



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

GLEICE DE AQUINO SOUZA

**PERCEPÇÕES DOS LICENCIANDOS DE QUÍMICA EM FORMAÇÃO
INICIAL NA UEPB DO PERÍODO 2015.1 SOBRE COMPONENTE
CURRICULAR ESTÁGIO SUPERVISIONADO.**

**Campina Grande-PB
2016**

GLEICE DE AQUINO SOUZA

PERCEPÇÕES DOS LICENCIANDOS DE QUÍMICA EM FORMAÇÃO INICIAL NA UEPB DO PERÍODO 2015.1 SOBRE COMPONENTE CURRICULAR ESTÁGIO SUPERVISIONADO.

*Trabalho apresentado como requisito para obtenção do título de **Graduado em Licenciatura em Química**, pela Universidade Estadual da Paraíba.*

Orientador: Prof^o Mes. Gilberlândio Nunes da Silva

Campina Grande-PB

2016

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.

S729p Souza, Gleice de Aquino.
Percepções dos licenciandos de química em formação inicial na UEPB do período 2015.1 sobre componente curricular estágio supervisionado [manuscrito] / Gleice de Aquino Souza. - 2016.
49 p.

Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Química) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências e Tecnologia, 2016.
"Orientação: Prof. Me. Gilberlândio Nunes da Silva, Departamento de Química".

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

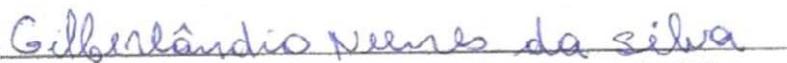
21. ed. CDD 371.225

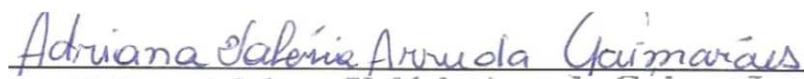
GLEICE DE AQUINO SOUZA

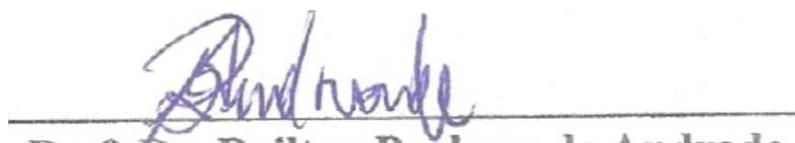
PERCEPÇÕES DOS LICENCIANDOS DE QUÍMICA EM FORMAÇÃO INICIAL NA UEPB DO PERÍODO 2015.1 SOBRE COMPONENTE CURRICULAR ESTÁGIO SUPERVISIONADO.

*Trabalho apresentado como requisito para obtenção do título de **Graduado em Licenciatura em Química**, pela Universidade Estadual da Paraíba.*

BANCA EXAMINADORA


Prof^o Mes. Gilberlândio Nunes da Silva
Departamento de Química – CCT/UEPB
Orientador(a)


Prof^a. Dra. Adriana Valéria Arruda Guimarães
DQ/CCT/UEPB


Prof. Dr. Railton Barbosa de Andrade
DQ/CCEN/UFPB

**Campina Grande-PB
2016**

A Deus, a minha família e a todos os professores que me guiaram durante minha trajetória acadêmica

DEDICO.

AGRADECIMENTOS

A Deus por sua imensa bondade, por me guiar nos momentos de dificuldade e por sempre me dá forças para prosseguir.

A minha mãe Maria Marta, por ser a mulher forte que é, e me ensinar a sempre enfrentar as adversidades da vida sem temer.

Ao meu amigo e esposo Moacir, por compreender os momentos de ausências, por aguentar minhas “Lamentações acadêmicas” e pelos conselhos construtivos.

A minha prima Viviane, por sempre me fazer rir quando isso parecia quase impossível devido a tantos trabalhos e provas.

A minha grande amiga Leossandra, por sempre orar pelos meus objetivos e sonhos e também por sua paciência inesgotável para comigo.

Ao meu grande amigo Aguinaldo, por me incentivar a traçar a minha vida acadêmica e por sempre me ajudar quando necessário.

Ao meu orientador Gilberlândio por sua compreensão e paciência, para com minhas dúvidas e por sempre me atender com muita dedicação e carinho.

Agradeço aos professores (a) Dra. Adriana Valéria Arruda Guimarães e Dr. Railton Barbosa de Andrade pelo aceite em avaliar meu trabalho.

Enfim, a todas as pessoas que passaram em minha vida até hoje e me impulsionaram a concluir mais essa etapa em minha vida.

LISTA DE SIGLAS

- ANFOPE-** Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
- CONARCFE-** Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
- CNE-** Conselho Nacional de Educação
- DCNEM** – Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
- ENEM-** Exame Nacional do Ensino Médio
- IES-** Instituições de Ensino Superior
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica
- MEC-** Ministério da Educação
- PCNEM** – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
- PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PPP** – Projeto Político Pedagógico
- SESU-** Secretaria de Educação Superior

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1: Por que você escolheu o curso de licenciatura em Química?.....31
- Tabela 02: Quando você ingressou no curso de licenciatura em química, qual era a sua expectativa sobre o componente curricular estágio supervisionado?..... 33
- Tabela 03: No decorrer do seu curso, na componente curricular estágio supervisionado, o professor ministrante dessa componente lhe apresentou referenciais teóricos referente a componente curricular?35
- Tabela 04: Concluindo o curso, você acha que o componente curricular estágio contribuiu para sua formação profissional?.....38

“Tudo posso naquele que me fortalece.”

Filipenses 4:13

RESUMO

O estágio presente nos cursos de licenciatura tem a finalidade não só de levar o futuro professor a entrar em contato com o seu campo de trabalho, mas também compreender as teorias relacionadas à educação para que haja uma reflexão sobre a prática docente na educação básica e superior. É nessa componente curricular que o licenciando começa a desenvolver os domínios teóricos e metodológicos indispensáveis para sua prática profissional. Nesse sentido, o objetivo do presente trabalho foi diagnosticar como está sendo desenvolvido o estágio curricular na UEPB no curso de licenciatura em química. Os participantes da pesquisa foram os professores em formação inicial concluintes do período 2015.1. Esta pesquisa discutiu alguns pontos importantes como: Se o objetivo do estágio está sendo alcançado; o papel das universidades na formação inicial dos professores e identificar alguns aspectos que não estejam satisfatório na execução da componente curricular estágio supervisionado para formação inicial dos professores dos professores de química desta instituição. A metodologia deste trabalho é caracterizada como método de análise qualitativo e quantitativo. Os resultados apontam que a componente curricular não vem atendendo os anseios dos professores em formação inicial, bem como os objetivos da componente curricular em questão. Os sujeitos da pesquisa apontam que há falta de debates sobre os referencias teóricos, esclarecimentos dos objetivos da componente estágio e uma reflexão crítico dos espaços escolares da educação básica e as contribuições da universidade no processo de construção do conhecimento. Nesse sentido, se faz necessário que os ministrantes dessa componente cumpram com o seu papel de mediador, proporcionando aos futuros professores o desenvolvimento das suas habilidades pedagógicas relacionando-as com os conceitos científicos e suas práticas profissionais.

