a troca de informações entre a academia e sociedade, aspectos estes que podem ser alcançados através das AACC.

Contudo, em 2019, foi publicada outra resolução, a CNE/CP nº 2, que define novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e que institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), retirando a obrigatoriedade das AACC nos cursos de formação inicial de professores (BRASIL, 2020).

Em face dessa contingência, mesmo diante da Resolução CNE/CP nº 2/2019, tem se observado que há Instituições de Ensino Superior, na conjuntura atual, que disponibilizam as AACC nos cursos de Licenciatura e as consideram relevantes para

auxiliar no processo do desenvolvimento profissional dos licenciados. De acordo Bezerra e Lima (2021) há meios distintos para estimular os conhecimentos sobre a docência, por isso, os cursos de licenciatura não pode ser os únicos meios, e reconhece que precisa ter o investimento em atividade acadêmico-científico-culturais para que oportunizem aos licenciandos a articulação entre as distintas facetas da formação e do desenvolvimento profissional docente.

Observa-se que os autores salientam que o aprendizado à docência não se limita somente na formação inicial. Reconhecem a necessidade de investir nas atividades os estudantes tenham acesso às diferentes facetas da formação, influenciando, assim, no seu desenvolvimento profissional.

Outro fator que também pode estar relacionado às atividades distintas oferecidas na graduação é o conhecimento do professor frente à realidade em que vive, visto que este precisa ser um ser situado capaz de compreender, por meio de seus conhecimentos e da análise crítica dos mesmos, o contexto em que se insere e suas dimensões históricas, sociais, culturais, políticas e econômicas (KASSEBOEHMER e FERREIRA, 2007; LISBOA *et al.* 2019; MELLINI e OVIGLI, 2020). E isso se dá, pois, a docência é uma profissão de socialização, a qual exige, constantemente, a troca de conhecimentos, sendo, dessa forma, necessário que o educador tenha experiência e conhecimentos da realidade regional, nacional e internacional, seja no âmbito social, cultural, ambiental ou econômico.

Sobre a formação cultural, Kasseboehmer e Ferreira (2007) enfatizam a importância de discutir a formação cultural por meio das AACC nos cursos de licenciatura, pois os futuros professores terão que lidar com a realidade do aluno que também está relacionada com a cultura, sendo aspecto relevante no processo de ensino e de aprendizagem. Dessa maneira, “[...] a educação intercultural está integrada à necessidade do conceito de diversidade cultural nos próprios conteúdos e metodologias de ensino [...]” (GARCIA, 1999, p. 92).

Em seus estudos, Sacristán (2007) chama atenção que a qualidade da experiência cultural dos professores que se consolida ao longo da sua formação é uma base dos conhecimentos e atitudes da Ciência. Portanto, cabe ao futuro professor analisar as melhores modalidades disponíveis de atividades das AACC para que possam ser realizadas, contribuindo na sua formação e na constituição de sua identidade docente.

Em suma, percebe-se que a formação inicial vai além da habilitação à docência. Ela consiste em oportunizar situações que enriqueçam os conhecimentos que possam influenciar no processo formativo dos licenciandos, proporcionando mudança de concepção sobre o ensino-aprendizagem bem como no desenvolvimento dos saberes e identidade docente.

3 Aspectos metodológicos

Este estudo tem uma abordagem qualitativa. De acordo Yin (2016), essa abordagem de pesquisa possibilita estudar como as condições sociais, institucionais e ambientais influenciam na vida e no comportamento das pessoas. Sobre esse assunto, a presente investigação consiste em conhecer como são desenvolvidas as AACC nos cursos de Licenciatura em Química, sendo esse um fator que pode influenciar na formação dos licenciandos.

Para o desenvolvimento deste estudo, foram considerados quatro Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de Licenciatura em Química de três Instituições de Ensino Superior (IES) que estão em vigência. Essas instituições (CursoF, CursoJ e CursoL) foram selecionadas por serem públicas, estaduais, todas do interior da Bahia, e por estarem em localidade mais próxima dos autores do artigo. Dois cursos são de uma mesma IES (CursoJ e CursoL) mas estão localizados em Campus diferentes. Vale ressaltar que, por ser um documento de caráter público, os PPC foram obtidos diretamente dos sites dos respectivos cursos.

Como o intuito do estudo foi analisar os documentos dos cursos (PPC), a pesquisa foi caracterizada como documental, pois “os documentos, sobretudo, registram um fato/fenômeno determinado” (FONTANA e PEREIRA, 2021, p. 53).

Para análise das informações, pautou-se na Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016). Essa análise é realizada em três etapas: pré-análise; exploração do material; e tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (BARDIN, 2016). Assim, na pré-análise, foram escolhidos os documentos que serão os Projetos Pedagógicos dos Cursos, bem como foi realizada uma leitura flutuante desses documentos. Já na exploração do material, foram escolhidas as unidades de codificação, buscando manter o anonimato dos cursos e das instituições conforme descrito na Quadro 1.

