



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA
DEPARTAMENTO DE QUÍMICA
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM QUÍMICA**

IDRIS LAMARQUE PEREIRA LUCENA

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA: UM DIAGNÓSTICO DAS CONCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS POR ALUNOS NO ÂMBITO DA UEPB.

CAMPINA GRANDE – PB

2015

IDRIS LAMARQUE PEREIRA LUCENA

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA: UM DIAGNÓSTICO DAS CONCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS POR ALUNOS NO ÂMBITO DA UEPB.

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado à banca examinadora do Departamento de Química da Universidade Estadual da Paraíba como exigência para obtenção do título de graduado em Licenciatura Plena em Química.

Orientador: Profº Me. Thiago Pereira da Silva – UEPB - CCT- DQ

CAMPINA GRANDE – PB

2015

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

L935e Lucena, Idris Lamarque Pereira.

O estágio supervisionado na formação de professores de química [manuscrito] : um diagnóstico das concepções e experiências vivenciadas por alunos no âmbito da UEPB / Idris Lamarque Pereira Lucena. - 2015.

61 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Química) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências e Tecnologia, 2015.

"Orientação: Profa. Me. Thiago Pereira da Silva, Departamento de Química".

1. Ensino de Química. 2. Formação docente. 3. Estágio supervisionado. I. Título.

21. ed. CDD 371.225

IDRIS LAMARQUE PEREIRA LUCENA

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA: UM DIAGNÓSTICO DAS CONCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS POR ALUNOS NO ÂMBITO DA UEPB.

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado à banca examinadora do Departamento de Química da Universidade Estadual da Paraíba como exigência para obtenção do título de graduado em Licenciatura Plena em Química.

Aprovado em 03 / 12 / 15

BANCA EXAMINADORA

Thiago Pereira da Silva

Prof^o Me. Thiago Pereira da Silva - UEPB-CCT-DQ

Orientador

Antonio N. Sousa

Prof^o Me. Antônio Nóbrega de Sousa- UEPB-CCT-DQ

Examinador

Rochane Villarim de Almeida

Prof^a Me. Rochane Villarim de Almeida- UEPB-CCT-DQ

Examinadora

Campina Grande-PB

2015

Dedico á Deus, pela força, coragem e determinação concedida a minha pessoa durante toda esta longa caminhada.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado força, discernimento e sabedoria no decorrer do curso;

A minha mãe, pela inspiração acadêmica e por acreditar na minha capacidade;

Ao meu pai Evandro Lucena (*in memoriam*);

A minha companheira Maria do Rosário e a meu filho Igor Lamarque, pelo amor, compreensão e paciência. Obrigado pelo alento e incentivo;

A meus irmãos Rodrigo e Evandro, pelo apoio;

A minha tia Maria das Graças, Por ter me dado condições de seguir no curso;

A todos os professores, que passaram na minha vida contribuindo para minha formação acadêmica e em especial ao professor orientador Thiago Pereira;

A banca examinadora pelas contribuições ao trabalho de pesquisa;

Aos colegas que fiz no transcorrer da graduação, pelo companheirismo e solidariedade.

RESUMO

O Estágio supervisionado é uma exigência da Lei (LDB) nº 9394/96 nos cursos de formação de professores, apresentando-se como um componente curricular que deve ser realizada pelos alunos do curso de Licenciatura e deve cumprir uma carga horária pré-estabelecida pela instituição de Ensino. Nesse sentido, ele se apresenta como importante *locus* de construção dos saberes docentes tendo em vista sua característica como espaço de interlocução entre a universidade e a escola. Essa interconexão teoria *versus* prática se constitui de uma interação entre o saber e o fazer, como também entre os conhecimentos acadêmicos que são construídos nas disciplinas e a necessidade de entender e enfrentar os problemas vivenciados a partir das situações do cotidiano da escola. Portanto, torna-se importante descrever o papel das universidades e da escola no processo de formação dos alunos, buscando diagnosticar aspectos positivos e negativos em relação às experiências vivenciadas por tais sujeitos. Pensando nestas questões, a presente pesquisa tem como objetivo diagnosticar entre os estudantes do curso de Licenciatura em Química, quais as suas concepções e experiências no campo de estágio supervisionado descrevendo as potencialidades e limitações observadas em sua prática no contexto da sua formação na UEPB. Trata-se de um estudo de caso de natureza qualitativa. O público alvo foram 13 licenciandos que estão cursando o ultimo período do curso de Licenciatura Plena em Química no semestre 2015.1. Como instrumento de coleta de dados, foram aplicados um questionário contendo 7 questões abertas. Para análise dos dados utilizou-se os pressupostos teóricos da análise de conteúdo de Bardin. Os resultados revelam que os estudantes não conseguiram apresentar concepções coerentes frente ao papel do estágio supervisionado na formação de professores. Muitos revelam que não receberam uma formação necessária para lidar com a realidade do campo de estágio.

Palavras Chaves: Ensino de Química; Formação de Professores; Estágio Supervisionado

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	7
1.1 OBJETIVOS	9
1.1.1 Objetivo Geral	9
1.1.2 Objetivos Específicos	10
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	11
2.1 O ENSINO DE QUÍMICA NO BRASIL: HISTÓRICO, PERSPECTIVAS, AVANÇOS E LIMITAÇÕES	11
2.2 O PAPEL DAS UNIVERSIDADES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	15
2.1.1 As universidades na perspectiva da lei de diretrizes e bases da educação nacional	17
2.3 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE QUÍMICA: OBJETIVOS, FINALIDADES, AVANÇOS E LIMITAÇÕES	18
2.4 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NOS CURSOS DE LICENCIATURA NO BRASIL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	22
2.5 A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA	24
3. METODOLOGIA	28
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO	30
5. CONCLUSÃO	48
REFERÊNCIAS	50
APÊNDICE	57

1. INTRODUÇÃO

Nos dias atuais, muito se tem discutido sobre o processo educativo no que diz respeito à formação inicial e continuada de professores de Química. Muitas questões são colocadas em debate, principalmente no que se refere à preparação pedagógica destes profissionais e os saberes docentes que estes devem construir para atuar de forma crítica e reflexiva na educação básica quando estiverem em contato com a sala de aula.

As pesquisas atuais e as políticas públicas sobre formação de professores discutem sobre a necessidade de haver uma articulação entre as Instituições de Ensino Superior e as Escolas de Educação Básica. Nesse sentido, observa-se que uma das falhas mencionadas nas pesquisas atuais acerca da formação inicial de professores está relacionada ao seu distanciamento com as práticas escolares, onde as universidades, muitas vezes privilegia uma formação voltada aos conteúdos específicos em detrimento da construção de atitudes e procedimentos referentes à prática pedagógica do docente.

Nesse sentido, observa-se que tais limitações podem gerar impactos na vivência e formação do licenciando quando falamos de sua atuação no campo de estágio supervisionado.

O Estágio supervisionado é uma exigência da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 nos cursos de formação de professores, sendo uma atividade obrigatória que deve ser realizada pelos alunos de cursos de Licenciatura e deve cumprir uma carga horária pré-estabelecida pela instituição de Ensino.

Tal componente curricular se apresenta como um espaço privilegiado de interconexão entre a formação teórica trabalhada no curso com a vivência da profissão. Essa interconexão teoria *versus* prática se constitui de uma interação entre o saber e o fazer, como também entre os conhecimentos acadêmicos que são construídos nas disciplinas e a necessidade de entender e enfrentar os problemas vivenciados a partir das situações do cotidiano da escola.

O estágio na formação de professores contribui para que sejam trabalhados aspectos indispensáveis referentes à construção da identidade do professor de Química, dos seus saberes e das posturas específicas ao exercício da profissão docente.

Nesse sentido, o estágio deve possibilitar ao futuro educador vivenciar situações de ensino–aprendizagem, refletir sobre estas situações juntamente com os orientadores do estágio e a equipe de professores da escola, a fim de adquirir experiências e contribuir para solucionar problemas em relação à prática educativa.

De acordo com a Resolução CNE/CP 1 , este estágio deverá ser realizado em escolas de Educação básica a partir do início da segunda metade do curso e deverá resultar num intercâmbio de colaboração Universidade/Escola. A Resolução CNE/CP 2 estabelece que a carga horária do Estágio Curricular Supervisionado deve ser de 400 (quatrocentas) horas. Para os alunos que já exercem atividade docente regular na educação básica, esta carga horária pode ser reduzida em até 200 (duzentas) horas.

No contexto da Universidade Estadual da Paraíba e em particular no Curso de Licenciatura em Química, os estágios supervisionados I e III tem como objetivo promover a análise reflexiva da prática, por meio da observação do processo educativo nas escolas de Ensino Fundamental e Médio. Já os estágios II e IV estão voltados à atuação prática dos licenciandos no espaço escolar.

Durante a atuação, o professor orientador e o professor da própria escola, devem está envolvidos no processo de orientação do estagiário. Os sujeitos devem ser orientados quanto à elaboração de suas ações em sala de aula, de seu relatório, registrando suas vivências, destacando os problemas enfrentados, os resultados positivos e a avaliação de outros aspectos considerados relevantes de modo a produzir uma síntese que expresse suas reflexões sobre diferentes aspectos observados não só em sala de aula, mas no contexto da comunidade escolar e do projeto político pedagógico.

Tal prática dentro do curso de Licenciatura em Química se constituirá, portanto, de um espaço de aprofundamento teórico de diferentes aspectos da Educação em Química. Neste rico momento da formação do professor, conhecimentos teóricos e conhecimentos práticos se articulam, visando a uma reflexão e produção escrita. É necessário que essa disciplina não se configure como espaço isolado em que o estágio fique reduzido a algo fechado em si mesmo e desarticulado do restante do curso. Isso porque não é possível deixar ao futuro professor a tarefa de integrar e transpor o conhecimento sobre ensino e aprendizagem sem ter oportunidade de participar de uma reflexão coletiva e sistemática sobre esse processo.

Muitas pesquisas revelam algumas limitações no campo de estágio supervisionado, onde se observa que dentro do espaço escolar os estagiários são tratados na maioria das vezes como “pessoas estranhas” na prática escolar por vários motivos, que estão relacionados ao fato dos professores regentes não se vêem como co-responsáveis e professores formadores, além disso as escolas apenas recebem e acolhem os estagiários e os tratam de maneira hostil e em muitos casos os professores da escola passam o programa ao estagiário e pouco acompanham e orientam as suas ações no espaço escolar. Outro exemplo é o fato do professor do componente curricular não planejar, orientar e socializar as experiências do aluno no campo de estágio. Em geral, os alunos são “incorporados” dentro da escola sem nenhuma ou pouca orientação em ambos os lados, o que acaba prejudicando a sua formação.

Em resumo, observa-se que ambas as instituições envolvem-se de maneira limitada nas discussões sobre a formação de professores e, além disso, falham no sentido de propiciar condições para essa formação, logo o estágio que deveria ser um momento de grande aprendizado e reflexão sobre a futura profissão, passa a ser simplesmente um momento de cumprimento dos requisitos para receber um certificado no final do curso.

Pensando nestas questões, a presente pesquisa buscou respostas que atendam ao seguinte problema em estudo: Quais as potencialidades e limitações que foram observadas na atuação dos licenciandos no campo de estágio supervisionado? As instituições envolvidas no processo (universidade e escola) desenvolveram os seus papéis de forma efetiva?

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Diagnosticar entre os estudantes do curso de Licenciatura em Química, quais as suas concepções e experiências no campo de estágio supervisionado descrevendo as potencialidades e limitações observadas em sua prática no contexto da sua formação na UEPB.

1.1.2 Objetivos Específicos

- Descrever qual a visão que os licenciandos apresentam sobre o papel do estágio supervisionado na sua formação docente;
- Avaliar se os objetivos do estágio supervisionado no curso de Licenciatura em Química ocorreram efetivamente na prática;
- Descrever possíveis falhas existentes nas ações do estágio supervisionado;
- Relatar se as instituições envolvidas no processo (universidade e escola) vêm exercendo seus papéis na formação dos licenciandos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O ENSINO DE QUÍMICA NO BRASIL: HISTÓRICO, PERSPECTIVAS, AVANÇOS E LIMITAÇÕES

O contexto histórico da Química no Brasil é marcado pela chegada de diversas universidades que tinham o objetivo de ampliar a formação de cientistas. Em 1920, foi instituído o curso de Química Industrial Agrícola em associação à Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária e, em 1933, esta deu origem à Escola Nacional de Química no Rio de Janeiro (SILVA et al., 2006). No ano de 1934, foi criado o Departamento de Química da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP), a primeira universidade do país. Esse departamento é considerado a primeira instituição brasileira criada com objetivos explícitos de formar químicos cientificamente preparados. Ressalta-se que hoje, o Instituto de Química da USP, é destaque internacional em pesquisas químicas (MATHIAS, 1979).

Os cursos de Licenciatura surgiram no Brasil na década de 30 do século XX, a partir da necessidade de formação de profissionais docentes que colaborassem para a formação de pessoas qualificadas, com a industrialização do país. No entanto, apenas com a Lei de Diretrizes e Bases nº 5540 de 1968 o assunto da formação de professores para a educação no Brasil foi tratada e houve orientação para o estabelecimento de política nacional e regional definida pelo Conselho Federal de Educação e Comissões de Ensino (LDB, 1968).