Palavras-chave: 1. Formação inicial. 2. Estágio Supervisionado. 3. Ensino de Ciências.

ABSTRACT

The internship in the degree courses aims not only to bring the future teacher to get in touch with his field of work, but also understand the theories related to education so that there is a reflection on the teaching practice in basic and higher education. It is in this curricular component that the graduate begins to develop the theoretical and methodological essential to their professional practice. Thus, the object of this study was to diagnose as it is being developed the curricular internship in UEPB in degree course chemistry. The participants of this survey were teachers in initial training graduates of the period 2015.1. This research discusses some important points such as: If the objective of the internship is being achieved; the role of the universities in the initial teacher training and identify some aspects that are not satisfactory in the implementation of curricular component supervised internship for the initial training of chemistry teachers of this institution. The methodology of this work is characterized as a qualitative analysis and quantitative analysis. The results indicate that the curriculum component is not meeting the yearnings of the teachers in initial training, as well the objectives of the curriculum component in question. The subjects of the research show that there is lack of discussion about theoretical references, clarification of the internship component goals and a critical reflection of the school spaces of basic education and the contributions of the university in the knowledge construction process. Thus, it is necessary that the ministrants of this component fulfill its role of mediator, providing future teachers to develop their teaching skills relating them to the scientific concepts and their professional practices.

Key Word: 1. initial formation. 2. internship supervised. 3. science teaching.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. OBJETIVOS	15
2.1 Objetivo Geral	15
2.2 Objetivos Específicos	15
3. REFERENCIAL TEÓRICO	16
3.1 Formação de Professor no Brasil	16
3.2 O Currículo e a Formação Docente.....	18
3.3 Formação inicial dos Professores de Química.....	21
3.4 Diretrizes Curriculares para as Licenciaturas em Química.....	24
3.5 Contribuições dos Estágios Curriculares na Formação Inicial de Professores de Química.....	26
4. METODOLOGIA.....	29
4.1 Natureza da Pesquisa.....	29
4.2 Sujeitos da Pesquisa	30
4.3 Instrumentos de Coleta de Dados e Análise dos Resultados.....	30
5. RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	30
5.1 Categoria I – Escolha do curso.	30
5.1.1 – 1º Subcategoria: Segunda opção no mercado de trabalho.....	32
5.1.2 - 2º Subcategoria: O aluno se identificou com a Química no ensino médio. 32	
5.1.3 - 3º Subcategoria: Os alunos buscam o curso de licenciatura para se capacitar frente às questões metodológicas.	32
5.2 Categoria II- Expectativa sobre a componente estágio.	33
5.2.1- 1º Subcategoria: Os alunos esperavam que os estágios favorecessem as relações entre professor-aluno, aluno-professor no processo de ensino aprendizagem.	34
5.2.2- 2º Subcategoria: A expectativa dos alunos em formação inicial frente a componente estágio era estabelecer relações com a realidade da profissão.	34

5.3 Categoria III- Apresentação de referenciais teóricos sobre estágio.....	35
5.3.1- 1º Subcategoria: Os alunos afirmam, que nos aspectos de fundação teórica, não houve discussões.....	36
5.3.2- 2º Subcategoria: Os alunos afirmam na componente curricular estágio não foi oferecido nenhum referencial teórico.	37
5.3.3- 3º Subcategoria: Os alunos afirmam que na componente curricular III foi oferecido referenciais teóricos que contribuíram com a formação inicial.	37
5.4 CATEGORIA IV: Contribuição do estágio para a formação profissional do graduando.....	38
Tabela 04: Concluindo o curso, você acha que o componente curricular estágio contribuiu para sua formação profissional?	38
5.4.1- 1º Subcategoria: Os alunos afirmam que a componente estágio não contribuiu com o processo de ensino aprendizagem, bem como sua formação. .	39
5.4.2- 2º Subcategoria: Os alunos afirmam que de alguma forma o estágio contribuiu, mas esperavam um pouco mais.	40
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
7. REFERENCIAS	42
8. APÊNDICE.....	48

1. INTRODUÇÃO

É um grande desafio para o profissional docente conseguir corresponder às necessidades advindas dos contextos escolares, pois, ensinar numa perspectiva contemporânea ultrapassa as práticas de somente aplicar teoria aprendida e repetir metodologias que se usava há trinta ou quarenta anos. Nesse sentido, o desafio que o professor encontra é marcado por constantes transformações vinculadas às novas tecnologias da informação e comunicação, que possibilita o acesso de informações em tempo real e exigem do professor constantes atualizações na sua prática docente.

Nesse contexto, os cursos de formação inicial de professores devem possibilitar uma formação aos graduandos de forma crítica e reflexiva tornando-os capazes de fazer leituras e releituras das rápidas mudanças que a profissão exige possibilitando que a prática docente se torne cada vez mais efetiva nos espaços escolares de educação básica.

No entanto, Pimenta (2001) chama atenção para um grande problema que há muito tempo se instaurou no processo de formação docente, que é a relação entre teoria estudada nas universidades e prática realizada no ambiente escolar, ela destaca que a formação do professor não ocorre com a construção apenas da acumulação de cursos, conhecimentos e técnicas, mas sim trabalhando a reflexão crítica sobre as práticas e (re)construindo de maneira permanente uma identidade pessoal (PIMENTA, 2002).

Neste contexto, o estágio supervisionado é uma componente curricular que proporciona ao licenciando o primeiro contato com a realidade escolar do ensino fundamental e médio, possibilitando-o exercer pela primeira vez a profissão de uma maneira autônoma, mas sob a orientação de um professor/orientador. Para Pimenta e Lima (2004) o estágio é o eixo central nos cursos de licenciatura, pois possibilita que seja trabalhado aspectos indispensáveis para a construção do conhecimento dos saberes, da postura que se deve ter no exercício dessa profissão e na construção da identidade.

Ao tratarmos especificamente a formação inicial do professor de química, tomamos como referência as ideias de Silva e Schnetzler (2008) que afirmam que, 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. Nesse sentido, o estágio vai muito além de cumprimento de exigências acadêmicas, é a primeira oportunidade do desenvolvimento e crescimento

profissional e um importante instrumento de interação entre universidade e escola e comunidade (FILHO, 2010). É um momento de perceber se é a profissão que quer trilhar e se corresponde a sua aptidão técnica.

Pensando na relevância e na seriedade do estágio curricular, procuramos responder nesta pesquisa questões como: Como vem sendo desenvolvido o estágio curricular no curso de Licenciatura em química da UEPB?

2. OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

Diagnosticar entre os estudantes concluintes do semestre 2015.1 do curso de licenciatura em química da UEPB, como vem sendo desenvolvido a componente estágio supervisionado nesta instituição.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Discutir o papel das Universidades no processo de formação de professores e as políticas de legislação para a incorporação do estágio no Brasil;

Verificar as limitações no processo de formação inicial em relação à atuação dos licenciandos para exercer a prática do estágio supervisionado nas escolas públicas no domínio da UEPB;

Avaliar se os objetivos da componente curricular estágio supervisionado vem sendo alcançados, e se contribuiu de maneira significativa com a formação inicial dos licenciandos.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Formação de professor no Brasil

Durante o Brasil colônia, não se tinha a preocupação com a formação docente. Essa foi uma inquietação que surgiu apenas após a independência, devido à organização da educação popular (SAVIANE, 2009). Desde então, a formação de professores vem colaborando com as transformações, no âmbito da economia, da política, da sociedade e da cultura brasileira. No período de 1827-1890 houve várias tentativas intermitentes de formação de professores, é nesse período, que se inicia a lei das Escolas de Primeiras letras, que obrigava instruir-se no método do conhecimento mútuo (SILVA, 2013).

Em 1930, tiveram início no Brasil as institucionalizações dos cursos superiores de formação docente, que serviram como base para a fundação da universidade do Distrito Federal, no Rio de Janeiro, fundada em 1935, por Anísio Teixeira. A proposta era que nessa escola de nível superior, fossem formados todos os tipos de professores. Todavia com o Decreto-Lei N° 1.190 de Abril de 1939, que previa o espaço para a formação do professor para o ensino básico extinguiu a proposta da escola formadora de todos os professores (LAGE, 2010).

Na década de 30, foram instituídas as faculdades de Filosofia, de Ciências e Letras, com o objetivo de preparar professores para a educação básica. Mesmo já existindo desde 1931, com a Reforma Francisco Campos essas faculdades, só foram estruturadas a partir do Decreto-Lei N° 1.190 (SCHEIBE, 1983).

Com a necessidade de formar profissionais capacitados que atendessem ao anseio educacional do país, surgiram os cursos de licenciaturas, esses cursos seguiam um esquema denominado “três mais um”, era necessário um período de formação em didática, com duração de um ano e outro período de formação do Bacharel que levaria três anos (LAGE, 2010). Essa componente didática era totalmente voltada a habilitar os licenciados a ensinar no ensino médio, o diploma de licenciado só era concedido ao Bacharel, após conclusão do curso de didática (SCHEIBE, 1983). Segundo Schnetzler (2000) esse modelo era fundamentado em uma concepção tecnicista, que buscava:

[...] propiciar um sólido conhecimento básico-teórico no início do curso, com a subsequente introdução de disciplinas de ciências aplicadas desse conhecimento para, ao final, chegarem à prática profissional com os estágios usuais de final de curso (SCHNETZLER, 2000).

No sistema três mais um para se obtivesse o diploma de licenciado e poder exercer a profissão de professor era necessário que em sua graduação cursasse um ano de didática. No entanto, segundo Pereira (1998), Mesmo sem as disciplinas de natureza pedagógica, Bacharéis podiam assumir uma sala de aula na posição de professores.

Esse fato, não ficou apenas nessa época, essa situação é muito presente na atualidade, é a realidade de muitos professores que lecionam no ensino básico. Essa questão é tão verdadeira que em 2009 o MEC propôs juntamente com o governo federal um programa emergencial denominado segunda licenciatura, que tinha o apoio das instituições de nível superior, e os professores do ensino básico fariam uma segunda graduação na área que estavam atuando.

Galiuzzi (2003) verifica que desde a origem dos cursos de licenciatura se contribui para a construção de um conhecimento de um profissional dispersado em um conjunto de disciplinas totalmente isoladas. Essa dicotomia entre teoria e a prática, é um fato contemporâneo, que ocasiona a total falta de sincronismo entre o conteúdo e o método, e é percebido na execução dos currículos atuais.

Na década de 50 muitas mudanças ocorreram com a publicação da lei que instituiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- Lei 4.024.

Essa Lei, no seu Capítulo IV trata do Processo de Formação do Magistério, e enfatiza alguns aspectos como: as finalidades do ensino normal; o processo de formação docente nos graus ginasial e colegial; a expedição de diplomas de acordo com o grau de ensino; a realização de cursos de especialização e aperfeiçoamento; a formação de docentes para o grau médio em Faculdades de Filosofia; cursos de formação para docentes do grau médio em Institutos de Educação (BRASIL, 1996).

Com base nessa lei, o Conselho Federal de Educação, regulamentou através do parecer N°262/62 os currículos mínimos e a duração dos cursos universitários. O mesmo tinha como objetivo estabelecer que os cursos de licenciatura compreendessem as matérias fixadas para o bacharelado e que a graduação do estudante deveria conter estudos que levem em consideração o aluno e o método (lei de diretrizes e base da educação n°9394/96).

No século XX, na década de 60, as universidades brasileiras entraram em grandes discussões, para traçar novos rumos na educação superior. Com a Lei N°5.540/68 que trata da Reforma universitária veio inúmeras inovações para o cotidiano universitário, dentre tantas podemos citar: A implantação do sistema de créditos, a obrigatoriedade da frequência e o concurso vestibular único e classificatório.

Nos anos 70, mais precisamente em 11 de Julho de 1974, foi publicada a resolução N°30 do Conselho Federal de Educação, que instituiu as licenciaturas de curta duração, com no mínimo 1800 horas. Para a formação de professores polivalentes de ciências que iriam atuar no primeiro grau, deveria ter em sua estrutura curricular, Química, Física, Biologia, Matemática e Geologia. A formação de professores do segundo grau seria feita em complementação, com a habilitação específica (LAGE, 2010).

Hoje, o sistema de ensino carece de profissionais formados em um modelo multidisciplinar, principalmente em Ciências, tendo em vista o que dispõem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), e a forma de avaliação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Se o modelo das licenciaturas Curtas dos anos 70 fosse profundamente reestruturado, este seria certamente o professor que melhor atenderia aos assuntos de Ciências de forma interdisciplinar. Em uma mesma aula, tratando de um único tema, este profissional poderia dar um tratamento mais abrangente e por diversos focos (LAGE, 2010).

A discussão da formação docente ganhou mais força no ano de 1980, com a instalação do Comitê Nacional Pró-Formação da Educação, na I Conferência Brasileira da Educação, com o objetivo de articular atividades que envolvessem professor e aluno em favor da reformulação dos cursos de licenciaturas no País. Em um de seus vários seminários estaduais, na cidade de Belo Horizonte o comitê se transformou em Comissão Nacional pela Formação de Educadores - CONARCFE, que se tornaria o mediador de todas as questões educacionais. Daí foram criados outros órgãos entre eles a “Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação” – ANFOPE, responsável pela defesa e manutenção dos cursos de formação de professores (FERREIRA E GUEDES, 2002)

Os fatos aqui relatados apresentam a prevalência da dicotomia entre a teoria e a prática presente na licenciatura no Brasil, como decorrência do esquema de formação “três mais um” que influenciam até hoje os cursos de licenciatura.