Quadro 1: Código e informações dos cursos

| Instituição | Entrada dos discentes | Semestres | Duração em anos | Turno |
|----------------|-----------------------|----------------------|-----------------------|----------------------------------|
| CursoI | Anual | 8 | 4 (mín.) e 7 (máx.) | Diurno |
| CursoF | Anual | 9 (mín.) e 13 (máx.) | 4,5 | Noturno e aos sábados pela manhã |
| CursoJ | Anual | 9(mín.) e 14 (máx.) | 4,5 (mín.) e 7 (máx.) | Noturno |
| Cursolt | Anual | 8 (mín.) e 12 (máx.) | 4 (mín.) e 6 (máx.) | Noturno |

Fonte: Dados da Pesquisa

Em relação à etapa de tratamento dos resultados, inferência e interpretação (BARDIN, 2016), na busca por indicativos sobre a realização das AACC, as informações obtidas foram categorizadas *a priori* tendo como embasamento o objetivo deste artigo, por isso, seguiu os critérios de análise estabelecidos para os PPC. No primeiro critério, propôs-se identificar, quais são os documentos (Pareceres ou Resoluções) que os cursos seguem para nortear as AACC, pois, desde o ano de 2001, há documentos que abordam sobre o uso das AACC na formação inicial; o segundo buscou conhecer os entendimentos/compreensões que os cursos têm sobre as AACC; e o terceiro critério propôs explorar que tipo de atividades são consideradas como AACC pelos cursos de Licenciatura em Química.

Com esse norteamto, foram selecionados os dados e separados em categorias que tinham informações semelhantes. Assim, foram elaboradas três categorias, a saber: as resoluções seguidas que orientam as AACC; as compreensões pelos cursos de Licenciatura em Química sobre as AACC; e as atividades consideradas como AACC pelos cursos.

4 Resultados e discussões

Esta seção apresenta as três categorias elaboradas com base nos dados obtidos dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) e, com isso, destaca algumas transcrições dos PPC dialogando com os autores utilizados neste estudo.

4.1 As resoluções seguidas que orientam as AACC

A partir da análise das informações adquiridas por meio das leituras e das interpretações dos PPC das Licenciaturas em Química, é possível observar quais são as resoluções seguidas que orientam as AACC (Quadro 2).

Quadro 2: Categoria sobre as resoluções seguidas que orientam as AACC

| Unidade de registro | CursoI | CursoF | CursoJ | CursoI |
|-------------------------------|--------|--------|--------|--------|
| Parecer CNE/CES nº 1.303/2001 | - | x | x | - |
| Resolução CNE/CP nº 2/2002 | X | - | x | - |
| Resolução CNE/MEC nº 2/2015 | x | x | - | - |

Fonte: Dados da Pesquisa

Segundo os PPC obtidos, foi identificada uma semelhança nos cursos, pois todos os cursos seguem algum documento oficial de orientação sobre o desenvolvimento das AACC do Ministério da Educação (conforme o Quadro 2).

De acordo com o Quadro 2, o CursoF e o CursoJ seguem o Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior (CNE/CES) nº 1.303/2001, visto que se trata de um documento que estabelece as Diretrizes para os cursos de Química, tanto para o bacharelado quanto para a licenciatura e destaca sobre as atividades de extraclasse (BRASIL, 2001).

Outro ponto observado é que há uma polissemia sobre os termos para se referir às AACC, como, por exemplo, o Parecer CNE/CES nº 1.303/2001 que utiliza o termo atividades de extraclasse e os próprios cursos usam outros sinônimos, como Atividades Acadêmico Complementares ou Atividades Complementares, enquanto se usa Atividades Acadêmico-Científico-Culturais na Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) nº 2/2002, que também é seguida pelo CursoJ e o CursoI. Assim, percebe-se que, independente dos termos utilizados, ambos têm a mesma finalidade de oferecer atividades distintas.

Além disso, o CursoI e o CursoF apresentam seus PPC reformulados e que seguem as orientações estabelecidas na Resolução CNE/CP nº 2/2015 para a organização e adaptação da Matriz Curricular:

Em 2015, foi publicada a Resolução CNE 2, de 1º de Julho, definindo as diretrizes curriculares para a formação inicial em nível superior [...] Nessa proposta foi considerada a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, [...] (CURSOI, 2019, p. 4).

Este Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química é um documento no qual se encontram todas as informações relacionadas ao desenvolvimento acadêmico do estudante, concepção de ensino e aprendizagem do curso e constitui-se como um instrumento de gestão no que se refere à organização do conjunto de ações a serem adotadas na condução do processo do curso, em concordância com as Diretrizes Curriculares

Nacionais (Parecer CNE/CP nº 2/2015) e legislação em vigor (CURSOF, 2020, p. 7-8).