Em seguida, a Lei nº 5692 de 1971 definiu as Diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, prevendo a formação de profissionais da educação levando-se em consideração as diferenças culturais de cada região do país. O curso de magistério, em nível de 2º grau, formava docentes para atuar da 1ª a 4ª série do 1º grau. Foram criados dois tipos de Licenciatura: a de curta duração, que formava educador para lecionar no 1º grau, e a plena, com habilitações específicas, que formava docentes para lecionar em todo 1º e 2º grau (LDB, 1971). Apesar disso, em suas disposições transitórias, esta lei admitia que as funções do magistério fossem exercidas por leigos, com complementação de estudos ou treinamento em serviço.

A atual LDB de 20 de dezembro de 1996 trata dos profissionais da educação no título VI, artigos 61 a 67, estabelecendo que os docentes para atuar educação básica sejam formados em nível superior em curso de Licenciatura plena, com

exceção dos docentes para a educação infantil e as quatro primeiras séries do ensino fundamental, que podem ser formados em nível de ensino médio na modalidade “Normal”. Esta abertura, a princípio, deveria durar até o ano de 2007. Desta data em diante só seriam admitidos professores para ensinar na educação básica habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço (para aqueles que já têm estabilidade na função ou cargo de professor) (LDB, 1996).

No Ensino Secundário brasileiro, a Química começou a ser ministrada como disciplina regular somente a partir de 1931, com a reforma educacional Francisco Campos. Segundo documentos da época, o ensino de Química tinha por objetivos dotar o aluno de conhecimentos específicos, despertando-lhe o interesse pela ciência e fazer analogia desses conhecimentos com o cotidiano (MACEDO; LOPES, 2002). No entanto, essa articulação do científico relacionado ao cotidiano foi perdendo força ao longo dos tempos, pois a reforma da educação promovida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692 de 1971, criou o ensino médio profissionalizante, onde foi atribuído ao ensino de Química um caráter exclusivamente técnico-científico.

Alguns estudiosos do campo do currículo afirmam que as disciplinas relacionadas às ciências só se constituíram definitivamente como componentes curriculares, quando se aproximaram das vertentes que deram origem aos seus conhecimentos puramente científicos (SCHEFFER, 1997). Até o início dos anos de 1980 havia duas modalidades que conduziam o ensino médio brasileiro. A modalidade humanístico-científica se constituía numa fase de transição para a universidade e preparava jovens para ter acesso a uma formação superior. A modalidade técnica tendia para uma formação profissional do estudante. Essas duas vertentes não conseguiram atender a demanda da sociedade, até praticamente se acabarem nos últimos anos do século XX, já que as perspectivas de ensino atribuíam à escola o papel de promover a alfabetização científica dos indivíduos (MARTINS, 2010).

Os anos de 1990 são marcados por uma reforma profunda no Ensino Médio brasileiro. Com a LDB nº 9.394 de 1996, o MEC (Ministério da Educação) lançou o Programa de Reforma do Ensino Profissionalizante, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). Esses documentos atendiam a exigência de uma integração brasileira ao movimento mundial de reforma dos sistemas de ensino, que

pediam transformações culturais, sociais e econômicas exigidas pelo processo de globalização. Em se tratando de Ensino de Química e dos conhecimentos neles envolvidos, a proposta dos PCNEM é que sejam explicitados a multidimensionalidade, o dinamismo e o caráter epistemológico de seus conteúdos. Assim, rigorosas modificações no currículo dos livros didáticos e nas diretrizes metodológicas estão sendo conduzidas, a fim de romper com o tradicionalismo que fortemente ainda se impõe (BRASIL, 1999).

Segundo a LDB, uma educação básica deve suprir os jovens que alcançam o final do Ensino Médio de competências e habilidades adequadas, de modo que sua formação tenha permitido galgar os quatro pilares da educação do século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (MÁRCIO, 2011).

Um Ensino Médio significativo determina que a Química assuma seu verdadeiro valor cultural enquanto instrumento fundamental numa educação humana de qualidade, constituindo-se num meio coadjuvante no conhecimento do universo, na interpretação do mundo e na responsabilidade ativa da realidade em que se vive. Com esta visão, em 2002, foram anunciados os PCN+ (Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais) direcionados aos professores e aos gestores de escolas. Estes documentos apresentam diretrizes mais específicas sobre como empregar os conteúdos estruturadores do currículo escolar, objetivando o aprofundamento das propostas dos PCNEM (BRASIL, 2002).

Na estruturação das práticas de Ensino de Química, é de grande importância utilizar uma abordagem destacando a visão dos conhecimentos por ela desenvolvidos numa perspectiva de construção histórica da natureza humana. O conhecimento químico, constituído de processos sistemáticos que permeiam o contexto sociocultural da humanidade, deveria ser usado de forma contextualizada e significativa para o educando. Esta abordagem requer o uso de uma linguagem própria e de modelos diversificados (LIMA, 2012).

A química deve ter importância na vida dos discentes, por estar presente em todo momento, porém, os estudantes têm uma visão equivocada dessa ciência, levando-os acreditar ser uma matéria de difícil compreensão. (GUIMARÃES, 2010). Nota-se que um dos motivos para isso é o fato de que o ensino dessa disciplina, em muitos casos é realizado de forma mecânica, o que desestimula o seu aprendizado e, conseqüentemente, o seu aproveitamento.

Sobre o Ensino baseado no modelo transmissão-recepção os PCN argumentam:

Vale lembrar que o ensino de Química tem se reduzido à transmissão de informações, definições e leis isoladas, sem qualquer relação com a vida do aluno, exigindo deste quase sempre a pura memorização, restrita a baixos níveis cognitivos. Enfatizam-se muitos tipos de classificação, como tipos de reações, ácidos, soluções, que não representam aprendizagens significativas. Transforma-se, muitas vezes, a linguagem Química, uma ferramenta, no fim último do conhecimento. Reduz-se o conhecimento químico a fórmulas matemáticas e à aplicação de “regrinhas”, que devem ser exaustivamente treinadas, supondo a mecanização e não o entendimento de uma situação-problema. Em outros momentos, o ensino atual privilegia aspectos teóricos, em níveis de abstração inadequados aos dos estudantes (BRASIL, 1999, p. 32).

Chassot (1995) tem demonstrado que o ensino atual de química brasileiro é inútil, ou melhor, só tem sido útil para a dominação. Várias investigações sobre ensino de química apresentada nas revistas Química nova e Química Nova na Escola, nas reuniões anuais da Sociedade Brasileira de Química, nos Encontros Nacionais e Regionais de Ensino de Química, bem como em dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado, têm evidenciado a constatação de que o Ensino de Química em muitos casos, não tem alcançando os seus objetivos.

Algumas propostas metodológicas estão sendo apontadas como alternativas para a melhor compreensão da ciência química, entre elas estar à associação do cotidiano do aluno aos conceitos científicos. Estudar o cotidiano escolar é procurar compreender também sua dimensão curricular, que é entendida como um conjunto de documentos, normas, conteúdos e práticas que orientam as ações educativas. Um dos grandes desafios do ensino de ciências nas escolas de nível fundamental e médio é estabelecer uma relação entre os conhecimentos ensinados e o cotidiano dos alunos. A ausência desta relação gera apatia e distanciamento entre os alunos e atinge também os próprios professores. A crescente preocupação com o ensino de Química tem feito com que se busquem novas alternativas para torná-la uma disciplina mais atraente que resulte em uma maior motivação e envolvimento dos alunos durante as aulas. (ROSA; ROSSI, 2008).

Percebe-se, muitas vezes, que é essa falta de relacionar os conteúdos científicos com o contexto sócio cultural, faz com que o aluno perca o interesse sobre as aulas, fazendo com que ele não tenha uma aprendizagem significativa. A aprendizagem torna-se muito mais significativa à medida que o novo conteúdo é

incorporado às estruturas de conhecimento de um aluno e adquire significado para ele a partir da relação com o seu conhecimento prévio. (AUSUBEL, 1963).

Até aqui foi apresentado um breve resgate histórico do Ensino de Química no Brasil no contexto acadêmico e secundário, destacando as potencialidades e limitações ao longo do processo. Nesse sentido, as discussões em relação ao Ensino de Química nos dias atuais, relatam que para que ocorram mudanças no cenário da educação em Química nas escolas brasileiras, é necessário investir na formação de professores de Química. Uma formação sólida é capaz de contribuir para formar indivíduos capazes de reconhecer o papel da Química na sociedade, de forma que estes sujeitos irão aprender a sua importância científica, social, tecnológica, cultural, econômica e ambiental, e assim, exerçam sua cidadania de forma crítica e reflexiva. No próximo ponto, se discutirá sobre o papel das universidades na formação dos professores, destacando quais os desafios e limitações que são encontradas neste processo.

2.2 O PAPEL DAS UNIVERSIDADES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação de professores é um tema que acompanha a história da educação. O trabalho da universidade em formar professores demanda que, entre a educação do ensino superior e os demais níveis, necessita haver uma articulação e comprometimento, que proporcione uma melhoria no sistema educacional brasileiro.

Quanto a formação de professores Garcia argumenta:

[...] é a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores - em formação ou em exercício - se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (GARCIA, 1999, p.26).

Segundo Guimarães (2004, p. 18), “[...] é urgente que as instituições que formam o professor se dêem conta da complexidade da formação e da atuação consequentes deste profissional”. Formação e atuação não se separam, pois ambas fazem parte da constituição da profissionalização do professor, que se constrói ao

longo da vida de cada docente. E um tempo deste período de formação ocorre dentro da Universidade.

Para Vasconcelos (1996), a universidade é um local em que se valoriza, antes de tudo, a transmissão do saber já consagrado, criadora de novos saberes, além de ser uma instituição investigadora, com estímulo à curiosidade, à ousadia e à iniciativa. Inserida em uma realidade histórica, política e social, a Universidade deve atuar e intervir neste contexto.

Por ser uma instituição educacional, a Universidade deve ter grande comprometimento pela busca do saber, do conhecimento. De acordo com Paiva e Taffarel (2001), este é o lugar privilegiado da produção e intervenção do saber sistematizado, do exercício do pensamento reflexivo, do debate e da crítica, não se esquecendo de seu papel junto à sociedade. Seu principal objetivo deve ser a busca incessante do saber, e para realização deste, é preciso melhorar a sua estrutura, atribuindo esforços na formação dos profissionais.

Na visão de Menezes (2001), a Universidade não deve ser vista apenas como uma instituição de ensino superior, pois tem um sentido mais amplo. A formação acadêmica está relacionada com a investigação científica, com o desenvolvimento cultural e científico, voltados para os problemas nacionais ou regionais.

Menezes (2001) questiona se o papel da Universidade está realmente sendo cumprido, ou apenas se instaura em um modelo de repetição do conhecimento já existente. Contudo, se não há o compromisso de formar um profissional que dialogue com referenciais teóricos, e que acima de tudo questione, a Universidade limita-se à simples reprodução do conhecimento e a consequência deste sistema é a formação de um profissional que não possui pensamento crítico e que simplesmente segue modelos já definidos em sua prática.

No entender de Coêlho (1996), a formação universitária ultrapassa a transmissão de informações e técnicas, a instrução e a simples profissionalização, pois tal formação deve se referir ao homem como um todo, capaz de compreender a natureza, a sociedade e o próprio homem. Mais do que profissionalizar, graduar-se na universidade significa desenvolver no indivíduo a capacidade de entender e transformar a sua realidade.

A formação universitária deve ocorrer mediante uma proposta baseada em uma dimensão voltada para o desenvolvimento de ensino, pesquisa e extensão, como afirmam Aragão et al (1999). Esta formação só é considerada completa,

quando o conhecimento é propiciado a partir destes três princípios. Vasconcelos (1996, p. 8) afirma que “ensino, pesquisa e extensão representam, com igualdade de importância, o tripé que dá sustentação a qualquer universidade que se pretenda manter como tal”.

Na visão de Chaves e Gamboa:

Formar profissionais competentes para atuar em situações complexas, produzir conhecimento científico, elaborar materiais instrucionais para socializar conhecimentos, são desafios que nos propomos a encarar a partir do ensino, pesquisa e extensão, tendo como princípio articulador o trabalho pedagógico (CHAVES e GAMBOA, 2000, p. 164).

Fávero (1994) diz que a Universidade constitui-se como uma instituição que tem como finalidade criar o saber, comprometida com a divulgação e socialização do saber produzido, voltado para o avanço da ciência, da arte, e da cultura. Segundo a autora, “essa maneira de compreender a Universidade implica também na estreita relação entre ensino, pesquisa e extensão nos mais variados campos do conhecimento” (p 54).

Segundo Ventorim (2001), apesar do desenvolvimento da tríade ensino, pesquisa e extensão depender de condições institucionais efetivas (qualificação docente, decisão política, financiamento, laboratórios, equipamentos, bibliotecas), é fundamental trabalhar a relação entre eles, como procedimento teórico-metodológico da formação do professor-pesquisador.