3.2 O Currículo e a formação docente

Segundo Sacristán (2000), o currículo é um veículo de filosofia, de ideologia e intencionalidade educacional, por isso qualquer definição do mesmo, será comprometida com algum poder, pois não existe neutralidade no currículo.

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. O currículo é uma prática na qual se estabelece diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam (SACRISTÁN, 2000).

O currículo tem como objetivo apresentar uma base comum e desenvolver competências básicas para a formação independente dos temas abordados e de como serão trabalhados, essas ideias são reforçadas através da reformulação sociocultural (BRASIL, 2002). O currículo não se limita apenas ao conhecimento prévio do educando, mas também, introduz conhecimentos novos contribuindo para a formação do sujeito. Segundo Lima (2001), o currículo conduz a formação para a inclusão cultural e ao conhecimento. Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB) 9394/96 foi instituída com a intenção de oferecer uma educação igualitária, trazendo melhorias para o ensino. Várias propostas surgiram a partir dessa lei, entre elas: Relacionar disciplinas do currículo com contextos sociais e pessoais de cada estudante, facilitar o acesso à informação, usar fatores emocionais e pessoais para desenvolver habilidades intelectuais nos educando entre outras.

Além da LDB, o ensino médio é normatizado por outros documentos, entre eles está, As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), que exige que as escolas organizem seus currículos para que os conteúdos não se resumam a fins próprios. Porém alguns professores ainda levam o currículo de acordo com seus critérios, os quais podem ou não está seguindo alguma corrente educacional ou filosófica (PERREIRA, 2014).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCN_s) são parâmetros que foram elaborados para difundir os princípios curriculares e orientar os professores a buscar novas metodologias de ensino. Segundo os PCNs

[...] o currículo está sempre em construção e deve ser compreendido como um processo contínuo que influencia positivamente a prática do professor. Com base nessa prática e no processo de aprendizagem dos alunos os currículos devem ser revistos e sempre aperfeiçoados (BRASIL, 1998).

É uma proposta para o ensino médio, relaciona as competências indicadas na Base Nacional Comum, que pretende desenvolver habilidades e competências nos alunos. Propondo subsídios ao professor para aperfeiçoar sua prática docente, considerando o significado do conhecimento escolar quando contextualizado, mostrando que havendo uma interdisciplinaridade o docente pode conseguir de seu aluno uma aprendizagem mais significativa, desta forma o aluno desenvolve as competências preconizadas na base curricular.

O PCN propõe diferentes objetivos para o ensino médio, em específico para o ensino de Química, a proposta é que os alunos tenham conhecimento das transformações Químicas de forma abrangente e integrada, de forma que possam julgar as informações advindas da mídia, da cultura e até mesmo de sua própria escola (BRASIL, 1999).

No entanto, muitos docentes alegam falta de tempo, tendo assim que “correr com a matéria” ocasionando assim a falta do diálogo mediador do conhecimento. Os PCNs afirmam que é preciso que aconteça um diálogo e, além disso, que é preciso objetivar o ensino de Química para assim possibilitar que o aluno tenha uma visão mais ampla do conhecimento. Para isso é necessário relacionar os conteúdos com as vivências do dia-a-dia dos alunos. Neste contexto, o ensino-aprendizagem de qualidade acontecerá quando os envolvidos no processo abandonem as metodologias tradicionais e invistam em métodos alternativos, que possibilite as relações com o cotidiano dos docentes, mostrando aplicações que permitam a descoberta do novo e assim possam aprender e compreender Química possibilitando que o professor “Encante para ensinar” (SPAGOLLA, 2004).

Para que professor e aluno juntos possam construir o conhecimento significativo que é proposto nos programas curriculares é necessário que haja um pré-disposição de ambos para o ensino-aprendizagem. É evidente que os alunos não são obrigados a amarem Química, mas é necessário que no mínimo estejam dispostos a lidar com as dificuldades desse campo. Os alunos muitas vezes estão desmotivados com o excesso de conhecimento que é praticamente despejado nas aulas, que muitas vezes não tem a menor importância, pois não existe nenhum vínculo com seu cotidiano. “O professor deve ter muita criatividade para tornar sua aula apetitosa. Os temperos fundamentais são: alegria, bom humor, respeito humano e disciplina.” (TIBA, 1998).

Para Luz e Gesser (2006), o currículo contribui para que os docentes formadores e em formação possam ampliar seus horizontes em relação as suas práticas educativas e pedagógicas, assim podendo expressar o que desejam, de modo que percebam o que é necessário fazer para melhorar sua prática. Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) afirmam que para a organização curricular dar conta dos desafios presentes no campo da formação docente é necessário pensar em novas dinâmicas de construção da profissão e assim levarmos a novas concepções sobre as relações disciplinares e sobre as disciplinas.

O currículo, mais que um conjunto de “competências que devem ser formadas”, constitui-se de experiências significativas, nas quais se constrói o fazer-pedagógico, em um contexto sócio-histórico dado, que se organiza de diversos modos para aproximar-se à intenção formativa do “modelo profissional” de cada agência formadora como espaço de inovação pedagógica (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004).

Com a consciência tomada por parte dos professores formadores é possível que haja a formação de cidadãos comprometidos, críticos e reflexivos, pois a ação do professor reflete de forma direta ao aluno.

3.3 Formação inicial dos professores de química

A formação de professores, de modo geral, e a formação dos professores de Química, de maneira específica, é um tema muito debatido na pós-modernidade, no sentido de transformar modelos históricos pautados em um racionalismo técnico, em uma nova forma de ensinar e compreender Química. Nos cursos de licenciatura, são as instituições de ensino superior consideradas estâncias oficiais na formação inicial, porém sabe-se que a formação do professor não se limita apenas a sua formação acadêmica, mas é construída no decorrer de sua vida (BROIETTI e BARRETO, 2011).

A primeira tentativa de inserção da disciplina de Química no currículo do ensino secundário aconteceu em 1925, com a Reforma Vaz, porém só em 1931 com a Reforma Francisco Campos a componente passou a ser obrigatória no ensino médio, com isso surgiu à necessidade de formar o professor de Química, com o intuito de atender as demandas do ensino da época (ROSA e TOSTA, 2008; ROMANELLI, 2006).

Nas propostas pedagógicas e nos currículos dos cursos de licenciatura em Química durante o período dos anos 40 á 80, não houve muitas modificações na estrutura do curso. As reforma educacional, iniciou-se a partir da década de 80, com

algumas equipes de pesquisadores que começaram a se preocupar e cobrar medidas urgentes para a educação, dentre essas surge promulgação da LDBEN, em 1996, diante de um novo contexto, novas exigências foram prescritas nas diretrizes curriculares (FARIAS, 2011).