Diante do exposto, nota-se que esses PPC recentes⁴ mostram que os cursos buscaram se adequar às exigências estabelecidas na Resolução CNE/CP nº 2/2015 e deixa claro a obrigatoriedade em oferecer as AACC. Vale destacar que o PPC do CursoF também descreve que segue a Resolução Conselho Estadual de Educação (CEE), nº 70/2019⁵, que salienta a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior, nos Cursos de Graduação de Licenciatura, sendo uma resolução específica para as Instituições de Ensino Superior que fazem parte do Sistema Estadual de Ensino da Bahia.

Dessa maneira, cada curso segue um ou mais documentos norteadores, tanto para o desenvolvimento da Matriz Curricular quanto para as atividades acadêmicas⁶. Com isso, Bezerra e Lima (2021) indicam que as diretrizes propostas e publicadas exigem alterações nos cursos de formação inicial. Nesse sentido, infere-se que as reestruturações foram realizadas na matriz curricular dos cursos procurando atender algum documento oficial (como o Cursol e o CursoF com os PPC reformulados da Resolução CNE/CP nº 2/2015). Não obstante, observa-se que, mesmo diante das alterações, ainda permaneceram as AACC, visto que possuem perspectivas de ensino, pesquisa e extensão que podem auxiliar na reflexão docente.

Contudo, também foi percebido uma distinção, pois cada curso segue uma resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) específica da Instituição de Ensino Superior sobre a realização das atividades. O Cursol também segue a Resolução CONSEPE nº 54/2018⁷ da própria instituição, que está amparada em alguns documentos oficiais, pautada na Resolução CNE/CP nº 2/2015, que aborda a necessidade de regulamentação de registros acadêmicos tanto para as disciplinas quanto para atividades acadêmico-curriculares. É importante destacar que a Resolução CNE/CP nº 2/2015 amplia os aspectos de formação e de valorização da profissão docente, destaca sobre a inserção de áreas de conhecimentos no currículo,

⁴ Vale ressaltar que, nos PPC do Cursol e do CursoF, não foi identificado de forma objetiva menção sobre a Resolução CNE/CP nº 2/2019.

⁵ Resolução pautada nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional; no Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014; Plano Estadual de Educação, Lei nº 13.559/2016 e Resolução CNE/CP nº 2/2015.

⁶ Apesar de os cursos trazerem outras resoluções em seus PPC, recorda-se que, para a realização deste artigo, o foco de análise foi relacionado para os documentos que orientam o desenvolvimento das Atividades Acadêmico-Científico-Culturais.

⁷ Está embasada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/1996, na Resolução CNE nº 03/2007, na Resolução CNE nº 02/2015, no Parecer CNE/CES nº 261/2006 e no Regimento Geral da Instituição.

como fundamentos da educação, direitos humanos, diversidade ético-racial, bem como busca promover a articulação entre teoria e prática (DOURADO, 2015). Assim, nota-se que há uma preocupação do PPC o entendimento sobre as AACC.

No que se refere ao CursoF, este, também, deixa claro que segue os documentos da instituição, como a Resolução CONSEPE n° 54/2001⁸ que regulariza as Atividades Complementares para os Cursos de Graduação, e a Resolução CONSEPE n° 062/2015⁹, que regulamenta as atividades complementares para o curso de Licenciatura em Química. Percebe-se, que esse curso segue as orientações de dois documentos da IES, sendo uma específica para os licenciandos em Química, para se embasar sobre a realização das AACC.

Sobre o CursoT, observou-se que ele disponibiliza um projeto de reconhecimento do curso do ano de 2008, o qual não apresenta informações sobre as AACC — por isso que, no Quadro 2, não foi possível verificar, de maneira objetiva, a menção das resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) -, entretanto indica o regimento geral da própria instituição que salienta o desenvolvimento das atividades. Assim, vale destacar que, apesar de não tratar no PPC sobre as modalidades que perfazem as AACC, esse curso se assemelha com o CursoJ (que também cita o regimento geral), visto que ambos seguem a Resolução CONSEPE n° 58/2009¹⁰, que apresenta as normas que disciplinam as Atividades Acadêmicas Complementares nos cursos de graduação.

Diante do exposto, nota-se que, além das diretrizes, cada instituição apresenta uma resolução CONSEPE específica que trata sobre as AACC (sendo que algumas resoluções CONSEPE levam em consideração as resoluções e pareceres do CNE), indicando como estas devem ser realizadas para ter uma finalidade na formação dos licenciandos, os tipos de atividades acadêmicas que são consideradas como AACC e a carga horária que será contabilizada. Assim, como destaca Bortolai, Lima e Dutra-Pereira (2021), a formação inicial de professores de Química necessita proporcionar situações que estimulem os saberes para que, dessa forma, possa contribuir e atender às necessidades dos profissionais da Educação.