Ao se constatar a desarticulação dos três níveis, deve-se preocupar para que essa situação seja transformada. Diante disto, Fávero (1994) ressalta que deve-se urgentemente se dispor de novas e criativas possibilidades de articulação efetiva destes eixos nas universidades brasileiras. No entender de Garcia (2000), deve-se desenvolver, no curso de formação de professores, um projeto que articule pesquisa, docência e extensão, de forma que a pesquisa e a extensão sejam incorporadas à docência, caracterizando-se assim, a atividade pesquisadora e extensionista comprometidas com o ensinar.

2.2.1. As universidades na perspectiva da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

A Universidade constitui-se como local em que é oferecido o ensino superior. A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) de 1996, nos artigos 43 a 57, mostra

que a educação superior tem por finalidade estimular a criação cultural e o desenvolvimento do pensamento científico e reflexivo; formar profissionais em diferentes áreas do conhecimento aptos para se inserirem no mercado de trabalho; incentivar a pesquisa e a iniciação científica, bem como o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e a difusão da cultura; suscitar o desejo de aperfeiçoar-se cultural e profissionalmente; propiciar o conhecimento, seja ele de nível global, nacional e regional, estabelecendo com a comunidade uma relação de reciprocidade; e promover a extensão, aberta à participação de todos (BRASIL, 2005). Em outras palavras, Libâneo, Oliveira e Toschi (2003), afirmam que a educação superior:

[...] tem por finalidade formar profissionais nas diferentes áreas do saber, promovendo a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos e comunicando-os por meio do ensino. Objetiva-se estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo, incentivando o trabalho de pesquisa e a investigação científica e promovendo a extensão (p. 259).

Pode-se perceber, portanto, o alcance da Universidade e seu papel na formação dos profissionais. De acordo com a LDB/1996, a Universidade é uma instituição multidisciplinar de formação profissional, que possui uma especificação própria. Caracteriza-se por produção intelectual por meio de estudos sistemáticos dos temas mais relevantes, tanto científicos quanto culturais e deve possuir pelo menos um terço do corpo docente com titulação de mestrado e doutorado, como também, um terço do corpo docente em regime e tempo integral (BRASIL, 2005).

No próximo ponto, será apresentado algumas considerações sobre a formação inicial de professores de Química no Brasil, destacando qual o seu papel, bem como os seus avanços e limitações.

2.3 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE QUÍMICA: OBJETIVOS, FINALIDADES, AVANÇOS E LIMITAÇÕES

A formação de professores passa por diversos problemas, sendo que alguns desses ocorrem devido ao fato de algumas disciplinas relevantes para a formação dos professores proporcionarem pouca ou nenhuma contribuição no contexto da prática pedagógica desenvolvida na escola. Outro problema pode ser observado nos atuais cursos de formação de professores, a disciplina prática de ensino,

considerada como elo central entre teoria e prática, onde é cursada em muitas instituições apenas nos últimos semestres do curso, modelo este que, para alguns pesquisadores, se tem mostrado inadequado e insuficiente para a formação de docentes (CARVALHO e GIL-PERÉZ, 1993).

Sobre o papel das disciplinas didático-pedagógicas nos cursos de Licenciatura em Química, o parecer nº 349/72 do conselho federal de educação argumenta:

A Didática compreenderá estudos relativos à Metodologia de Ensino sob os aspectos de Planejamento, de execução do ato docente – discente e verificação de aprendizagem, conduzindo à Prática de Ensino (...). Deverá ainda apreender técnicas explicatórias que lhe permitem identificar e dimensionar os recursos comunitários, bem como estagiar em instituições que desenvolvam atividades relacionadas com sua futura habilitação. Poderá ser anterior, concomitante e posteriormente à Didática, embora não haja dúvidas de que a concomitância tem vantagens sobre as outras duas, por manter praticamente indissociáveis a teoria e a prática - o que se deve fazer e o que realmente se faz. (BRASIL, 1972).

O objetivo das graduações nas licenciaturas em Química é formar docentes para atuar na educação básica. Portanto a formação desse profissional deve conter diversos aspectos como, por exemplo: Domínio do conteúdo a ser ensinado, conhecimento curricular, conhecimento pedagógico sobre a disciplina química, apresentar noção de como se dá a construção do conhecimento científico, especificidades sobre o ensino e a aprendizagem da ciência química, entre outros. Nesse panorama, é necessário que os cursos de formação inicial e os professores formadores “promovam novas práticas e novos instrumentos de formação, como estudos de caso e práticas, estágios de longa duração, memória profissional, análise reflexiva e problematização, etc.” (ALMEIDA; BIAJONE, 2007, p.293).

Ao concluir a graduação dos cursos de Licenciatura em Química, o licenciado deve ter o perfil de um profissional com formação generalista, mas sólida e abrangente em relação aos diversos conteúdos de Química, bem como preparação apropriada para a aplicação pedagógica do conhecimento e experiências de Química e de áreas afins, na atuação profissional como professor nos ensinos Fundamental e Médio (ZUCCO et al., 1999).

Entretanto, o que as pesquisas sobre formação inicial de professores de Química apontam é que o cenário encontrado é um tanto quanto diferente. Ao ingressar nas salas de aulas, os novos professores se deparam com fatos que não

lhes foram apresentados ao longo de seu curso de formação inicial e que advêm da prática profissional, situações complexas que ocasionam o surgimento de conflitos e exigem uma postura firme e reflexiva do professor, para que possa agir em seu contexto de trabalho de maneira a compreendê-lo e alterá-lo. Dessa forma, muitas críticas em relação aos cursos de Licenciatura de Química giram em torno de sua validade e eficiência na formação de professores. O perfil profissional esperado de um licenciado em Química parece, na maioria dos casos, não ser alcançado. Também é possível apontar o descaso com a formação de professores e a desvalorização da profissão dentro das próprias universidades. (BEJARANO; CARVALHO, 2003).

No caso da formação nos cursos de licenciatura, em seus padrões tradicionais, a ênfase está voltada na formação dos conteúdos da área, onde o bacharelado aparece como a opção natural que possibilitaria também como apêndice, o diploma de licenciado. Neste sentido, nos cursos existentes, é a atuação do físico, do historiador, do biólogo, do químico por exemplo, que ganha importância, sendo que a atuação destes como “licenciados” torna-se residual e é vista, dentro dos muros da universidade, como “inferior”, em meio à complexidade dos conteúdos da “área”, passando muito mais como atividade “vocacional” ou que permitiria grande dose de improviso e auto-formulação do “jeito de dar aula” (BRASIL, 2002).

Segundo Chassot (1995), há um amplo desprestígio da licenciatura em Química quando comparada com outros dois cursos de graduação: bacharelado em Química e Química Industrial. Por um longo tempo, a licenciatura era tida como uma alternativa para alunos que não conseguiam fazer disciplinas avançadas de Química e por isso optavam por fazer umas disciplinas didáticas. Esse aspecto se reflete nos dias de hoje, pois a maior parte dos jovens que saem do Ensino Médio e ingressam em um curso superior de Química, mesmo este sendo de licenciatura, está interessada em trabalhar na área da pesquisa, indústria, laboratório, e não na docência.

Assim, no caso das Licenciaturas em Química, o que ganha importância é a formação do químico e não do professor de Química ou educador químico.

Com a questão da inseparabilidade de conteúdo, forma e método, relaciona-se estreitamente o problema da desarticulação entre os cursos de graduação para os bacharelados e para as licenciaturas. Às licenciaturas tem se apresentado como o último lugar na universidade, que as considera incapacitadas de produzirem o

próprio conhecimento, mero ensino profissionalizante no sentido da preparação para a execução de tarefas por outros elaboradas, versões empobrecidas dos bacharelados e com algum recheio didático-operatório apenas, como se educar não demandasse um saber próprio, rigoroso e consistente (MARQUES, 2003).

Para Pereira (2000), a formação de professores nas licenciaturas apresentam velhos problemas, porém, sempre novas questões que devem ser compreendidas. Muitos dilemas e dúvidas ocorrem na formação de professores de Química, com certeza, decorrentes de um modelo curricular apendiculado ao bacharelado de quem ainda não foi capaz de se separar, mas que novos caminhos já apontam para outra direção, a direção do “aprender a aprender”, a trabalhar no sentido de formar cidadãos, não apenas informar sem haver uma preocupação de como deve ocorrer o processo de construção do conhecimento.

De acordo com Filgueiras (1993), no Brasil, ainda são poucos os teóricos e pesquisadores que se preocupam com as licenciaturas em Ciências da Natureza, especialmente a de Química, até por se tratar de uma licenciatura recente em que os primeiros professores concluíram seus cursos na década de 1970, após a reforma universitária da Lei 5.540/68. No entanto, percebemos um significativo aumento de eventos científicos e cursos de pós-graduação voltados para a área em estudo e que em muito tem contribuído para um aumento da produção.

O fato é que, o papel dos professores de química, para a construção da cidadania não é suficiente, logo não se deve ensinar a Química pela Química. O processo é mais abrangente e necessita de uma (revisão e reformulação) curricular que considere na sua totalidade os anseios maiores da sociedade. Deverá ser construído coletivamente por professores, alunos e sociedade, um projeto pedagógico que deixe claro o que se pretende ensinar, para quem ensinar, como ensinar e para que ensinar (FREIRE, 2000). Para tanto, conhecimentos químicos por si só não bastam, é necessário que o Educador Químico tenha conhecimentos básicos de História e História da Química, Filosofia, Sociologia, Ecologia, Economia, Biologia, Matemática e rendimentos sociais, na busca de incorporar em suas ações a contextualização e interdisciplinaridade conforme expressam os PCN's. (BRASIL, 1997).

Na presença dos problemas apontados fica a comprovação de que é necessário a revisão do processo de formação de professores. As dificuldades a

serem enfrentadas no campo da instituição e do currículo são inúmeras, dentre eles é possível destacar:

no campo institucional: a) segmentação da formação dos professores e descontinuidade na formação dos alunos da educação básica; b) submissão da proposta pedagógica à organização institucional; c) isolamento das escolas de formação; d) distanciamento entre as instituições de formação de professores e os sistemas de ensino da educação básica. No campo curricular, destacam-se: 1) desconsideração do repertório de conhecimento dos professores em formação; 2) tratamento impróprio dos conteúdos; 3) falta de oportunidades para desenvolvimento cultural; 4) tratamento limitado da atuação profissional; 5) concepção restrita de prática; 6) inadequação do tratamento da pesquisa; 7) ausência de conteúdos relativos às tecnologias da informação e comunicação; 8) desconsideração das especificidades próprias dos níveis e/ou modalidades de ensino em que são atendidos os alunos da educação básica; 9) desconsideração das especificidades próprias das etapas da educação básica e das áreas do conhecimento que compõem a grade curricular na educação básica (BRASIL, 2002, p.13-22).

Tais limitações podem acabar refletindo no contato que o licenciando tem no campo do estágio supervisionando, ocasionando alguns problemas que podem afetar o processo de formação dos sujeitos. É o que será discutido a seguir.

2.4 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NOS CURSOS DE LICENCIATURA NO BRASIL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Deve-se destacar que a preocupação com a Prática de Ensino se iniciou no ano de 1930, com a chegada dos cursos superiores de Licenciatura. Com relação ao estágio curricular, a mesma preocupação iniciou-se somente a partir da reforma universitária institucionalizada pela lei 5.540/68. Para o terceiro grau, a disciplina de Prática de Ensino tornou-se parte do currículo dos cursos de Licenciatura, sob a forma de Estágio Supervisionado com a resolução de nº 9, anexa ao parecer 672/69 do CFE. (FAZENDA, 2006).

O Parecer CFE 672/69, de 4/9/69, conduz à Resolução 9/69 de 10/10/69. Este parecer reexamina o Parecer 292/62 no qual se teve a definição das matérias pedagógicas da licenciatura, especialmente com relação ao tempo de duração da formação pedagógica no âmbito de cada licenciatura. A Resolução 9/69, de 10/10/1969, estabelecia a formação pedagógica em 1/8 das horas obrigatórias de trabalho de cada licenciatura voltada para o ensino de 2º grau. (BRASIL, 1969).

O primeiro contato com a escola e com a comunidade, que dela faz parte, se dá a partir da realização do Estágio Supervisionado. Documentos oficiais orientam quanto a sua prática na escola de educação básica e que deverá ser desenvolvido a partir da segunda metade do curso de licenciatura; quanto a carga horária, deverá ser de 400 horas. (Resoluções CNE/CP 1/2002 e 2/2002). Por meio do estágio supervisionado, o aluno-estagiário não entra somente nas salas de aula. Entra, também, em seu futuro campo de atuação e é lá que terá seu primeiro contato com os alunos, com a realidade da sala de aula, com o sistema educacional e, ainda, com seus futuros colegas de profissão, em quem, algumas vezes, tomará como referências, boas ou não, para a sua prática pedagógica.