Desse modo, vários institutos de ensino superior (IES) sugeriram com propostas pedagógicas para formar o professor de Química, em parceria com o Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de conciliar os objetivos da sociedade acadêmica da área de Química, uma comissão de especialistas instituída pelo MEC elaborou então as Diretrizes Nacionais para os Cursos de Química (FALJONIALARIO, *et.al*, 1998; ZUCCO *et al*, 1999; BRASIL; 2002).

Segundo Nóvoa (2003), a formação de professores deve ser pensada como um todo, desde a inicial à continuada, em articulação com as universidades e as escolas, enfatizando as características do profissional, desenvolvendo assim suas competências, o saber profissional e a aprendizagem do professor, através da formação investigativa.

No campo da reflexão sobre o que deve ser um professor no contexto social atual, de como deve ser sua formação para cumprir as tarefas sociais que lhe são exigidas, destacam-se: o processo de formação é de fato um processo de autoformação; a formação é um processo contínuo; a formação inicial e continuada tem como princípio a articulação ensino-pesquisa, ação-reflexão; o exercício da atividade profissional tem como base a reflexão crítica do professor. Outro elemento que tem sido considerado importante na formação do professor é o da construção da identidade profissional e seu papel nessa formação (CAVALCANTI, 2003).

A interação entre teoria e prática é muito importante na formação do professor, essa interação permite que haja uma melhor interpretação dos conceitos, assim, a aula teórica junto com a prática facilitará o aprendizado dos conteúdos aplicados em sala de aula (FAZENDA,1991). O ensino de química nos dias atuais, não está sendo compreendido como algo inquestionável, algo pronto, mas que se encontra em constantes modificações, esse processo de transformação do conhecimento ocorre através do desenvolvimento das necessidades humanas, sendo política, econômica ou social. Segundo Chassot (1995) a ciência já não é mais considerada objetiva nem neutra, mas preparada e orientada por teorias/ou modelos que, por serem construções humanas com propósitos explicativos e previstos, são provisórios.

Nos anos 60 e 70, houve uma forte influência dos processos industriais na formação dos cursos profissionalizantes, que privilegiaram os métodos de memorização

de fórmulas, a classificação dos compostos químicos, as nomenclaturas, entre outros. Marcando assim uma das características do ensino tradicional. Segundo (MELO, 2007) a compreensão dos conceitos químicos só acontece quando ocorre uma relação com outros conhecimentos químicos já conhecidos. Nesse sentido Santos e Mol afirmam que:

A vocação técnica e instrumental do conhecimento científico tornou possível a sobrevivência do homem a um nível nunca antes atingido, mas, porque concretizada sem a contribuição de outros saberes, aprendemos a sobreviver no mesmo processo na medida em que deixamos de saber viver. Um conhecimento anônimo reduziu o práxis á técnica (SANTOS e MOL, 2004).

Dessa forma, uma abordagem tradicional não atende as expectativas atuais, fazendo emergir um ensino de Química voltado á construção e reconstrução de significados dos conceitos científicos nas atividades em sala de aula, nesse sentido, é necessário ter um conhecimento científico para além dos conceitos de Química (MALDANER, 2000).

Segundo Bernadelli (2004) a falta de um método que contextualize os conteúdos é o que ocasiona a resistência dos alunos ao estudo de Química. No ensino médio, muitos alunos por não conseguirem relacionar os assuntos com seu cotidiano acabam ocasionando a falta de interesse na matéria, pois o que se espera do mesmo é a memorização. È necessário que o professor crie condições favoráveis á compreensão dos conteúdos, aproveitando tradições culturais, o dia-a-dia do aluno no processo ensino-aprendizagem da Química e seus conceitos.

Mas como o professor criar condições favoráveis? Se em alguns casos sua formação acadêmica para os professores de Química tem uma grande influencia dos cursos de bacharéis, como afirma Marques:

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 se tem reservado o último lugar na universidade, que as considera incapacitadas de produzirem o próprio saber, mero ensino profissionalizante no sentido da preparação para a execução de tarefas (MARQUES, 2003).

Nesse sentido, é necessário que a formação do professor de química aconteça de forma contínua, pois a sua formação não se finda em um curso de graduação. No entanto, o curso de licenciatura deve proporcionar ações formativas de grande

relevância para a formação do docente. É necessário que a formação inicial do professor de Química contemple conhecimentos diversificados dentre eles, como ensinar e para quem ensinar Química de um modo significativo sendo necessário transitar bem pela área da Química e pela área do ensino de Química (SILVA E OLIVEIRA, 2009).

Neste contexto, é necessário que haja competência garantida através do domínio do conteúdo, mas também uma capacidade crítica de avaliar seu próprio saber-fazer. A qualidade necessária na formação de professores, passa pela reflexão e análise de sua própria prática, a interação com outras práticas que sejam capazes de intervir nos contextos formativos atuais, buscando a qualificação docente do ensino de Química (Círiano, 2010). Nesse sentido, Santos (2005) pontua:

São desafios que vão do estado em que se encontra o ensino e a escola pública, com professores mal remunerados e desestimulados, com formação e aperfeiçoamento insuficientes, escolas com mecanismos artificiais de aprovação e avaliação, aumento crescente da violência e do descaso [...] onde o esvaziamento do ensino desqualificou o trabalho de professores de tal forma que muitos não veem mais sentido na própria atividade (SANTOS, 2005).

Neste contexto, é relevante falar que é urgente uma política pública articulada com as instituições de ensino superior e básico com suportes capazes de intervir no campo da prática docente, trazendo novas experiências e conhecimentos para que o professor tenha uma formação significativa onde exista a reflexão e ação modificando as atuais práticas docentes.

3.4 Diretrizes Curriculares para as licenciaturas em química.

O momento histórico em que vivemos é caracterizado pela economia pós-industrial, onde o homem é considerado um ser pluridimensional, que possui a responsabilidade de buscar recursos naturais para melhorar a qualidade de vida. Por isso os conhecimentos científicos e as novas tecnologias acabam sendo difundidas e absorvidas pela sociedade e o mercado de trabalho, com uma maior velocidade.

As instituições formadoras de docentes, técnicos e tecnólogos contribuem para a construção contínua e a configuração do presente, por isso a necessidade de sempre redefinir-se e repensa-se para lidar com o momento em que estamos vivenciando, onde encontramos um homem novo com múltiplas oportunidades. Os currículos estavam e ainda estão, transbordando de conteúdos que muitas vezes são insuficientes para a ação interativa com a sociedade, seja como profissional ou cidadão (ZUCCO *et al*, 1999).