Além disso, vale destacar que, não somente as disciplinas desempenham um

⁸ Amparada na Lei Federal n° 9394/96 e no Parecer CNE/CES n° 776/97.

⁹ Essa resolução não apresenta que segue um documento do CNE, apenas estabelece como as atividades complementares são consideradas no curso de Licenciatura em Química.

¹⁰ Essa resolução também não descreve que segue uma resolução ou parecer do CNE.

papel importante, mas as atividades que são ofertadas também auxiliam no desenvolvimento da identidade docente ao ponto que evidencie a diferença que existe entre um licenciando (o seu papel social) e um químico bacharel (MARINHO, SILVA e PAULA, 2021). Dessa forma, é de suma relevância conhecer as compreensões que os cursos têm sobre as Atividade-Acadêmico-Científico-Culturais.

4.2 As compreensões pelos cursos de Licenciatura em Química sobre as AACC

A seguir, serão apontados os aspectos que buscam caracterizar as AACC nesses cursos, partindo das unidades de registro que envolvem a compreensão das AACC como espaço que oferece leque de conteúdo e de diversificação educacionais. O Quadro 3 apresenta recortes desses aspectos.

Quadro 3: Categoria sobre as compreensões pelos cursos sobre as AACC

| Unidade de registro | Unidade de contexto |
|---|--|
| Oferecer um leque abrangente de conteúdos | As Atividades Acadêmico-Científico-cultural (AACC) têm como temática oferecer um leque abrangente de conteúdos e atividades comuns a outros cursos da instituição para a escolha dos estudantes (Cursol, 2019, p. 42, grifos nossos). |
| | São atividades extra-classe as acadêmicas e de práticas profissionais alternativas, às quais serão atribuídos créditos. As IES deverão oferecer um leque abrangente de conteúdos e atividades comuns a outros cursos da instituição para a escolha dos estudantes (CursoF, 2020, p. 72, grifos nossos). |
| Diversificação de espaços educacionais | As atividades complementares, no contexto do Curso de Licenciatura em Química, constituem uma dimensão que busca a diversificação dos espaços educacionais, abrangendo outras modalidades para o processo formativo, além dos espaços formais de sala de aula (CursoJ, 2011, p. 208, grifos nossos). |
| — | O Cursolt não apresenta de maneira clara compreensão sobre as AACC ¹¹ . |

Fonte: Dados da Pesquisa

Observa-se que três cursos apresentam uma determinada percepção sobre as Atividades Acadêmico-Científico-Culturais, porém nota-se uma similaridade, como o Cursol e o CursoF que compreendem as AACC como um leque abrangente de conteúdos e atividades comuns que ficam a critério dos licenciandos.

Contudo, vale ressaltar que as atividades disponibilizadas têm perspectivas distintas das disciplinas curriculares que são ofertadas, pois o curso de graduação

¹¹ É importante frisar que, apesar do CursoJ e do Cursolt serem da mesma instituição e seguirem a mesma Resolução CONSEPE n° 58/2009, ambos têm Projetos Pedagógicos dos Cursos distintos, que foram elaborados em períodos diferentes e que, por isso, um apresenta mais informações sobre as AACC do que o outro. Sendo assim, o Cursolt só aponta que são consideradas as 200 horas de atividades complementares na matriz curricular e que sua realização é embasada na Resolução CONSEPE n° 58/2009, enquanto o CursoJ já menciona aspectos relacionado às atividades acadêmicas.

deve ser concebido como uma formação que não se restringe ao cumprimento somente de disciplinas, mas que possibilite ao discente uma gama de atividades extraclasse para ampliação de seu capital cultural.

Nessa perspectiva, Bezerra e Lima (2021) abordam que é preciso investir em atividades acadêmicas que auxiliem no compartilhamento de informações. Outros pontos que também merecem ser destacados nos PPC são:

O colegiado de química deverá promover a integração entre o corpo docente e discente para que diversas atividades possam ser realizadas [...] e extramuros além de divulgar periodicamente atividades que sejam contempladas neste eixo (CURSOF, 2020, p. 74).

Os alunos poderão desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão com o acompanhamento de um professor (CURSOI, 2019, p.42)

Nota-se que o CursoF e o CursoI¹² indicam pontos relevantes sobre a integração e a importância do papel dos docentes universitários com os discentes para desenvolver atividades que vão além dos muros da Instituição de Ensino Superior (IES) e, assim, possam contribuir na formação dos licenciandos. Sendo assim, Bezerra e Lima (2021) enfatizam a importância do papel do professor formador e dos expositores em eventos que compartilham vivências e experiências sobre ensino e pesquisa que possibilitam a reflexão sobre a docência.