É, portanto, o Estágio, uma importante parte integradora do currículo, a parte em que o licenciando vai assumir pela primeira vez a sua identidade profissional e sentir na pele o compromisso com o aluno, com sua família, com sua comunidade com a instituição escolar, que representa sua inclusão civilizatória, com a produção conjunta de significados em sala de aula, com a democracia, com o sentido de profissionalismo que implique competência - fazer bem o que lhe compete. (ANDRADE, 2005, p. 2).

Agora, é nesse campo que o aluno-estagiário desenvolve as atividades sugeridas pelo professor coordenador da disciplina (Ensino Superior) e começa a planejar ações pedagógicas ao inquietar-se com o que presencia. Essa inquietação poderá resultar em projetos de intervenção pedagógica ou em pesquisas de Iniciação Científica, e o tornarão agentes colaboradores e motivadores à construção da identidade do futuro professor.

O documento da SBEM (2002, p. 22-23) aponta que,

Sendo instância privilegiada de articulação entre o estudo teórico e os saberes práticos, o Estágio Supervisionado precisa ser organizado e planejado de modo coerente com os objetivos que pretende atingir. Assim, o (ES) deve ter como um dos seus objetivos, proporcionar a imersão do futuro professor no contexto profissional, por meio de atividades que focalizem os principais aspectos da gestão escolar, como a elaboração da proposta pedagógica, do regimento escolar, a gestão dos recursos, a escolha dos materiais didáticos, o processo de avaliação e a organização dos ambientes de ensino [...]

Logo, além de elaborar os projetos de intervenção pedagógica, o aluno estagiário poderá aplicá-los, assumindo, pela primeira vez, a postura de professor. Com a aplicação dos projetos, na modalidade regência, o aluno-estagiário não cumpre simplesmente uma exigência do curso, mas contribui para uma aula

diversificada, além de, posteriormente, olhar para as suas experiências e delas constituir sua identidade. É a partir dessas primeiras sensações que ele poderá tomar gosto pela profissão e se motivar a buscar, sempre, alternativas de melhorias em sala de aula.

2.5 A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA

O estágio supervisionado é um componente curricular obrigatório do curso de licenciatura plena em Química pautado pela lei Nº 87.497 de 1982 (alterada pela lei Nº 8.859 de março de 2004) e pela lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (lei de diretrizes e bases) que institui diretrizes para os cursos de licenciatura em todo país.

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), aprovada em 1996, trouxe um grande avanço no sistema de educação de nosso país. Esta lei visa tornar a escola um espaço de participação social, valorizando a democracia, o respeito, a pluralidade cultural e a formação do cidadão. A escola ganhou vida e mais significado para os estudantes.

De acordo com Roerch (1999), Tracz e Dias (2006, p. 1) “o estágio é uma chance que o acadêmico tem para aprofundar conhecimentos e habilidades nas áreas de interesse do aluno”. Não é só isto, é no momento do estágio que o acadêmico vê realmente como é a realidade cotidiana e a complexidade da sua futura área profissional. Na visão de Bianchi (1998), o estágio supervisionado deve ser visto como:

...uma atividade de que pode trazer imensos benefícios para a aprendizagem, para a melhoria do ensino e para o estagiário, no que diz respeito à sua formação, certamente trará resultados positivos, além de estes tornarem-se ainda mais importantes quando se tem consciência de que as maiores beneficiadas serão a sociedade e, em especial, a comunidade a que se destinam os profissionais egressos da universidade. (TRACZ e DIAS, 2006, p. 2).

Um grande desafio com o qual o aluno de um curso de licenciatura tem de lidar é unir prática e teoria. Se esse problema não for solucionado ou pelo menos reduzido durante a vida acadêmica do educando, essa dificuldade se refletirá na sua prática como professor. “Não é só frequentando um curso de graduação que um indivíduo se torna profissional. É, sobretudo, comprometendo-se profundamente como construtor de uma práxis que o profissional se forma” (FÁVERO, 1992, p.65).

A forma com que muitas universidades aplicam a prática de estágio supervisionado não vem sendo muito eficaz, pois, Ostermann (2001, p. 1) revela que a grande maioria dos cursos ainda não superou o modelo três mais um, implantado em 1962, em que primeiro se tem três anos de formação técnica centrada no aprofundamento do conhecimento de conteúdo específico da área de formação e de metodologia e, posteriormente, mais um ano de disciplinas pedagógicas de formação específica para professores; este ano seria de aplicação, incluindo as práticas de ensino e o estágio supervisionado (OSTERMANN, 2001; ECHEVERRIA, BENITE e SOARES, 2010, p. 2). Porém está ocorrendo uma mudança nesse modelo tradicional, que agora vem sendo substituído por uma alternativa fomentada pela nova legislação que exige 400h de estágio e mais 400h de práticas pedagógicas.

O estágio é um meio que pode levar o acadêmico a identificar novas e variadas estratégias para solucionar problemas que muitas vezes ele nem imaginava encontrar na sua área profissional. Ele passa a desenvolver mais o raciocínio, a capacidade e o espírito crítico, além da liberdade do uso da criatividade. O fato de o estágio ser supervisionado por um docente, torna-se para o licenciando um treinamento, uma forma de profissionalização, na qual o estudante vivenciará o que tem aprendido na Universidade, pois passa a perceber como os conteúdos aprendidos na Universidade podem ser úteis na prática e como podem ajudar a eliminar as falhas existentes no processo. É uma prática que pode fazer a diferença para aqueles que estão adentrando no mundo do trabalho e que têm o poder de mudar a lamentável realidade da educação brasileira então observada.

O estudante de licenciatura, ao ingressar no ensino superior já possui algumas ideias e conceitos sobre a profissão escolhida, como o que é ensinar, aprender e avaliar. Assim, tais ideias vão sendo desenvolvidas, algumas são refutadas, outras, concretizadas no decorrer do período de graduação. Portanto, se por um lado entendemos a formação como um processo contínuo e amplo que envolve todos os contextos com o qual o professor interage, compreendemos que é na formação inicial, no curso de formação de professores em um estabelecimento de ensino superior, que o professor-aluno vai desenvolvendo e adquirindo competências para a docência, bem como, tendo maior contato com o campo de trabalho no qual atuará. (STAHL e SANTOS, 2012)

Diante disso, a universidade é um ambiente de formação e aprendizagem institucionalizado. Neste espaço institucional de formação, são proporcionadas ao estudante de licenciatura as disciplinas acadêmicas e pedagógicas que deverão dar sustentação para o exercício da profissão. Deve-se, entretanto, mencionar que enquanto espaço físico apenas, não há base sólida e significativa para o desenvolvimento profissional do professor em formação. Na visão de Cunha (2008) a instituição de ensino superior deve ser compreendida como lugar de formação, ou melhor, lugar onde o processo de formação é verdadeiramente significativo para os participantes envolvidos.

O sistema educacional, assim como o social, político, econômico sofrem constantes transformações que influenciam direta ou indiretamente nos aspectos que compõem a vida na sociedade atual, por este motivo o professor em formação necessita estar sempre atualizado, “criando estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexão; construir um estilo rigoroso e investigativo” (IMBERNÓN, 2006, p. 61).

Guiadas pelo conceito de desenvolvimento profissional de professores do ensino superior, como um processo metódico, organizado e intencional que envolve tanto o esforço dos professores como das instituições na qual atuam, entendemos que o desenvolvimento profissional de professores em formação para o ensino básico é também resultado de esforços em conjunto. Neste sentido, compreendemos que o desenvolvimento profissional do professor em formação inicial envolve a implicação direta do professor-aluno, dos professores das disciplinas específicas, do professor orientador das disciplinas de prática e do professor responsável pela disciplina na escola na qual o estagiário estará inserido. (ISAIA, 2007)

Pimenta e Lima (2008) apontam alguns problemas observados por alunos estagiários: a falta de organização, de recursos materiais, de integração entre a escola e os estagiários, desordem e violência. O distanciamento entre a universidade e a escola é um dos pontos também destacado pelas autoras.

Além disso o estagiário poderá se deparar com alguns, ou mesmo muitos professores insatisfeitos com suas carreiras, com o trabalho que desenvolvem, com o contexto sócio-econômico, com suas próprias vidas e que, por certo, tentarão induzir o estagiário a renunciar da carreira que está iniciando. (PIMENTA & LIMA, 2008).

O estudante estagiário nem sempre compreende a dinâmica do estágio e de sua presença na escola, e esse fato dificulta a superação das dificuldades que surgirão no decorrer do processo da prática do estágio supervisionado. Segundo Pimenta e Lima (2008), quanto mais claros forem os fundamentos, a natureza e os objetivos do estágio, suas possibilidades e limites curricular, mais fácil se tornará compreender o processo. (PIMENTA & LIMA, 2008).

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa se caracteriza como sendo de natureza qualitativa, por se tratar de um estudo que está sendo realizado no âmbito de uma instituição de ensino superior, foco do sistema educacional, onde são lançados os fundamentos do ensino e aprendizagem, através das interações que existem entre universidade-escola no processo de formação de professores.

Em relação às pesquisas qualitativas, Oliveira (2002, p. 117), argumenta:

As pesquisas que se utilizam da abordagem qualitativa possuem a facilidade de poder descrever a complexidade de uma determinada hipótese ou problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos experimentais por grupos sociais, apresentar contribuições no processo de mudança, criação ou formação de opiniões de determinado grupo e permitir, em maior grau de profundidade, a interpretação das particularidades dos comportamentos ou atitudes dos indivíduos.

Nesse sentido, é possível classificar esta pesquisa como um estudo de caso, pois o foco deste trabalho se encontra em fenômenos contemporâneos que estão inseridos no contexto da vida real. Além disso, busca-se tentar responder a questionamentos do tipo “como” e “por que” que tem relação com objeto de estudo investigado, que é relatar as concepções e experiências de um público específico (alunos da UEPB) acerca de suas atuações no campo do estágio supervisionado. (YIN, 2001).

A fim de alcançar os objetivos da pesquisa, as etapas para a sua realização se constituíram de:

-Levantamento dos referenciais teóricos a partir da consulta em livros, artigos, periódicos, dissertações, teses e etc.

-Discussão Teórica Metodológica;

-Elaboração e aplicação do instrumento de coleta de dados;

-Análises das questões respondidas.

(QUESTIONÁRIOS)

O instrumento utilizado nesta investigação foi um questionário composto por 07 questões abertas, que foi encaminhado para 13 Licenciandos que estão cursando o último período do curso de Licenciatura Plena em Química no semestre 2015.1 nos turnos manhã e noite. A escolha dos licenciandos se deve ao fato destes

sujeitos já terem passado pelos estágios e estarem concluindo o curso de graduação neste semestre especificado.

Na visão de Amaro, Pavôa e Macedo (2005), o questionário é um instrumento de investigação que busca levantar informações de uma determinada população em estudo (amostra) que seja representativa. Tal instrumento torna-se importante quando o investigador busca informações sobre um determinado assunto, buscando levantar resultados que ajudem a compreender o objeto de estudo.

Em seguida os dados foram analisados utilizando a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011), buscando articular tais resultados com os referenciais teóricos da área.

Sobre a análise de conteúdo, esta técnica é iniciada pela definição da unidade de análise a partir do parágrafo, escolha do material a compor o corpus, seguida de uma leitura flutuante, transcrição dos textos, categorização e, por fim, a quantificação da ocorrência das categorias no texto.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As análises que serão feitas a seguir, estão relacionadas às respostas atribuídas pelos licenciandos ao questionário que lhes foram aplicados.

A primeira questão tinha o objetivo dos licenciandos descreverem a sua opinião sobre o papel do estágio supervisionado em sua formação. O quadro 1 apresenta os resultados obtidos.

Quadro 1: Opinião dos licenciandos acerca do papel do estágio supervisionado.

Categoria: Opinião dos licenciandos acerca do papel do estagio supervisionado		
SUBCATEGORIAS	Nº DE FALAS (%)	FALA DO SUJEITO
1.1 O estágio supervisionado proporciona o estagiário vivenciar a realidade do trabalho docente na prática.	7 (31%)	“É de fundamental importância vivenciarmos o estágio, uma forma de acompanhar o dia-a-dia do profissional que iremos ser”. (Licenciando 1)
1.2 O estágio é importante para a formação, pois contribui para o licenciando aprender a lidar com os estudantes, bem como a ministrar aulas.	5 (22%)	“O estágio supervisionado é de grande importância para a nossa formação, pois este é um local devemos aprender como lidar com os estudantes em sala de aula e o principal saber como ministrar nossas aulas de forma adequada”. (Licenciando 2).
1.3 O estágio é importante, pois contribui para o licenciando colocar em prática o que aprendeu nas componentes curriculares do curso.	3 (13%)	“O papel do estágio é de primordial importância, uma vez que, será onde o discente poderá vivenciar a carreira de escolha para sua vida e por em prática o que aprendeu em sala de aula”. (Licenciando 3).
1.4 O estágio é importante, pois contribui para o licenciando assumir uma postura ética e profissional em sala de aula.	2 (9%)	“O papel do estágio supervisionado para a formação de um professor de química é capacitar e ensinar a prática da docência na de aula, pois é nesta fase que vamos aprender a lidar e até mesmo a assumir uma postura ética e profissional em sala de aula”. (Licenciando 4).
1.5 O estágio proporciona vivenciar situações reais em relação ao processo de ensino aprendizagem sob a orientação do professor da universidade.	1 (4%)	“Proporcionar ao estagiário a vivência de situações reais em relação ao ensino aprendizagem e ao exercício da profissão em sala de aula, contando com o auxílio do orientador”. (Licenciando 6).