Um curso de licenciatura em Química deve obedecer á formação de professores e também a legislação correspondente à formação do Químico. Durante os últimos vinte anos o currículo de Química sofreu várias modificações, no entanto, segundo (ZUCCO *et al*, 1999) o mesmo sempre sofreu alterações, só que de uma maneira superficial e limitando-se a reorganização das disciplinas. Em atendimento a LDB de 1996, da Secretaria de Educação Superior (SESU), do Ministério da Educação (MEC), as universidades públicas paulistas propuseram um modelo para a reformulação dos cursos de Química em todas as suas habilitações (FALJONI-ALARIO *et al*, 1998), no qual consta conhecimentos que devem ser ensinados em uma graduação de licenciatura em Química. Documento este que serviu como base para as Diretrizes Curriculares para as licenciaturas em Química (ZUCCO *et al*, 1999), que posteriormente embasaram o Parecer CNE/CES nº 1.303, de 06/11/2001 e a Resolução CNE/CES nº 8 de 11/03/2002, que expressam as diretrizes para todas habilitações para a formação do Químico (BRASIL, 2001).

Por esses documentos, no tocante da formação dos professores em Química, espera-se formar um professor:

Com sólidos conhecimentos dos conteúdos de Química em nível superior, de maneira que o habilitem a contextualizar os tópicos de Química, ensinados em nível de Ensino Médio e a possuir a possibilidade de ingressar em um curso de pós-graduação; com treinamento em novas tecnologias, de modo que possa ser criativo na utilização e diversificação de materiais didáticos, bem como com capacidade de analisar a qualidade dos mesmos de maneira crítica; com capacidade de relacionar seu conteúdo químico com as áreas afins da ciência, bem como saber tratar questões como globalização, ética e trabalho em equipe (BRASIL, 2001).

Dias e Lopes (2003) salientam que esse modelo de preparo das competências do professor, corresponde a um novo modelo de formação docente, que acaba mudando o foco da aprendizagem escolar, uma vez que os conteúdos das disciplinas passam as ser os meios e não os fins para a constituição das competências.

Vale resaltar que as características para uma boa atuação profissional dos professores que são consideradas importantes no parecer CNE/CP 009/ 2001 vão além dos conteúdos a serem ensinados, pois também é importante

[...] a compreensão das questões envolvidas em seu trabalho, sua identificação e resolução, autonomia para tomar decisões, responsabilidades pela ação feita. Requer ainda, que o professor saiba avaliar criticamente sua própria atuação e o contexto em que atua e que saiba, também, interagir cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence e com a sociedade (BRASIL, 2001a).

A lei de Diretrizes Curriculares Nacionais para as licenciaturas em Química destacam principalmente a formação geral, com uma base aprofundada e com relação aos conhecimentos químicos, assim como uma formação pedagógica adequada, o conhecimento de experiências químicas e de áreas afins, na atuação como educador na educação básica (FARIAS, 2011).

Além disso, norteiam a realização do projeto político pedagógico (PPP) do curso de formação em química, mostrando os principais aspectos que devem está presente na proposta:

- a) O perfil dos formadores nas modalidades de bacharelado e licenciatura;
- b) As competências e habilidades – gerais e específicas a serem desenvolvidas;
- c) A estrutura do curso;
- d) Os conteúdos básicos e complementares e respectivos núcleos;
- e) Os conteúdos definidos para a educação básica, no caso das licenciaturas;
- f) O formato dos estágios;
- g) As características das atividades complementares;
- h) As formas de avaliação (BRASIL, 2002).

3.5 Contribuições dos estágios curriculares na formação inicial de professores de química.

O estágio supervisionado na grade curricular dos cursos de licenciaturas é articulado com o ensino básico, e oportuniza aos licenciandos os primeiros saberes práticos da profissão nos diversos espaços de educação básica. Para Sicca (1993) colocar o docente em contato com a realidade educacional é o melhor meio de promover ao aluno uma situação real e de investigação das condições do exercício de sua profissão. Neste sentido, Aydos e Zunino (1994) apontam o que de fato acontece nos estágios curriculares:

O modelo tradicional de desenvolvimento das atividades do licenciando nas escolas, baseia-se na realização de três tipos de estágio quais sejam: observação, onde o aluno é um espectador do que ocorre na sala de aula; participação, onde o mesmo passa a ter atividades em sala de aula junto ao professor e a classe e, finalmente, a etapa de regência, onde o licenciando assume a responsabilidade pela condução dos trabalhos em sala de aula (AYDOS e ZUNINO, 1994).

Em meados 1940 e 1950, o estágio no Brasil era realizado como forma de treinamento para aprimorar mão-de-obra comercial e industrial, não demonstrando nenhuma forma de ação pedagógica, como relata Nathanael (2006) trabalhadores recebiam no Senai e no Senac algumas orientações de estudos sistemáticos, formado

por operações, tarefas e tecnologia, esse treinamento era direcionado aos trabalhadores em atividade e não os estudantes.

Durante esse mesmo período o estágio começou a ser pensado no âmbito pedagógico, tendo grande influência das teorias de John Dewey que trouxe uma forte integração do ensino prático com o teórico, como apontam Nathanael e Niskies (2006), sendo assim inserido no currículo em 1960. No início foram as escolas de cursos profissionalizantes e os cursos superiores que se interessaram por essa prática do estágio, pois acreditavam que os fundamentos teóricos poderiam ser testados na prática (NATHANAEL, 2006). Na metade do século XX, com a democratização das oportunidades escolares, houve o aumento nas matrículas, as relações de trabalho começaram a se modificar com rapidez, então as práticas de estágios se tornaram inúteis, quando só existentes dentro das escolas, daí veio à necessidade de haver um contato direto com o mercado de trabalho (SANTOS, 1991). Em 1960, teve início a era dos estágios extra-curriculares (NATHANAEL, 2006), o autor ainda diz que em 1962, o MEC proclamou o treinamento profissional como obrigatoriedade para os cursos:

Direito, Medicina, Medicina Veterinária, Odontologia, Serviço Social, Educação Física, Engenharias, Agronomia, Arquitetura e Urbanismo, Geologia, Químicas, Enfermagem, Ciências Sociais, Filosofia, Jornalismo, Letras, Desenho, Física, Matemática, História Natural, Matérias Pedagógicas e Biblioteconomia (NATHANAEL, 2006).

No ano de 1970, o governo federal tornou obrigatório o estágio para os estudantes dos cursos acima citados, tornando-se necessário a prática de estágio para a obtenção do certificado de conclusão de curso. Sendo já obrigatório o estágio nos cursos superiores sua legislação específica iniciou em 1975 com o decreto nº 75.778, que veio para “disciplinar os estágios no âmbito do serviço público federal” (BRASIL, 1975). No entanto o marco do estágio na educação brasileira aconteceu em 1977 com a Lei nº 6.494 de 7 de dezembro, que “dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimento de ensino superior, ensino profissionalizante do 2º grau e supletivo e dá outras providências” (BRASIL, 1977).

Com LDB de 1996 tornou-se obrigatório o cumprimento de 400 horas de estágio e de acordo com o parecer CNE/CP 28/2001, o estágio deve ser entendido como:

Um tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Este é um momento de

formação profissional do formando seja pelo exercício direto "in loco", seja pela presença participativa em ambientes próprios de atividades daquela área profissional, sob a responsabilidade de um profissional já habilitado (BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 28/2001. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002^a. Seção 1, p.31).