Já o CursoJ compreende que são atividades que proporcionam a diversificação dos espaços educacionais, contemplando modalidades distintas para o processo formativo. Em vista disso, vale ressaltar as considerações já apontadas por Bezerra e Lima (2021), o processo de formação inicial docente não pode se resumir somente na disponibilização das disciplinas curriculares, específicas e pedagógicas, mas deve fornecer outras atividades buscando auxiliar no desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, essas atividades se tornam um espaço para auxiliar na construção dos saberes docentes, pois, de acordo com Ferreira (2017), as experiências e os saberes são construídos antes de os professores exercerem a profissão. E, com a ampliação do capital cultural, poder-se-á permitir ao futuro professor uma compreensão adequada de seu papel na educação, bem como as

¹² Houve um ponto que chamou atenção no PPC do CursoI, que descreve que os alunos que não têm registro na Instituição podem participar como voluntários em projetos de pesquisa, ensino ou extensão do Curso de Licenciatura em Química, mas para isso teria que enviar uma carta detalhando o trabalho a ser desenvolvido com um professor/orientador ao Colegiado do Curso. Dessa forma, mostra que IES está aberta à comunidade e oferece oportunidade, promovendo uma relação entre a academia e a comunidade.

diversas possibilidades de abordar os conteúdos em sala de aula na educação básica.

Diante das compreensões que os cursos das IES têm sobre as atividades, recorda-se as afirmações de Garcia (1999) que a formação inicial deve ter metas e finalidades que incluem as dimensões de conhecimento, habilidades ou competências e atitudes. Sendo assim, as AACC devem ser um espaço formativo que contemple informações e conhecimentos, que desenvolva as competências que possam auxiliar na construção da identidade docente, visto que as atividades devem oportunizar aos licenciados o contato com as distintas interfaces da formação (BEZERRA e LIMA, 2021). Para além disso, é preciso analisar nos PPC as atividades que são aceitas como AACC pelas Licenciaturas em Química.

4.3 As atividades consideradas como AACC pelos cursos

Nessa subseção, serão apresentadas as atividades indicadas que são consideradas como Atividades Acadêmico-Científico-Culturais de acordo com os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Química das Instituições de Ensino Superior. As referidas AACC estão descritas no Quadro 4:

Quadro 4. Categoria de atividades consideradas como AACC de acordo os PPC dos cursos

| Unidades de registro | Instituições | | | |
|--|--------------|--------|----------------------|-----------------------|
| | Cursol | CursoF | CursoJ ¹³ | Cursolt ¹⁴ |
| Atividades de ensino | x | x | X | x |
| Programa Institucional de Iniciação à Docência — PIBID | - | x | - | - |
| Bolsa do Programa de Educação Tutorial | - | x | - | - |
| Programa de apoio pedagógico | - | - | X | x |
| Monitoria | x | x | X | x |
| Atividade de pesquisa/ iniciação científica | x | x | X | x |
| Publicação de artigo científico em revista, resenha ou em anais de eventos | | x | X | x |
| Apresentação (em eventos técnicos, científicos e culturais com apresentação de: resumos, apresentação oral e pôster) | x | x | X | x |
| Atividade de Extensão | x | x | X | x |
| Participante ou ouvinte em eventos (seminários, congressos, técnicos, científicos e culturais etc.). | x | x | X | x |
| Comissão de organização de eventos seminários, congressos técnicos, científicos e | x | x | X | x |

^{13,14} Atividades acadêmicas consideradas de acordo a Resolução CONSEPE nº 58/2008, sendo essa resolução citada nos PPC dos cursos.

| | | | | |
|--|---|---|---|---|
| culturais etc. | | | | |
| Minicursos | x | x | - | - |
| Representação estudantil ou diretório acadêmico | - | x | X | x |
| Cursos de atualização | x | - | - | - |
| Cursos informática ou língua estrangeira | - | x | X | x |
| Estágios não obrigatórios | - | x | - | - |
| Atividades extracurriculares | x | - | X | x |
| Empresa Júnior ou gestor em instituição que tenha vínculo com o curso | - | x | X | x |
| Prestação de serviços (assistência, assessorias e consultorias) | - | - | X | x |
| Atividade cultural, programas de difusão cultural e esportiva institucional | - | x | X | x |
| Visitas técnicas ou palestras técnicas | - | x | X | x |
| Mesário voluntário em eleições | - | x | - | - |
| Outras atividades: | | | | |
| Participação de cursos em outras disciplinas/áreas | x | - | X | x |
| Recebimento de premiações | - | - | X | x |
| Publicação de trabalhos artísticos e cultural | - | - | X | x |
| Participação em feira tecnológica/científica/campanha de natureza social | - | - | X | x |
| Participação em entidades da sociedade civil organizada, sem fins lucrativos | - | - | X | x |