(continuação)

Quadro 1: Opinião dos licenciandos acerca do papel do estágio supervisionado.

Categoria: Opinião dos licenciandos acerca do papel do estágio supervisionado		
SUBCATEGORIAS	Nº DE FALAS (%)	FALA DO SUJEITO
1.6 O estágio é importante, pois proporciona o licenciando fazer a escolha de seguir, ou não a carreira na área de educação.	2 (9%)	“Muito importante para a formação do futuro docente, pois é através da experiência do estágio que realmente temos a convicção de que desejamos ou não seguir a carreira docente”. (Licenciando 8).
1.7 O estágio proporciona o desenvolvimento de habilidades necessárias, como observar, atuar, corrigir-se e superar-se como futuro professor de química.	1 (4%)	“O estágio supervisionado tem importância fundamental para formação de um professor de química, porque proporciona ao sujeito o contato direto com a realidade da sala de aula, possibilitando ao mesmo adquirir experiência profissional. Neste sentido, o estágio é essencial para o desenvolvimento e habilidades necessárias, pois é o momento de observar, atuar, corrigir-se e superar-se como futuro professor de química”. (Licenciando 9).
1.8 O estágio proporciona ao estudante perder o medo e a insegurança frente ao trabalho docente.	1 (4%)	“É de fundamental importância, pois é através do estágio supervisionado que aluno, futuro professor, terá a oportunidade de vivenciar uma sala de aula, de desenvolver sua metodologia, de decidir se realmente é aquela profissão que ele deseja seguir, de conhecer seus alunos, preparar aulas, perder seus medos e inseguranças, elaborar e corrigir provas, enfim pra mim foi essencial”. (Licenciando 10)
1.9 O estágio contribui para a formação do discente auxiliando-o para que este aprimore seus conhecimentos em relação a realidade do trabalho escolar.	1 (4%)	“Contribuir para a formação do discente, auxiliando-o para que tenha uma aprimoração dos conhecimentos que cercam o ambiente escolar, como também prepará-lo para o exercício profissional”. (Licenciando 13).

O que se observa nas respostas expressas no quadro acima é que os licenciandos apresentam algumas características do papel do estágio supervisionado na formação de um docente. As subcategorias 1.1, 1.3, 1.5 e 1.9 apresentam em linhas gerais a importância que eles atribuem ao estágio

supervisionado em sua formação, onde 31% destacam que tal atividade proporciona vivenciar a realidade do trabalho docente na prática; 13% afirmam que contribui para colocar em prática o que aprendeu nas componentes curriculares do curso; 4% relatam que ajuda a vivenciar situações de ensino e aprendizagem sob a orientação do professor e 4% afirma que o estágio ajuda a aprimorar os conhecimentos em relação a realidade do trabalho docente. Já as subcategorias 1.2, 1.4, 1.6, 1.7, 1.8 os sujeitos apresentam de maneira superficial a importância do estágio, atribuindo a esta características que estão ligadas ao fato de ter apenas que conviver com o espaço limitado da sala de aula em que ali é inserido (uma turma) e não a necessidade de entender a comunidade escolar como um todo, representando 48% das respostas.

Em linhas gerais, verifica-se que os licenciandos atribuem alguma importância ao Estágio Supervisionado, visto que é o primeiro contato que tiveram com a realidade da sua futura profissão, o que contribuiu de certa forma, na sua formação acadêmica e na construção de sua identidade. Na visão de Roerch (1999), Tracz e Dias (2006, p. 1) “o estágio é uma chance que o acadêmico tem para aprofundar conhecimentos e habilidades nas áreas de interesse do aluno”. Não é só isto, é no momento do estágio que o acadêmico vê realmente como é a realidade cotidiana e a complexidade da sua futura área profissional. Na visão de Bianchi (1998), o estágio supervisionado deve ser visto como:

...uma atividade de que pode trazer imensos benefícios para a aprendizagem, para a melhoria do ensino e para o estagiário, no que diz respeito à sua formação, certamente trará resultados positivos, além de estes tornarem-se ainda mais importantes quando se tem consciência de que as maiores beneficiadas serão a sociedade e, em especial, a comunidade a que se destinam os profissionais egressos da universidade. (TRACZ e DIAS, 2006, p. 2).

É preciso ampliar a discussão do papel do estágio na formação inicial dos professores de Química. Em algumas falas expressas é possível perceber algumas limitações quanto ao seu papel. Sobre esta questão, o documento da SBEM (2002) revela que no estágio deve ocorrer uma articulação entre o estudo teórico e os saberes práticos, o que necessita ser organizado e planejado de modo coerente com os objetivos que se pretende atingir. Assim ele deve ter como um dos seus objetivos buscar inserir o futuro professor no contexto da profissão através de atividades que foquem os principais aspectos da gestão escolar, como a elaboração da proposta pedagógica de ensino, do regimento escolar, a gestão dos recursos, a escolha do

material didático, o processo avaliativo e a organização dos ambientes de ensino. Portanto, fica evidente que o estágio vai muito mais além do que apenas ministrar conteúdos e observar a metodologia do professor em sala de aula.

Em seguida, os sujeitos foram convidados a descreverem a sua opinião em relação ao que deve ser observado e praticado no campo do estágio supervisionado. O quadro 2 apresenta os resultados obtidos.

Quadro 2: Opinião dos Licenciandos acerca do que deve ser observado e praticado dentro do campo do estágio supervisionado.

Categoria: Opinião dos licenciandos sobre o que deve ser observado e praticado dentro do campo do estágio supervisionado.		
SUBCATEGORIAS	Nº DE FALAS (%)	FALA DO SUJEITO
2.1 No estágio devem ser observados a postura do professor, material didático utilizado, a estrutura física da escola e o espaço em que ela está inserida, a família e as dificuldades no processo de ensino e aprendizagem.	11 (48%)	“Deve-se observar a escola e o espaço que ela está inserida, a estrutura física, os alunos, os profissionais do local, os tipos de atividades e de programas que os mesmos participam, saber um pouco da família e da vida pessoal de cada um, para que assim você saiba associar sua aula com o cotidiano, os problemas freqüentes, e as dificuldades de todos”. (Licenciando 10).
2.2 O estágio deveria dar mais oportunidades ao licenciando para observar e praticar a docência e assim passar a exercer a prática com maior experiência.	1 (4%)	“Deveria ser observado e praticado a questão de mais oportunidades de estágio dentro das escolas que proporcionem que o discente possa se abitar ao ambiente escolar”. (Licenciando 3).
2.3 No estágio deve ser observado a postura do professor e deve-se no momento da intervenção utilizar as técnicas para atender a necessidade de cada turma.	1 (4%)	“Deve-se observar a postura e praticar a didática da melhor forma possível adequando-se a necessidade de cada turma”. (Licenciando 4).
2.4 No estágio se devem observar como funciona a administração da escola, elaboração dos planos de aula, cumprimento de carga horária, buscando contribuir com orientações para a melhoria do processo educacional.	2 (9%)	“Deve ser observado o ambiente escolar, como funciona a gestão, elaborar planos de aula, cumprir a carga horária fornecida e se possível oferecer sugestões e recomendações para a melhoria da escola”. (Licenciando 6).

(continuação)

Quadro 2: Opinião dos Licenciandos acerca do que deve ser observado e praticado dentro do campo do estágio supervisionado.

Categoria: Opinião dos licenciandos sobre o que deve ser observado e praticado dentro do campo do estágio supervisionado.		
SUBCATEGORIAS	Nº DE FALAS (%)	FALA DO SUJEITO
2.5 No estágio devem ser observados, os costumes da comunidade local e o contexto social, analisando as dificuldades e necessidades do ambiente escolar.	4 (18%)	“Deve ser observado alguns aspectos como a cultura local, o contexto social levando em consideração as dificuldades e necessidades do campo de atuação”. (Licenciando 9).
2.6 No estágio devem ser observados, a estrutura física da escola como um todo, as políticas educacionais da escola, a conduta e o interesse dos alunos.	3 (13%)	“deve-se observar, desde o meio onde a escola está inserida até os banheiros, cozinha, sala de aula, laboratórios, ferramentas pedagógicas que a escola dispõe, bem como a secretaria, o regime da escola, as políticas educacionais adotadas pela escola, assim como o comportamento dos alunos, interesse destes, entre outros”. (Licenciando 11).
2.7 O estagiário deve observar o comportamento dos alunos, se o professor apresenta uma boa relação em sala de aula e uma boa dicção.	1 (4%)	“Deve ser observado o comportamento do aluno com o professor, a maneira que ele lida com os alunos, o estagiário deve ter boa dicção e saber prender a atenção dos alunos, deve abordar os conteúdos de forma mais atual. (Licenciando 12).

As respostas apresentadas no quadro acima revelam que os licenciandos apresentam algumas características em relação ao que se deve observar e praticar no estágio supervisionado. As subcategorias 2.2, 2.3, 2.4, 2.5, 2.6, e 2.7 apresentam algumas respostas incompletas onde 4% dos licenciandos destacam que o estágio deve dar espaço para se observar e praticar a docência; 4% descrevem que o estágio oportuniza utilizar técnicas para melhorar a aprendizagem dos alunos; 9% revelam que deve-se observar como funciona a administração da escola, elaboração dos planos de aula, cumprimento de carga horária; 18% afirmam que deve-se observar os costumes da comunidade local e o contexto social, analisando as dificuldades e necessidades do ambiente escolar; 13% descrevem que deve-se observar a estrutura física da escola como um todo, as políticas educacionais da escola, a conduta e o interesse dos alunos; 4% afirmam que deve-se observar o

comportamento dos alunos e se o professor apresenta uma boa relação em sala de aula bem como uma boa dicção.

Na subcategoria 2.1 os sujeitos apresentam de maneira mais completa o que se deve analisar e praticar no estágio supervisionado, representando 48% das falas.

Sabe-se que os estágios nos cursos de licenciatura devem estar voltados para a formação discente através do contato direto com o ambiente escolar, o que inclui os alunos, a relação professor-aluno, o planejamento de aulas, reflexões sobre a prática, etc., ou seja, é o momento em que o licenciando começa a vivenciar sua futura profissão, de modo a diminuir a distante relação teoria- prática que não contribui para o processo de formação docente. O estágio se apresenta como com a parte prática nos cursos de formação de profissionais em geral, em contraposição à teoria. Em muitos casos ouvem-se os alunos que concluem seus cursos se referirem as disciplinas didático-pedagógicas como algo “teórico” e que a profissão se aprende na prática. (PIMENTA, 2005).

Na visão de Consoante a Carvalho (1985), o estágio é abrangente quando o sujeito é participante e assume todas as funções de um professor, entrando em contato com os problemas da profissão, e tem condições de aplicar inovações que aprendeu na universidade por ser um agente de mudança em potencial.

Por isso é importante que o licenciando antes de entrar em contato com a sala de aula, tenha adquirido uma base teórica sólida sobre o papel do estágio supervisionado, para que dentro do universo da escola consiga articular os saberes docentes com as questões que são ali observadas e praticadas no espaço escolar. Em algumas falas apresentadas, observa-se que muitos licenciandos não adquiriram formação suficiente para compreender o que se deve observar e praticar no campo de estágio, o que de fato poderá influenciar na sua atuação prática na condição de futuros profissionais, pois quando não há uma discussão reflexiva no âmbito da formação inicial sobre estes saberes docentes, isso acaba de certa afetando a formação de bons profissionais.

Na visão de Tardif (2002), os saberes docentes são plurais e heterogêneos, visto que são constituídos pela integração de saberes profissionais, disciplinares, curriculares e da experiência. Neste sentido, é importante que o estágio passe a ser considerado como um espaço que seja propício à articulação dos diferentes saberes docentes com objetivo do licenciando sair do universo acadêmico bem preparado para lidar com as experiências da sala de aula.

Logo após, os licenciandos deram sua opinião a respeito de como ocorreu o acompanhamento e planejamento por parte do professor das disciplinas de estágio supervisionado. O quadro abaixo apresenta os resultados alcançados.

Quadro 3: Opinião dos Licenciandos acerca do acompanhamento e planejamento por parte dos professores das disciplinas de Estágio Supervisionado.