O estágio nos cursos de formação de professores sempre foi motivo de debates e discussões sobre sua função enquanto disciplina presente no currículo de curso superior. Para Gatti (2013) os documentos oficiais apontam que a formação de professor necessita ter um foco, que é a relação entre teoria e prática, de maneira que uma complemente a outra. Nos cursos de licenciatura o estágio é considerado um momento prático. Neste contexto, Pimenta e Lima (2012) explicam que essa contraposição entre teoria e prática não é meramente semântica, pois se traduz em espaços desiguais de poder na estrutura curricular, atribuindo-se menor importância à carga horária denominada prática. Nesse sentido, Pimenta (2010) afirma que o exercício de uma profissão é a prática, os cursos de licenciatura tem o dever de preparar o profissional da educação para praticar sua profissão, considerando os contextos sociais, econômicos e políticos.

Nos cursos de licenciatura no Brasil, a prática é compreendida como um processo de imitação de modelos, os quais não são eficazes no processo de ensino e aprendizagem dos futuros professores como afirma Pimenta e Lima (2004):

O estágio então, nessa perspectiva, reduz-se a observar professores em aula e imitar esses modelos, sem proceder uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada pela realidade social em que o ensino se processa. Assim, a observação se limita a sala de aula, sem análise do contexto escolar, e espera-se do estagiário a elaboração e execução de "aulas-modelo" (PIMENTA e LIMA, 2004)

A partir de outra concepção, o conceito de prática compreende o uso de técnicas para um bom desempenho profissional, limitando assim a atividade de estágio a técnicas a serem empregadas em sala de aula, a preenchimentos de fichas de observação, etc. Nesse sentido, a realização de miniaulas, as confecções de materiais didáticos e dinâmicas de grupo também caracterizam essa perspectiva do estágio no curso de formação de professores. Embora essas atividades sejam consideradas importantes, são insuficientes diante de situações e contextos do ensino (PIMENTA e LIMA, 2008; PIMENTA, 2010).

Assim a integração entre teoria e prática, interdisciplinaridade, contextualização e a prática reflexiva passam a ser considerados importantes na formação do professor. Ao chegar à universidade, o futuro professor se depara com o conhecimento teórico que é muito importante para sua vida profissional, no entanto, não é suficiente, pois é necessário que haja um contato real com a profissão e o estágio que possibilita essa interação entre teoria e prática.

Bianchi *et al* (2005), afirma que no estágio supervisionado o aluno mostra sua criatividade, sua desenvoltura perante situações adversas, seu caráter e sua independência, além de proporcionar ao estudante se sua escolha profissional corresponde a sua aptidão técnica. Esta atividade é oferecida ao licenciando a partir da metade do curso, quando o mesmo se encontra inserido nas discussões acadêmicas.

O estágio deve ir além de cumprir exigências acadêmicas, é um importante meio de interação entre universidade, a escola de educação básica e a comunidade, além de propiciar ao aluno um crescimento profissional e também pessoal (FILHO, 2010).

Dessa forma, fica claro que o estágio tem um papel fundamental na preparação do licenciando, levando em consideração que a base da compreensão da profissão está presente tanto na teoria quanto na prática. O estágio deve ser visto como um momento de aprendizagem, o qual a construção da habilidade, o valor significativo e a formação de suas competências devem estar presentes.

4. METODOLOGIA

O percurso metodológico desta pesquisa inicialmente irá apresentar à natureza da pesquisa, a escolha dos sujeitos, a coleta dados, análise e discussão dos resultados obtidos na pesquisa.

4.1 Natureza da Pesquisa

Segundo Marconi e Lakatos (2007) pesquisa é um processo formal, o qual deve possuir um método reflexivo, onde o tratamento deve ser científico e consiga seguir um caminho para se conhecer a realidade ou descobrir verdades parciais. Segundo eles esta pesquisa é de natureza qualitativa, e tem objetivo o de apresentar detalhadamente a problemática estudada. Para Oliveira (2002) e Gil (1999) as pesquisas que utilizam a 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.

4.2 Sujeitos da pesquisa

O público alvo da pesquisa foram 15 sujeitos concluintes do Curso de Licenciatura em Química da UEPB do Período Letivo 2015.1.

4.3 Instrumentos de coleta de dados e análise dos resultados

O instrumento de coleta de dados foi entrevistas semi estruturada com quatro perguntas sobre o objeto de estudo, as respostas dos participantes foram gravadas e salvas no gravador do celular do pesquisador, em um segundo momento houve a transcrição das respostas dos entrevistados e posteriormente as respostas foram sistematizadas em tabelas. A análise dos dados foi utilizado à técnica de análise de conteúdo de Bardin (2009), segundo ela a análise de conteúdo, enquanto método, torna-se um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, e a discussão dos resultados foram feitas a luz do referencial teórico desta pesquisa.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Inicialmente buscou diagnosticar frente aos sujeitos desta pesquisa aspectos relacionados á: I- Escolha do curso de licenciatura em Química; II- Expectativa sob o componente curricular estágio supervisionado; III- Apresentação de referenciais teóricos sobre estágio; IV- Se o componente curricular estágio supervisionado contribuiu para sua formação profissional. As falas dos entrevistados foram digitadas organizadas em tabelas sistematizadas em categorias e subcategorias.

A partir da organização das categorias nas tabelas I, II, III e IV, foi possível sistematizar dez subcategorias, as categorias foram mostradas separadamente com suas respectivas subcategorias para corroborar com os objetivos da entrevista, são analisadas e discutidas a luz do referencial teórico do objeto de estudo desta pesquisa.

5.1 Categoria I – Escolha do curso.

Essa categoria buscou inicialmente diagnosticar frente aos participantes da pesquisa aspectos relacionados sob a escolha pelo curso de licenciatura em Química. A

Tabela 1 mostra as falas transcritas dos sujeitos entrevistados na primeira categoria da entrevista.

Tabela 1: Por que você escolheu o curso de licenciatura em Química?