Fonte: Dados da Pesquisa

Observa-se que os quatro cursos apresentam atividades que estão atreladas ao ensino, pesquisa e extensão (o tripé da universidade) e, com isso, ambas as IES apresentam atividades semelhantes, tais quais: atividade de ensino, de iniciação científica, publicação de artigo, apresentação de resumos, participante ou ouvinte em eventos e comissão de organização de eventos. Esses dados corroboram com as afirmações de Bezerra e Lima (2021) ao destacarem que as atividades devem articular as dimensões ensino, pesquisa e extensão para que possibilitem o desenvolvimento de atitudes e auxiliem na formação da docência.

Para além disso, as atividades do tripé da Universidade são essenciais para promover a articulação entre a interface teoria e prática. Dessa forma, merece destaque a prática, como, por exemplo, as atividades de extensão, as quais possibilitam que o licenciando tenha acesso à comunidade, inserindo-se, principalmente, em ambientes educativos, e assumindo um papel não mais como aluno da Educação Básica, mas como um futuro profissional docente, auxiliando na

construção do conhecimento a cerca do contexto em que poderá atuar. Com isso, poderá promover a ressignificação de concepções por meio de situações oportunizadas pela formação inicial.

Nesse sentido, Garcia (1999) ressalta que o currículo da licenciatura deve abranger aspectos que relacionem teoria e prática, pois o professor em formação precisa compreender a relação existente entre os tipos de conhecimentos, sendo que esses conhecimentos poderão ser exigidos no exercício da docência. Paralelamente, Nóvoa (2009) complementa que é no período da transição do aluno para o professor que é necessário proporcionar embasamentos de uma formação que necessita de acompanhamento, análise da prática e de integração na cultura profissional (vivenciar momentos com outros docentes).

Em conformidade, Souza e Dias (2020) ressaltam que as instituições devem proporcionar ações na estrutura curricular que oportunizem a relação entre teoria e prática e auxiliem na construção dos saberes necessários ao desenvolvimento da Identidade Docente (ID). Logo, a disponibilização de espaço com atividades diferenciadas é de suma relevância para que os futuros professores agreguem informações e experiências que podem influenciar no desenvolvimento da ID, pois é na formação inicial que o licenciando vai compreendendo o papel que exercerá como futuro professor (MASSENA, 2015).

Outro fator é que também são consideradas outras atividades de AACC, almejando proporcionar aos estudantes uma formação acadêmica que vá além das disciplinas curriculares. Com isso, o CursoF, o CursoJ e o Coursolt contemplam uma variedade de atividades que ultrapassam o tripé da Universidade e que envolvem, também, atividades culturais, programas de difusão cultural e esportiva institucional. Sacristán (2007) destaca que é na formação que se consolida a experiência cultural dos professores, que será o alicerce dos conhecimentos e das atitudes da Ciência, por isso que as atividades diversificadas podem ser úteis para ampliar o capital cultural docente (muitas vezes, os licenciados entram no curso com uma percepção simplista acerca do mundo e da cultura). Ainda sobre isso, Kasseboehmer e Ferreira (2007) afirmam que é necessário pensar na formação cultural, visto que os futuros professores, quando forem atuar no ambiente escolar, terão que lidar com o alunado que carrega consigo uma cultura.

Foi observado, também, que são consideradas outras ações de AACC pelos

CursoF, CursoJ e Cursolt, como: a participação em estágios não obrigatórios, em empresa Júnior, ser mesário voluntário e outras atividades (como participação de cursos em outras disciplinas ou áreas, recebimentos de premiações ou publicação de trabalhos artísticos etc.). Já o Cursol considera os cursos de atualização e atividades extracurriculares. Embora essas atividades não envolvam muito a ampliação acadêmica, trazem uma perspectiva diferente que está relacionada ao exercício da cidadania, visto que, de acordo Deus (2020), a extensão pode auxiliar na construção da formação de um cidadão. Vale ressaltar que as AACC são atividades que geralmente são realizadas em um meio social, com isso, Oliveira e Almeida (2019) enfatizam que o processo de desenvolvimento da Identidade Docente ocorre em uma dinâmica social que acompanha também as mudanças na sociedade.

Nesse sentido, observa-se que a formação do professor não precisa se restringir às disciplinas curriculares, mas excedem, oportunizando uma formação ampla, acadêmica, científica e cultural, visto que, assim como aponta Tardif (2014), a profissão professor está atrelada a uma perspectiva social. Logo, um conhecimento amplo e diversificado precisa ser oferecido na formação inicial, pois o docente “não trabalha apenas um “objeto”, ele trabalha com sujeitos em função de um projeto: transformar os alunos, educá-los e instruí-los” (TARDIF, 2014, p.13, aspas do autor) e, para estar de acordo com esse projeto, é notório que o professor seja formado nessas dimensões mais amplas.