Categoria: Opinião dos licenciandos acerca do acompanhamento por parte dos professores das disciplinas de Estágio Supervisionado para a sua formação acadêmica.		
SUBCATEGORIAS	Nº DE FALAS (%)	FALA DO SUJEITO
3.1 A formação e o acompanhamento do estágio não foram suficientes, pois a maior parte dos professores da universidade que trabalham com estágio não se preocupa em acompanhar as vivências dos licenciandos.	2 (15%)	“Não, pois à maioria dos professores de estágios não se preocupam realmente com o aprendizado da vivência”. (Licenciando 1).
3.2 Os licenciandos afirmam que poucos professores da disciplina de estágio discutiram sobre o seu papel, atribuindo o estágio como uma prática de observação superficial da docência, tendo como requisito obrigatório a entrega de relatório no final do semestre.	2 (14%)	“Não, pois nos estágios iniciais os professores que tivemos não nos informou qual seria nossa função ali, apenas nos disse que iríamos supervisionar os professores de como estes ministram aula e observar os estudantes da turma, fazendo anotações nas fixas e ao termino do estágio entregamos um relatório apenas com as observações que foram feitas e algumas sugestões. Fui saber a função do estágio no componente do estágio supervisionado III, primeiro foi discutido e apresentado em sala de aula o que deveríamos observar no âmbito de ensino e na sala de aula”. (Licenciando 2).
3.3 A formação e o acompanhamento não foram suficientes, pois não houve orientação em alguns estágios.	5 (36%)	“Não foram suficientes, não houve a participação dos professores em todos os estágios, logo ficamos nervosos e tivemos que nos prepararmos sozinhos. Alguns não fazem ideia da importância que tem o estágio supervisionado”. (Licenciando 6).
3.4 A formação e o acompanhamento foram suficientes.	1 (7%)	“Foram sim. Houve muitos pontos positivos que fizeram com que eu chegasse aonde estou”. (Licenciando 7).

(continuação)

Quadro 3: Opinião dos Licenciandos acerca do acompanhamento e planejamento por parte dos professores das disciplinas de Estágio Supervisionado.

Categoria: Opinião dos licenciandos acerca do acompanhamento por parte dos professores das disciplinas de Estágio Supervisionado para a sua formação acadêmica.		
SUBCATEGORIAS	Nº DE FALAS (%)	FALA DO SUJEITO
3.5 O Licenciando afirma que o estágio não contribuiu para sua formação, visto que os professores não possuem formação necessária na área.	1 (7%)	“De forma alguma, visto que todos os estágios que cursei não contribuíram em nada na minha vida docente, pois já leciono. Falta professores capacitados para esta disciplina de estágio supervisionado, que seja jovens, disposto a realmente contribuir, fazer a diferença e que não se utilize da mesma didática dos anos 70, sem se reciclar. Em outro estágio nem se quer existiu. O que aprendi foi na sala de aula sozinha e com a ajuda de outros colegas professores, não pelo estágio que somente aconteceu no papel”. (Licenciando 8).
3.6 O licenciando afirma que a formação e o acompanhamento por parte dos professores de estágio ocorreu em partes.	2 (14%)	“Em algumas partes sim, em outras não, até mesmo porque acho que cada professor desenvolve sua própria metodologia. Tive alguns bons professores que me passaram uma boa bagagem tanto teórica, como em termos de saber desenvolver um bom trabalho, conhecer sua turma, e fazer a diferença, já outros deixaram a desejar, além de nos deixarem sem saber o que fazer, era do tipo façam o que quiserem se não quiserem não façam nada”. (Licenciando 10).
3.7 O licenciando afirma que seria necessário que o professor da disciplina acompanhasse em sala de aula o desenvolvimento do estagiário para que se contribua para a formação de sua identidade como professor de Química.	1 (7%)	“Não os professores deveriam estar presente em uma das aulas, para assim poder saber os pontos que os estagiário devem mudar ou não”. (Licenciando 12).

Analisando as respostas apresentadas no quadro acima, os licenciandos apresentam alguns argumentos acerca do planejamento e acompanhamento do professor da disciplina de estágio supervisionado. As subcategorias 3.1, 3.2, 3.3, 3.5, 3.6 e 3.7 descrevem em linhas gerais a insuficiência do acompanhamento por parte do professor orientador da disciplina de estágio supervisionado, onde 15% revelam que a formação e o acompanhamento do estágio não foram suficientes,

pois a maior parte dos professores da universidade que trabalham com estágio não se preocupam em acompanhar as vivências dos licenciandos, 14% afirmam que poucos professores da disciplina de estágio discutiram sobre o seu papel, atribuindo o estágio como uma prática de observação superficial da docência, tendo como requisito obrigatório a entrega de relatório no final do semestre, 36% afirmam que a formação e o acompanhamento não foram suficientes, pois não houve orientação em alguns estágios, 7% relatam que o estágio não contribuiu para sua formação, visto que os professores não possuem formação necessária na área, 14% afirmam que a formação e o acompanhamento por parte dos professores de estágio ocorreu em partes, 7% afirmam que seria necessário que o professor da disciplina acompanhasse em sala de aula o desenvolvimento do estagiário para que se contribua para a formação de sua identidade como professor de Química. Apenas 7% das respostas expressas na subcategoria 3.4 assegura que o acompanhamento do professor no estágio foi suficiente.

Sabe-se da importância do professor da disciplina de Estágio Supervisionado está acompanhando de perto o desenvolvimento das atividades, não apenas como um mero espectador ou como supervisor, e nem tão pouco se limitando a observar a pontualidade dos estagiários. Mas, é necessário que o estagiário seja avaliado, que as suas ações possam ser bem planejadas sob a orientação do professor e que exista um espaço de socialização das experiências com a turma, de forma que cada estagiário compartilhe as suas vivências e ações. Tais ações contribuirão para que os estudantes adquiram experiências necessárias para refletirem quando estiverem na condição de profissionais.

Cabe ao supervisor, através do processo de reflexão e ação, do diálogo e da crítica, trabalhar junto ao estagiário suas inseguranças e suas concepções, para que este encontre sua própria identidade profissional (BURIOLLA, 1996).

Neste sentido, sobre o papel do professor orientador, Carvalho (1987, p.9) salienta,

Todo estágio de regência deve ser observado, pois só quando observamos o desempenho de um estagiário em sala de aula é que temos condições de corrigi-lo, quer quanto à ação didática, quer quanto ao desenvolvimento do conteúdo específico ou quanto à interação professor-aluno.

Em seguida os graduandos também foram indagados sobre quais as possíveis dificuldades encontradas em contato com o ambiente escolar no campo de estágio. O quadro 4 apresenta os resultados obtidos.

Quadro 4: Opinião dos licenciandos acerca das possíveis dificuldades encontradas no espaço escolar no campo de estágio.

Categoria: Opinião dos licenciando acerca das possíveis dificuldades encontradas em contato com o espaço escolar no campo de estágio		
SUBCATEGORIAS	Nº DE FALAS (%)	FALA DO SUJEITO
4.1 Os licenciandos afirmam que as dificuldades estão relacionadas a receptividade dos gestores escolares que acabam desprezando-os não mostrando interesse pelo estagiário.	6 (43%)	“Sim, uma das maiores dificuldades foram a falta de interesse e de receptividade por parte dos gestores das escolas, pois na maioria das vezes nos tratavam com um certo desprezo e não se mostravam dispostos em ajudar”. (Licenciando 4).
4.2 Dificuldades em elaborar planos de aulas levando em consideração o cotidiano dos alunos.	1 (7%)	“De primeiro contato sim, em planejamento das atividades escolares, mas com o passar do tempo, fui me habituando e conseguindo planejar as atividades de acordo com a realidade do ambiente escolar e dos alunos”. (Licenciando 3).
4.3 Dificuldades com os alunos em relação a aprendizagem e a participação destes durante as aulas.	1 (7%)	“Verifiquei que os alunos têm dificuldade no aprendizado não interagem saem toda hora da sala e tem uns que até dormem na sala”. (Licenciando 5).
4.4 Dificuldades em relação ao nervosismo, a insegurança, e também pela falta de acompanhamento do professor supervisor.	2 (14%)	“Sim, o nervosismo e a insegurança. Pelo fato de não ter um orientador. Que na verdade quem fez o papel de orientador, foi a professora da escola”. (Licenciando 6).
4.5 A maior dificuldade foi em realizar o próprio estágio, por falta de aula na escola devido a realizações de outras atividades ou até mesmo pela ausência do professor.	1 (7%)	“Sim. Dificuldades até mesmo em realizar o próprio estágio, porque por muitas vezes não teria aula ou por realizações de outras atividades ou pela falta do professor”. (Licenciando 9).
4.6 O licenciando não apresentou nenhuma dificuldade no campo de estágio	3 (22%)	“Não. Pois apenas observei o professor ministrando suas aulas, como também, pude ministrar as minhas nos estágios II e IV”. (Licenciando 13).

O que se pode observar nas respostas obtidas no quadro acima, é que a maiorias dos sujeitos tiveram alguma dificuldade em contato com o ambiente escolar no estágio, totalizando 71% da amostra. As subcategorias 4.1, 4.2, 4.4 e 4.5 descrevem algumas dessas dificuldades que estão envolvidas a diversos aspectos relacionados a: 43% discutem sobre falta de receptividade pelos gestores da escola, 7% sentiram dificuldades no planejamento de propostas de ensino para executá-las em sala de aula, 14% se sentiram inseguros e relatam a ausência do professor supervisor na sala de aula e 7% sentiram dificuldades de atuar no campo de estágio devido ausência de aulas, decorrente de feriados e faltas do professor da disciplina. 7% atribui dificuldades em relação a lidar com as aprendizagem dos discentes. Já 22% afirmam não ter encontrado nenhuma dificuldade dentro da sua experiência.

Quando os estagiários entram em contato pela primeira vez com a realidade escolar há um estranhamento com esse mundo aparentemente novo. É quando este aluno aprendiz de professor consegue romper os muros da universidade e entrar em contato direto com a realidade escolar, ou seja, com as contradições sociais postas na sociedade e reunidas na escola. É nesse momento que surgem os conflitos internos consigo mesmo e com os colegas, onde vem à tona a insegurança, o medo de não ser capaz de lecionar, o medo de não ser aceito pelos estudantes, pela escola onde realizará o estágio. São sentimentos e tensões impactantes que se misturam parecendo limitar o aprendizado da profissão docente. Sobre esta questão, Pimenta e Lima (2009) afirmam que um dos primeiros impactos é o susto diante da real condição das escolas e as contradições entre o escrito e o vivido, o dito nos discursos oficiais e o que realmente acontece. Esse é um momento que o graduando necessita do apoio do professor de estágio, para que ele o ajude a ter equilíbrio emocional e apoio teórico no sentido, de juntos buscarem estratégias na superação das dificuldades evidenciadas durante o processo. Pois se o mesmo não encontra orientação adequada, pode por em risco a sua formação desistindo do curso ou simplesmente eliminando de sua vida a possibilidade de seguir a carreira profissional como docente.

Nesse sentido, os resultados expressam muitas dificuldades vivenciadas pelos licenciandos. Tais dificuldades devem buscar serem superadas a partir de uma consciência que está relacionada ao papel que a universidade e a escola têm no processo de formação dos estagiários. Tais limitações comprometem a formação de um bom professor de Química, conforme já foi expressa nesta pesquisa.

Algumas dessas dificuldades também são expressas por Terrazzan (2002) ao afirmar que:

[...] ainda é possível verificar no âmbito escolar os estagiários sendo tratados na maioria das vezes como “corpos estranhos” nas práticas escolares, por vários motivos, entre eles destacam-se: o fato dos professores regentes de classe não se vêem com co-responsáveis e professores formadores, além da pouca vivência nas escolas que muitas instituições de ensino superior submetem seus acadêmicos, geralmente proporcionando essa experiência no último ano de sua formação inicial. Por outro lado, ainda encontram-se EEB sendo apenas instituições que recebem e acolhem os estagiários tendo professores que se mostram até de maneira hostil.

Na visão de Terrazan, et. al. (2005, p.2) que neste momento, “um grande desafio para todas IES que formam professores e para as EEB, de modo geral, é justamente estabelecer formas adequadas, flexíveis e estáveis para a realização de estágios curriculares, a partir de modelos de planejamento e acompanhamento compartilhados”.

Dando continuidade, os graduandos foram convidados a responder sobre a importância das ações efetuadas dentro dos estágios supervisionados. O quadro 5 aponta os resultados obtidos.

Quadro 5: Opinião dos Licenciandos acerca da importância atribuída as ações executadas nos estágios supervisionados para a sua formação acadêmica.

Categoria: Opinião dos licenciandos acerca da importância atribuída as ações executadas nos estágios supervisionados para a sua formação acadêmica.		
SUBCATEGORIAS	Nº DE FALAS (%)	FALA DO SUJEITO
5.1 O estágio proporcionou vivenciar a futura profissão e adquirir experiências com os professores.	2 (14%)	“É uma forma de viver o que quero no dia-a-dia dos profissionais, e passar por experiências vivenciadas pelos mesmos”. (Licenciando 1).
5.2 O estágio proporcionou ter contato com a realidade escolar como um todo.	5 (36%)	“O contato direto com o ambiente de trabalho que escolhi”. (Licenciando 11).
5.3 O estágio é uma atividade de extrema importância porque é neste momento que pode ser posto em prática tudo o que se aprendeu no decorrer da formação nas disciplinas.	3 (21%)	“As atividades de estágio são de grande importância, pois é o momento de por em prática tudo aquilo que aprendemos em sala de aula e que possamos desenvolver nossas próprias metodologias de ensino”. (Licenciando 3).