Outra premissa é em relação à carga horária que deve ser cumprida com, no mínimo, 200 horas conforme é estabelecido nos documentos (BRASIL, 2002b; BRASIL, 2002c; BRASIL, 2015). Notou-se que todos os cursos enfatizam a obrigatoriedade em cumprir, no mínimo, essa carga horária, explicam que cada atividade realizada é contabilizada com horas diferentes até que a somatória alcance as 200 horas e que o preenchimento do barema, juntamente com as comprovações, devem ser entregues ao colegiado no último semestre.

5 Considerações Finais

Este estudo objetivou analisar como quatro Cursos de Licenciatura em Química de três Instituições de Ensino Superior (IES) do estado da Bahia compreendem as Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACC) e quais atividades são consideradas. A partir da análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos, compreendeu-se que cada curso segue um ou mais documentos do Conselho

Nacional de Educação e as resoluções CONSEPE da instituição de ensino como norteamento das atividades.

Vale destacar que os PPC recentes, do Cursol e do CursoF, foram reformulados seguindo as orientações da Resolução CNE/CP n° 2/2015 e de alguns documentos do CONSEPE, mostrando, assim, que esses cursos levaram de 4 a 5 anos para atenderem essa resolução e, como ela ratifica a permanência da AACCC, os cursos também cumprem essa exigência.

Também foi identificado que a maioria dos PPC apresentaram compreensões de que as AACCC oferecem um leque abrangente de conteúdo e de diversificação educacionais. Além disso, apresentaram nos PPC, que são integradas atividades distintas nas AACCC, que vão além do tripé da universidade (ensino, pesquisa e extensão), e que buscam contemplar outras formações como o exercício da cidadania, ampliação cultural, que podem colaborar na formação das identidades dos professores, pois, quando estes forem atuar é preciso que tenham construído conhecimentos e saberes docentes que auxiliarão no processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos e nas atividades que são desenvolvidas nas escolas da Educação Básica.

Por isso, tais considerações ratificam a permanência das atividades na graduação, uma vez que a resolução CNE/CP n° 2/2019 deixou a critério da IES decidir sobre a permanência das AACCC nos cursos de formação inicial de professores (BRASIL, 2020), transparecendo um entendimento de que elas não são relevantes para o processo formativo. Em contraste à Resolução CNE/CP n° 2/2019, observou-se que a permanência das AACCC é necessária na formação inicial, pois pode contribuir no processo formativo dos licenciandos, oportunizando diversos conhecimentos, conforme apontado no estudo de Bezerra e Lima (2021).

Outro aspecto que ficou nítido na análise e precisa ser ressaltado é a importância do professor formador no desenvolvimento das AACCC, pois, geralmente, são os professores universitários que coordenam as atividades ofertadas, que orientam os licenciandos a participarem, que ajudam na articulação entre os conhecimentos, possibilitando a ampliação da formação dos futuros professores, bem como na constituição dos saberes e da identidade docente.

Nesse sentido, este estudo mostrou-se pertinente para a área, pois apresenta dados de que as IES, na conjuntura atual, preocupam-se em disponibilizar espaços

formativos que contribuam nos aprendizados dos licenciandos através das AACC, mostrando a necessidade da troca de conhecimentos e a influência na construção da identidade docente, como foi salientado por Souza e Dias (2020) sobre a formação inicial como espaço formativo.

Outro fator que vale ressaltar é que esta pesquisa explora as funcionalidades das AACC, pois é uma temática que tem uma quantidade escassa de estudos na Licenciatura em Química.

Dessa forma, diante das diversas atividades que são consideradas pelas IES, vale destacar que também é reconhecida a necessidade do desenvolvimento de pesquisas que investiguem como e quais as atividades auxiliam na constituição de diferentes saberes dos futuros professores.

Agradecimentos

Agradecemos à FAPESB e à CAPES pela concessão de bolsa a Saionara e a Mikaella para o desenvolvimento da pesquisa. Ao PPGECEM e ao professor Maxwell pela atenção, disponibilidade e orientação.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BEZERRA, M. D. S.; LIMA, F. J. Construção e apropriação de saberes docentes: um estudo sobre a importância de atividades acadêmico-científicas na formação de professores para o ensino de Matemática. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1–20, abr./jun., 2021.

BORTOLAI, M. M. S.; LIMA, R. S.; Dutra-Pereira, F. K. “Ser Professor de Química é”: percepções sobre docência e o seu papel social. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 315-333, jul./set., 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2/2002**. 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: Diário Oficial da União, 4 mar. 2002, 2002c.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNC/CP nº 28/2001**. Estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena publicado. Brasília: Diário oficial da união, 18 jan. 2002, 2002b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES nº 1.303/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Química. Brasília: Diário Oficial da União, 7 dez. 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 009/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Diário oficial da união, 18 jan. 2002, 2002a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES nº 8/2002**. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Química. Brasília: Diário Oficial da União, 26 mar. 2002, 2002d.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2/2015**. 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: Diário Oficial da União, 2 jul. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2/2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Diário Oficial da União, 15 abr. 2020.

CAMPOS, V. T. B.; GASPAR, M. L. R.; MORAIS, S. J. O. Imagens e Identidades da Docência: ser, tornar-se e fazer-se professor, professora. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 27, n. 1, p. 93–117, jan./ab., 2020.

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de Ciências: tendências e inovações**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

COUTINHO, C.; MIRANDA, A. C. G. Formação inicial de professores de Ciências da Natureza: relatos de uma prática docente diferenciada. **Revista Insignare Scientia**, Chapecó, v. 2, n. 2, p. 221–231, mai./ago., 2019.

DEUS, S. **Extensão Universitária: trajetórias e desafios**. Santa Maria, RS: Editora PRE-UFSM, 2020.

DOURADO, L. F. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: concepções e desafios. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun., 2015.

DUTRA-PEREIRA, F. K. **Aventuras do contar (se): narrativas da formação de professores de Química à distância**. 2019. 198 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Exatas e da Terra, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática. Natal, 2019.

FERREIRA, L. G. Desenvolvimento profissional e carreira docente: diálogos sobre professores iniciantes. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 39, n.1, p. 79-89, jan./mar., 2017.

FONTANA, F.; PEREIRA, A. C. T. Pesquisa Documental. In: MAGALHÃES JÚNIOR, C. A. O.; BATISTA, M. C. (Org.). **Metodologia da pesquisa em Educação e ensino de Ciências**. 1. ed. Maringá: Gráfica e Editora Massoni, 2021.

GARCIA, C. M. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, São Paulo, v. 8, p. 7-22, jan./abr., 2009.

GARCIA, C. M. **Formação de Professores para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

GARCIA, C. M. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11–49, ago./dez., 2010.

KASSEBOEHMER, A. C.; FERREIRA, L. H. Formação cultural do professor de Química : As Atividades Acadêmico-Científico-Culturais nas universidades públicas do Estado de São Paulo. Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2007, Florianópolis. **Anais do VI ENPEC: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. Florianópolis, 2007, p. 1-8.

LISBOA, C. P.; NICHELE, A.G.; ZUCOLOTTI, A. M.; ORTIZ, H.S.; TALLINI, K.; PRESTES, L. M.; VIEIRA, L. O. C. A formação docente no Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza: Biologia e Química do IFRS-Campus Porto Alegre: desafios e perspectivas no contexto atual. **Revista de Educação, Ciência e Tecnologia do IFRS**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, jul./dez., 2019.

MARINHO, A. S.; SILVA, W. D. A.; PAULA, N. L. M. O papel dos saberes docentes na formação pedagógica da licenciatura em Química. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, v. 7, p. 1–13, 2021.

MASSENA, E. P. A formação inicial de professores de química pensada a partir de alguns pressupostos do educar pela pesquisa. **Revista Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 19, n. 1, p. 45–56, jan./abr., 2015.

MELLINI, C. K.; OVIGLI, D. F. B. Identidade Docente: Percepções de Professores de Biologia Inicantes. **Revista Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 22, p. 1–22, 2020.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.

NÚÑEZ, I. B.; MELO, M. M.. P. **Conhecimento Disciplinar das Ciências Naturais de Futuros Professores do Ensino Fundamental**. Editora Appris, 2021.

OBARA, C. E.; BROIETTI, F. C. D.; PASSOS, M. M. Contribuições do PIBID para a construção da identidade docente do professor de Química. **Revista Ciência & Educação**, Bauru, v. 23, n. 4, p. 979–994, 2017.

OLIVEIRA, F. S.; ALMEIDA, E. S. Professores de ciências da natureza, qual a sua identidade? uma abordagem técnico pedagógica da prática docente. VI Congresso Nacional Educação, 2019, Fortaleza. **Anais do Conedu: Congresso Nacional Educação**. Fortaleza, 2019, p. 1-12.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 1999.

SACRISTÁN, J. G. **El currículum: una reflexión sobre la práctica**. 9° ed. Spain: Ediciones Morata, S. L., 2007.

SOUZA, J. B.; DIAS, V. B. A construção da identidade docente na formação inicial dos professores de Ciências Naturais. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, São Paulo, v. 11, n. 7, p. 81–100, dez./nov., 2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Editora Vozes, 2014.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.