(continuação)

Quadro 5: Opinião dos Licenciandos acerca da importância atribuída as ações executadas nos estágios supervisionados para a sua formação acadêmica.

Categoria: Opinião dos licenciandos acerca da importância atribuída as ações executadas nos estágios supervisionados para a sua formação acadêmica.		
SUBCATEGORIAS	Nº DE FALAS (%)	FALA DO SUJEITO
5.4 O licenciando afirma que o estágio não contribuiu para a formação.	4 (29%)	“O estágio é de extrema importância, porém é uma disciplina que nem sempre é levada a sério e dificilmente tem a devida atenção por parte do professor orientador, dessa forma, não considere ações importantes na minha formação”. (Licenciando 4).

As respostas expressas no quadro acima revelam que os licenciandos apresentam algumas características sobre a importância das ações executadas no campo de estágio para a sua formação. As subcategorias 5.1, 5.2 e 5.3 destacam em linhas gerais a importância dessas ações para a formação dos licenciandos no preparo para enfrentar a futura profissão docente. Nesse sentido, 14% afirmam que o estágio proporcionou vivenciar a futura profissão e adquirir experiências com os professores, 36% revelam que o estágio proporcionou ter contato com a realidade escolar como um todo, 21% afirmam que o estágio é uma atividade de extrema importância porque é neste momento que pode ser posto em prática tudo o que se aprendeu no decorrer da formação nas disciplinas.

Já a subcategoria 5.4 infere que o estágio não contribuiu para a formação acadêmica dos licenciandos.

Sabe-se que no estágio supervisionado, o licenciando não entra somente nas salas de aula. Entra, também, em seu futuro campo de atuação e é lá que terá seu primeiro contato com os alunos, com a realidade da sala de aula, com o sistema educacional e, ainda, com seus futuros colegas de profissão, em quem, algumas vezes, tomará como referências, boas ou não, para a sua prática pedagógica.

É, portanto o Estágio, uma importante parte integradora do currículo, a parte em que o licenciando vai assumir pela primeira vez a sua identidade profissional e sentir na pele o compromisso com o aluno, com sua família, com sua comunidade com a instituição escolar, que representa sua inclusão civilizatória, com a produção conjunta de significados em sala de aula, com a democracia, com o sentido de profissionalismo que implique competência - fazer bem o que lhe compete. (ANDRADE, 2005, p. 2).

Nesse sentido, como já foi expresso neste trabalho de pesquisa, é importante que os licenciandos adquiram uma boa experiência no contexto da sua vivência no campo de estágio supervisionado que contribua para que estes sujeitos saia com uma bagagem formativa necessária para começar a enfrentar a sala de aula na condição de futuros professores. Além disso, é importante que a universidade e a escola estabeleçam entre si uma relação mútua, identificando o seu papel no contexto da formação destes licenciandos..

Em seguida, os licenciandos também responderam sobre a sua satisfação diante das ações realizadas no campo do estágio para sua formação como futuro docente descrevendo se estas foram suficientes. O quadro a seguir apresenta os resultados alcançados.

Quadro 6: Opinião dos licenciandos sobre as ações realizadas para a sua formação como futuro professor de Química.

Categoria: Opinião dos licenciandos referente às ações realizadas para sua formação como futuro professor de química destacando se tais ações foram suficientes ou não para a sua formação		
SUBCATEGORIA	Nº DE FALAS (%)	FALA DO SUJEITO
6.1 As ações do estágio foram insuficientes, pois o processo de formação pouco contribuiu para o licenciando lidar com a realidade do trabalho docente na prática.	7 (53%)	“Não foram suficientes, pois ser professor não é apenas ministrar aulas vai muito além disso (é ter domínio de turma, amigo, psicólogo, pai) quando necessário porque além de saber ministrar aulas é importante a universidade nos preparar também para cumprir algumas funções extras, como por exemplo, preencher o diário de classe. Quando começamos a trabalhar no início é muito difícil porque em pequenas situações como está já mencionada”. (Licenciando 2).
6.2 As ações contribuíram muito pouco para a formação.	2 (15%)	“As contribuições para minha carreira enquanto docente foram poucas, mais tive a oportunidade de conhecer melhor como funcionar a organização de uma escola e sua realidade de acordo com o ambiente em que está inserida”. (Licenciando 3).
6.3 As ações do estágio contribuíram na formação do estagiário, já que a discussão teórica nas disciplinas não são suficientes para formar um bom professor.	2 (16%)	“Contribuiu para a formação do futuro professor, considerando que somente a formação acadêmica não é suficiente para formar um professor de qualidade”. (Licenciando 5).
6.4 Não responderam a pergunta atendendo aos objetivos pretendidos	2 (16%)	“Não”. (Licenciando 13).

O que se observa nas respostas expressas no quadro acima, é que os licenciandos expõem em linhas gerais as experiências vivenciadas dentro do estágio supervisionado apresentando pontos positivos e negativos. A subcategoria 6.1 apresenta a insatisfação dos sujeitos sobre as ações adotadas dentro do campo de estágio, onde 53% das falas expressam que as ações do estágio foram insuficientes, pois o processo de formação pouco contribuiu para o licenciando lidar com a realidade do trabalho docente na prática.

Já na subcategoria 6.2, os licenciandos revelam que as ações do estágio contribuíram muito pouco para a sua formação. Na subcategoria 6.3, 16% das respostas revelam que as ações do estágio contribuíram na formação do estagiário, já que a discussão teórica nas disciplinas não é suficiente para formar um bom professor. Já na subcategoria 6.4, 16% das respostas atribuídas não responderam atendendo aos objetivos pretendidos.

O estágio possibilita ao aluno da Licenciatura vivenciar uma situação real de ensino e de investigação das condições do seu exercício profissional. Trata-se de uma componente curricular integradora, onde se dá através do contato com a realidade da escola, oportunizando ao licenciando que o trabalho pedagógico seja vivenciado. A realidade concreta da escola (campo de estágio) propicia a articulação teoria e prática, de forma que esse movimento possa estabelecer um novo conhecimento sobre a docência e sobre as decisões e ações de aula, de maneira crítica e criativa.

A proximidade do futuro professor com a realidade cotidiana vivenciada na atividade docente dos que já atuam no ensino de Química, problematizando-a e fundamentando ações e estratégias de intervenção pedagógica, permite-nos esperar sempre uma melhor formação do professor de Química (GAUCHE et al. 2008, p. 29).

Neste sentido, para minimizar tais limitações no campo de estágio supervisionado, é necessário preparar melhor estes profissionais no âmbito da sua formação inicial. Na visão de Nóvoa (1992, p.25) “a formação do professor não se constrói pelo acúmulo de cursos, conhecimentos ou de técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal”. Na visão de tal autor, estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com objetivo do sujeito construir a sua identidade.

Na visão de Pimenta (1997) é na formação inicial que se constrói e se estrutura a identidade profissional do professor. Nesse sentido, deve-se oferecer e disponibilizar oportunidades para que os licenciandos se apropriem de conhecimentos, habilidades e valores que são necessários à sua profissão, possibilitando que eles construam de forma permanente seus saberes-fazeres docentes levando em consideração as necessidades e desafios de sua prática pedagógica.

Por fim os licenciandos foram convidados a expressar suas opiniões em relação ao que deve ser feito para minimizar as dificuldades no campo do estágio supervisionado. O quadro abaixo revela os resultados obtidos.

Quadro 7: Opinião dos licenciandos em relação ao que deve ser feito para minimizar as dificuldades no campo de estágio

Categoria: Opinião dos licenciandos para minimizar as dificuldades no campo do estágio supervisionado.		
SUBCATEGORIA	Nº DE FALAS (%)	FALA DO SUJEITO
7.1 Os licenciandos afirmam que é necessário a instituição melhorar a preparação nas disciplinas de estágio e o acompanhamento dos alunos no espaço escolar.	11 (73%)	“Como sugestão, seria de grande relevância que a instituição oferecesse mais oportunidades de estágio e que voltasse um olhar maior para essas disciplinas que podem contribuir para a formação dos futuros professores da própria instituição. E professores também dêem e acompanhe com maior ênfase as disciplinas de formação docente”. (Licenciando 3).
7.2 Os licenciandos afirmam que antes do contato do estagiário com a escola, seria necessário ocorrer um planejamento e aplicação de uma aula entre a turma, preparando-os para enfrentar o estágio na prática.	2 (13%)	“Que os alunos antes de irem pro campo de estágio se prepare junto com o professor como abordar o conteúdo e a forma de apresentar para os alunos, ou seja, deveria ter um estágio antes “imitando” uma aula para os alunos do ensino básico”. (Licenciando 12).
7.3 Os licenciandos afirmam que é necessário ter professores mais capacitados, para que os objetivos do estágio que se pretende alcançar, não continue apenas no papel.	2 (14%)	“Ter professores dessa disciplina capacitados, jovens não apenas na idade mas no espírito com vontade de fazer a diferença, de contribuir na nossa vida acadêmica. E não apenas que esse estágio funcione no papel, mas que possamos retirar conhecimento deste”. (Licenciando 8).

(continuação)

Quadro 7: Opinião dos licenciandos em relação ao que deve ser feito para minimizar as dificuldades no campo de estágio

Categoria: Opinião dos licenciandos para minimizar as dificuldades no campo do estágio supervisionado.		
SUBCATEGORIA	Nº DE FALAS (%)	FALA DO SUJEITO
7.4 Os licenciandos descrevem que é necessário que os professores supervisores possam de fato relacionar à teoria discutida nas disciplinas didático-pedagógicas com a prática do estágio.	1 (7%)	“Que os professores supervisores possam realmente unir a teoria à prática, porque somente prática até o momento não funciona”. (Licenciando 13).

As respostas expressas no quadro acima revelam que todos os licenciandos apresentam alguma opinião a respeito do que deve ser feito para promover melhorias no campo de estágio supervisionado.

Nesse sentido, observa-se que 73% das falas os licenciandos afirmam que é necessário a instituição melhorar a preparação nas disciplinas de estágio e o acompanhamento dos alunos no espaço escolar. Já 13% das respostas revelam que antes do contato do estagiário com a escola, seria necessário ocorrer um planejamento e aplicação de uma aula entre a turma, preparando-os para enfrentar o estágio na prática. 14% dos licenciandos afirmam que é necessário ter professores mais capacitados, para que os objetivos do estágio que se pretende alcançar, não continue apenas no papel e 7% descrevem que é necessário que os professores supervisores possam de fato relacionar à teoria discutida nas disciplinas didático-pedagógicas com a prática do estágio.

Portanto, fica evidente que a falta de preparação no âmbito da formação dos professores, que estão lecionando as disciplinas de estágio tem sido umas das questões que vem prejudicando a vivência destes alunos no campo de estágio.

Na visão de Carvalho (1987, p. 3), o “estágio supervisionado deve ser uma das atividades – sem dúvida alguma, a principal – dentro de um curso de Prática de Ensino”. O que a autora pretende com esta fala é destacar que para a formação de um bom professor, necessita-se tanto das aulas na faculdade como dos estágios, pois sem estes últimos, os alunos ficariam sem poder praticar o ensinar em condições normais de sala de aula. E também como afirmam Silva e Schnetzler (2008, p. 2175),

[...] o estágio supervisionado se constitui em espaço privilegiado de interface da formação teórica com a vivência profissional. Tal interface teoria-prática compõe-se de uma interação constante entre o saber e o fazer, entre conhecimentos acadêmicos disciplinares e o enfrentamento de problemas decorrentes da vivência de situações próprias do cotidiano escolar.

A necessidade de alterações curriculares torna-se indispensável, visando à construção de um currículo de licenciatura que garanta a identidade do curso de formação de professores de Química, de forma a associar a formação teórico-prática com a especificidade do trabalho docente e com a realidade do sistema educacional.

5 CONCLUSÃO

A partir do estudo realizado é possível descrever algumas considerações importantes que surgiram como inquietações nesta pesquisa:

- Quanto às concepções que os licenciandos apresentam sobre o estágio supervisionado, foi possível perceber que há uma necessidade de ampliar a discussão do seu papel na formação inicial dos professores de Química, pois em algumas falas expressas foi possível perceber algumas limitações;

- Em algumas falas apresentadas, observa-se que muitos licenciandos não adquiriram formação suficiente para compreender o que se deve observar e praticar no campo de estágio, o que poderá influenciar na sua atuação prática na condição de futuros profissionais, pois quando não há uma discussão reflexiva no âmbito da formação inicial sobre os saberes docentes, isso acaba de certa forma afetando a formação de bons profissionais. Logo, isso nos leva a refletir que é importante que o licenciando antes de entrar em contato com a sala de aula, tenha adquirido uma base teórica sólida sobre as perspectivas do estágio supervisionado, para que dentro do universo da escola consiga articular os saberes docentes com as questões que são observadas e praticadas no espaço escolar.

- Muitos estudantes afirmam que a formação e o acompanhamento por parte da universidade foi em muitos momentos insuficientes, o que contribuiu para gerar muitas dificuldades em sua experiência dentro das escolas;

- A maioria dos sujeitos teve alguma dificuldade em contato com o ambiente escolar no estágio, descrevendo obstáculos como: a falta de receptividade pelos gestores da escola, dificuldades no planejamento de propostas de ensino para executá-las em sala de aula, insegurança e ausência do professor supervisor na sala de aula, dificuldades de atuar no campo de estágio devido ausência de aulas decorrente de feriados e falta do professor da disciplina, além de dificuldades referentes a como saber lidar com a aprendizagem dos discentes.

- Apesar das dificuldades mencionadas pelos sujeitos, muitos descreveram a importância das ações executadas no campo de estágio para a sua formação, destacando que o estágio proporcionou vivenciar a futura profissão e adquirir experiências com os professores da escola, além de ter proporcionado o contato com a realidade escolar como um todo, bem como colocar em prática tudo o que se aprendeu no decorrer da formação nas disciplinas.

A partir das análises e discussões apresentadas, fica evidente que é necessário a universidade refletir que o estágio possibilita a construção de saberes docentes que não estão relacionados aos saberes específicos de conteúdo, mas sim aos saberes pedagógicos que devem está associados á vivência com o exercício da docência e a responsabilidade de formar os profissionais para enfrentar o campo estágio com objetivo de contribuir com a futura profissão dos sujeitos. É preciso repensar a formação destes sujeitos no âmbito das disciplinas de estágio, contribuindo para minimizar tais dificuldades.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. C. A.; BIAJONE, J. *Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação*. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, pp.281-295, maio/ago. 2007.

AMARO, A; PÓVOA, A; MACEDO, L. **A Arte de fazer Questionários**. Metodologias de Investigação em Educação, mestrado para o Ensino de Química. Faculdade de Ciências da Universidade do Porto. Porto – Portugal, 2005.

ANDRADE, Arnon Mascarenhas de Andrade. O Estágio Supervisionado e a Práxis Docente. In: SILVA, Maria Lucia Santos Ferreira da. (Org.). **Estágio Curricular**. Contribuições para o Redimensionamento de sua Prática. Natal: EdUFRN, 2005.

ARAGÃO, M. G. S. et al. *Projeto político pedagógico para o curso de Educação Física: caminhos percorridos*. In: **Anais do XI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte**. Florianópolis - SC, 1999.

AUSUBEL, D. P. **The psychology of meaningful verbal learning**. New York: Grune and Stratton, 1963.

BARDIN, L., **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEJARANO, N. R. R.; CARVALHO, A. M. P. *Tornando-se professor de ciências: crenças e conflitos*. **Ciência e Educação**, v.9, n. 1, p. 1-15, 2003.

BIANCHI, Anna Cecília de Moraes; ALVARENGA, Marina; BIANCHI, Roberto. **Manual de orientação: estágio supervisionado**. São Paulo: Pioneira, 1998.

BRASIL. Conselho nacional de Educação/Conselho Pleno. 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: 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne>; acesso em: 15 jul. 2015.

_____. Conselho nacional de Educação/Conselho Pleno. 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: 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne>; acesso em: 15 jul. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**: Lei (9394/96). Apresentação de Carlos Roberto Jamil Cury. Rio de Janeiro: DP & A, 2005.

_____. **Resolução CNE/CP 01**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2012 Disponível em: Acesso em: 29 jul. 2015.

_____. **Parecer do Conselho Federal de Educação n.º 292/62**. Estabelece a carga horária das matérias de formação pedagógica.

_____. **Parecer do Conselho Federal de Educação n.º 349/725**. Fixa critérios para o exercício do magistério de 1º e 2º graus.

_____. **Parecer do Conselho Federal de Educação n.º 672/69**. 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.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases – LDB**, nº 5540 de 1968.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases – LDB**, nº 5692 de 1971.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB**, nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais + (PCN+) - Ciências da Natureza e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, 2002.

BURIOLA, Marta A. F. **Supervisão em Serviço Social**: O supervisor, suas relações e seus papéis. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1996.

CARVALHO, A. M. P. de. **Prática de ensino**: os estágios na formação do professor. 2. ed. São Paulo: Livraria Pioneira, 1987.

CARVALHO, A. P. de, GIL-PÉREZ, D. **Formação de Professores de Ciências**. São Paulo: Cortez, 1993.

COÊLHO, I. M. Formação do educador: dever do estado, tarefa da universidade. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JÚNIOR, C. A. da (Orgs.). **Formação do educador**: dever do estado, tarefa da universidade. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996. p. 17 - 43.

CUNHA, M. I. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. **Educação Unisinos**, v. 12, p. 182-186, 2008.

CHASSOT, A. **Para que(m) é útil o ensino?** Canoas: Ulbra, 1995.

CHAVES, M.; GAMBOA, S. S. **Prática de ensino**: formação profissional e emancipação. Maceió: EDVIFAL, 2000.

ECHEVERRÍA, A. R. e SOARES, M. H. F. B. A pesquisa sobre educação em ciências como componente da formação inicial e continuada de professores. Em: MALDANER, O. A. e ZANON, L. B. (org) **Propostas de Melhoria da Educação Básica em Química no Brasil**, dentro da Coleção "Educação em Química". Ijuí, RS: UNIJUÍ. (no Prelo).

FÁVERO, Maria L.A. **Universidade e estágio curricular**: subsídios para discussão. In: ALVES, Nilda (org.) Formação de professores: pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 1992. p.53-71.

FÁVERO, M. de L. de A. Produção e apropriação do conhecimento da universidade. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Conhecimento educacional e formação do professor: questões atuais**. São Paulo: Papirus, 1994. p. 53 - 70.

FAZENDA, I.C.A. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 12. Ed. São Paulo: Papirus, 2006.

FILGUEIRAS, Carlos A. L. João Manso Pereira. **Químico**: empírico do Brasil Colonial. **Química Nova**, v. 16, n. 02, p. 155-160, 1993. PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores**: pesquisa, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GARCIA, R. L. **O papel social da universidade e sua repercussão na formação de professores**. **Revista Movimento**: Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói: PP & A, nº 2, setembro, 2000. p. 67 - 79.

GARCIA, C. M. **Formação de professores. Para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

GAUCHE, R. et al. *Formação de Professores de Química: Concepção e proposições.* **Quim. Nova**, n. 27, p. 26-29, 2008.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão.** Campinas: Papirus, 2004.

GUIMARÃES, A. A. **O professor construtivista: desafios de um sujeito que aprende.** 2010. Disponível em: www.Unicamp.br/IEL/memória/projetos/ensaios/ensaio38.html

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2006.

ISAIA, S. M. A. Aprendizagem docente como articuladora da formação e do desenvolvimento profissional dos professores da Educação Superior. In: Engers, Maria Emília; Morosini, Marília. (Org.). **Pedagogia Universitária e Aprendizagem.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007, v. 2, p. 153-165.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** São Paulo: Atlas, 2003.

LIMA, J. O. G. *Perspectivas de novas metodologias no Ensino de Química.* **Revista Espaço Acadêmico.** V, n. 136, p. 95-10, 2012.

MACEDO, E.; LOPES, A. R. C. **A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências.** In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. Disciplinas e integração curricular: história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. P. 73-94.

MATHIAS, S. **Evolução da química no Brasil.** In: FERRI, M. G.; MOTOYAMA, S. História das ciências no Brasil. São Paulo: EDUSP, 1979. p. 93-110.

MÁRCIO, J. **Os quatro pilares da educação: Sobre alunos, professores, escolas e textos.** São Paulo: Texto novo, 2011.

MARTINS, W. **A história da inteligência brasileira.** Ponta Grossa: UEPG, 2010.

MARQUES, M. O. **Formação do profissional da educação.** 4. Ed. Ijuí: Unijuí, 2003, 236p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PCN + Ensino Médio**. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais, 2002.

MENEZES, L. C. de. **Políticas de formação de professores**: a universidade em questão. In: LISITA, V. M. S. S. (Org.). *Formação de professores: políticas, concepções e perspectivas*. Goiânia: Alternativa, 2001. p. 35 - 41.

MEC-CNE/CP. **Resolução nº 1 de 18 de fevereiro de 2002, Instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura de graduação plena de formação de professores de Educação Básica em Nível Superior.**

MEC-CNE/CP. **Resolução nº 2 de 19 de fevereiro de 2002, Instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura de graduação plena de formação de professores de Educação Básica em Nível Superior Plena.**

NOVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Portugal: Lisboa Codex, 1992.

OLIVEIRA, S. L. **Tratado de metodologia científica**: projetos de pesquisas, TGI, TCC monografias, dissertações e teses. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

OSTERMANN, F., **O debate sobre as licenciaturas no Brasil**. Em: Sociedade Brasileira de Física. Proposta de diretrizes para professores de educação básica disponível em <http://www.sbfisica.org.br>, 2001, (acesso em 11/08/2015).

PAIVA, A. C. de; TAFFAREL, C. N. Z. Profissionais da educação física e esportes: formação e prática – uma análise da produção acadêmica de 1996 a 2001. In: **Anais do XII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte**. Caxambu, outubro, 2001. CD-ROM.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PIMENTA, S.G. **A didática como mediação na construção da identidade do professor, uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura**. In: André, M.E.D.de A; Oliveira, M.R.N.S. Alternativas do ensino de didática. Campinas. São Paulo: Papirus, 1997.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**: questões e propostas. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ROERCH, S.M.A, et al. **Projetos de estágio e de pesquisa em administração**: guia para estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudos de caso. – 2. ed. - São Paulo: Atlas, 1999.

ROSA, M. I. P.; ROSSI, A. V. **Educação química no Brasil**: memórias, políticas e tendências. Campinas: Atomo, 2008.

STAHL, L. R.; SANTOS, C. F. **O Estágio nos cursos de licenciatura**: Reflexões Sobre As Práticas Docentes. Disponível em: acesso 27 Mar 2015.

SILVA, R. M. G.; SCHNETZLER, R. P. *Concepções e ações de formadores de professores de Química sobre o estágio supervisionado*: propostas brasileiras e portuguesas. **Química Nova**, São Paulo, v. 31, n. 8, p. 2174-2183, 2008.

SILVA, A. P.; SANTOS, N. P. e AFONSO, J. C. A criação do curso de engenharia química na Escola Nacional de Química da Universidade do Brasil. **Química Nova**, v.29, n.04, p. 881-888, 2006.

SCHEFFER, E. W. **Química: Ciência e disciplina curricular, uma abordagem histórica**. 1997. 157f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Química, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1997.

TRACZ, M.; DIAS, A. N. A. **Estágio Supervisionado**: um estudo sobre a relação do estágio e o meio produtivo. 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TERRAZZAN, E. A. et al. *A formação de grupos de trabalho (GTs) na investigação da tutoria escolar no estágio curricular supervisionado*. In: **Anais do IV Encontro Ibero Americano de Coletivos Escolares e Redes de Professores que fazem Investigação na Escola**, 25 a 29 de julho de 2005, Lajeado.

TERRAZZAN, E. A. As diretrizes curriculares para formação de professores da educação básica e os impactos nos atuais cursos de licenciatura. Trabalho apresentado como parte da Mesa Redonda “Diretrizes curriculares de formação de professores da educação básica: repercussões nas práticas educativas”, no **XI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Goiânia, 2002.

VASCONCELOS, M. L. M. C. **A formação do professor de 3º Grau**. São Paulo: Pioneira, 1996.

VENTORIM, S. A formação do professor e a relação ensino e pesquisa no estágio supervisionado em Educação Física. In: CAPARRÓZ, F. E. (Org.). **Educação Física Escolar: política, investigação e intervenção**. Vitória: Proteoria, 2001. p. 93 - 114.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZUCCO, C.; PESSINI, F. B. T.; ANDRADE, J. B. *Diretrizes curriculares para os cursos de Química*. **Química Nova**, v.22, n.3, pp.454-461, 1999.

APÊNDICE



CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM QUÍMICA

Este questionário tem por finalidade a obtenção de informações, para serem analisadas e comentadas no TCC do aluno **Idris Lamarque Pereira Lucena**, do curso de Licenciatura em Química da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), orientado pelo professor Msc. Thiago Pereira da Silva. De acordo com o comitê de ética de pesquisa da UEPB, os nomes das pessoas envolvidas na pesquisa não serão divulgados.

QUESTIONÁRIO

IDENTIFICAÇÃO

Sexo: () M () F Idade:_____ anos

Ano de ingresso no curso de Química: 20____ Período que cursa atualmente:_____

1) Em sua opinião, qual o papel do estágio supervisionado para a formação de um professor de Química?

2) O que deve ser observado e praticado dentro do campo do estágio supervisionado?

3) A formação e o acompanhamento das atividades por parte dos professores das disciplinas de Estágio Supervisionado foram suficientes para enfrentar o trabalho dentro do espaço escolar? Justifique.

4) Em contato com o espaço escolar, você enfrentou algum tipo de dificuldade no campo de estágio? Descreva.

5) Qual a importância que você atribui as ações executadas nos estágios supervisionados para a sua formação acadêmica?

6) Essas ações foram suficientes para a sua formação como futuro professor de Química? Por quê?

7) O que você sugere para minimizar as dificuldades no campo dos estágios supervisionados?