Categoria I		
Subcategorias	%	Fala dos Sujeitos
1.1 Segunda opção no mercado de trabalho.	40% (6 pessoas)	<p>“... antes eu cursei uma graduação em engenharia, lá temos muita falta de cadeira de didática... Então eu quis adquirir mais didática para aperfeiçoar mais os meus conhecimentos na área”.</p> <p>“Queria cursar engenharia, mas sempre sonhei em lecionar. Acabei passando no vestibular pra UEPB, e me apaixonei pelo curso.</p> <p>“Queria cursar engenharia Química, mas não entrei então comecei licenciatura em Química e vi que era isso que realmente queria, ensinar!”.</p>
1.2 O aluno se identificou com a química no ensino médio.	73,33% (11 pessoas)	<p>“Devido ao incentivo do ensino médio e também, eu não sabia o curso que eu iria escolher... No ensino médio conheci a disciplina de Química e fui me identificando.... E escolhi por isso”.</p> <p>“Eu escolhi licenciatura em Química, porque desde o ensino médio eu me identificava muito”. com a Química e por que quero ser professor”.</p> <p>“Bem, eu escolhi fazer química porque foi a matéria que mais me identificava e também gostava da professora”.</p>
1.3 Os alunos buscam o curso de licenciatura para se capacitar frente às questões metodológicas.	26,67% (4 pessoas)	<p>“Para ter um melhor conhecimento sobre a Química, já que eu não tive bons conhecimentos, conhecimento no ensino médio”.</p> <p>“Sempre tive essa vontade de lecionar, mas no início não sabia em que área, quando cheguei no ensino médio me apaixonei por Química, e aqui estou eu”.</p>

Como mostrado na Tabela 1 as falas dos sujeitos entrevistados nas subcategorias 1.1, 1.2 e 1.3 representam um percentual de 40%, 73, 33% e 26, 67% respectivamente para categoria 1.

5.1.1 – 1º Subcategoria: Segunda opção no mercado de trabalho.

É importante destacar que o percentual de 40% inicialmente não tinha interesse de ser professor e encarou o curso como a segunda opção no mercado de trabalho. Nesse sentido, Paulo Freire, (1991) afirma que ninguém nasce educador ou mercado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática. Corroborando com o pensamento do autor, o importante não é a escolha inicial do curso, mas construção de saberes docentes durante a formação inicial que possibilita a formação de um professor crítico e reflexivo.

5.1.2 - 2º Subcategoria: O aluno se identificou com a Química no ensino médio.

A Tabela 1 mostra que 73,33% dos entrevistados optaram por cursar licenciatura em química devido sua identificação com a disciplina durante a educação básica, bem como pela influência do professor de química no período do ensino médio. Nesse sentido, Tardif e Raymond (2000) reporta em suas pesquisas científicas, que a influência da educação básica serve como referência na construção do papel do docente e dos esquemas de ação e interpretação, orientando assim suas práticas.

A vida escolar é formada por vários professores, que acabam sendo importantes e servem de exemplo em nossa trajetória acadêmica, por algumas atitudes que acabam causando admiração e permitem que ele seja fixado em nossa mente como importante (JESUS, 2012). Assim acabando por despertar o desejo do seu aluno de seguir o mesmo caminho docente, trilhando sua profissão sob a influência de seu “professor de memória”.

5.1.3 - 3º Subcategoria: Os alunos buscam o curso de licenciatura para se capacitar frente às questões metodológicas.

Dentre os entrevistados na categoria 1 um percentual 26,67% das falas revelam que buscaram o curso de licenciatura em química para se capacitar nos aspectos didáticos e metodológicos, esta afirmação pode estar relacionada aos entrevistados que já cursaram algum curso de bacharelado e não se sentem capacitados nos aspectos didáticos para lecionarem.

A busca por capacitação é importante para a profissão do professor, pois o mundo pós-moderno exige um professor capacitado preparado para trabalhar com os alunos e também com problemáticas que estão presentes no cotidiano da sociedade, para Behrens (1996) “Na busca da educação inicial e continuada é necessário ao profissional que acredita que a educação é um caminho para a transformação social”. Por isso é necessário à busca pelo aprimoramento metodológico, e entender que o conhecimento nunca está pronto e acabado e sim em constante processo de construção, pode sempre ser enriquecido com alguma experiência (DELORS, 1999).

5.2 Categoria II- Expectativa sobre a componente estágio.

Nesta categoria a entrevista buscou identificar as expectativas dos sujeitos em relação a componente curricular de estágio. Na tabela 2 estão sistematizadas as respostas dos investigados.

Tabela 02: Quando você ingressou no curso de licenciatura em química, qual era a sua expectativa sobre o componente curricular estágio supervisionado?

Categoria II		
Subcategorias	%	Fala dos Sujeitos
2.1 Os alunos esperavam que os estágios favorecessem as relações entre professor-aluno, aluno-professor no processo de ensino aprendizagem.	53,33% (8 pessoas)	<p>“A minha expectativa era conhecer mais sobre a sala de aula o contato aluno/professor, coisa que não teve no estágio. A minha expectativa era essa”.</p> <p>“Eu achava que era onde a gente ia aprender realmente como dar aula, que os professores ensinariam a melhor maneira de se ingressar nessa profissão, mais ficou no só no meu pensamento mesmo”.</p> <p>“Adquirir bons conhecimentos com relação de ser um bom profissional, educador, licenciado, apreender a se comportar em sala de aula, também aprender a preencher caderneta, como fazer processos avaliativos com os alunos...”.</p>
2.2 A expectativa dos alunos em formação inicial frente a componente estágio era estabelecer relações com a	60% (9 pessoas)	<p>“Que agente ia aprender a dar uma aula, ministrar corretamente uma aula, que é o que agente espera, aqui na universidade, aprender a ser professor...”.</p> <p>Minha perspectiva, a partir do estágio, era de analisar as minhas práticas de ensino no</p>

realidade da profissão.		próprio local de trabalho. “Que iríamos lhe dá com a realidade da profissão”.
-------------------------	--	--

5.2.1- 1º Subcategoria: Os alunos esperavam que os estágios favorecessem as relações entre professor-aluno, aluno-professor no processo de ensino aprendizagem.

Os resultados da Tabela 2 mostram que 53,33% dos entrevistados esperavam que o componente curricular estágio, favorecessem as relações entre professor-aluno, aluno-professor no processo de ensino e aprendizagem, para que pudessem aprender a prática docente de maneira significativa, e colocando em prática o embasamento teórico visto durante sua formação, no entanto a fala dos entrevistados denuncia às limitações no percurso da componente curricular no período de sua formação inicial. Nesse sentido, Aquino (1996) destaca em sua pesquisa a importância da relação professor-aluno e vice versa, podendo estabelecer posicionamentos pessoais, quanto ao conteúdo, à metodologia aplicada e a avaliação. Se a relação do docente e do aluno acontecer de maneira positiva, ocorre a probabilidade de se aumentar o aprendizado.

É indispensável que na escola ocorra a interação professor-aluno e aluno-professor, pois a aprendizagem humana ocorre através da interação social e sob a mediação do outro, esses estão ligados com o processo de desenvolvimento dos sujeitos. A atuação do professor é muito importante, pois ele exerce o papel de mediador na aprendizagem do aluno (VYGOTSKY, 1984). Organizar a prática escolar levando em consideração esses pressupostos é reconhecer que o aluno está em constante construção e transformação.

5.2.2- 2º Subcategoria: A expectativa dos alunos em formação inicial frente a componente estágio era estabelecer relações com a realidade da profissão.

Os resultados expressos na Tabela 2 mostram que 60% dos entrevistados tinha a expectativa que iriam conhecer os desafios da profissão no início da componente curricular estágio, através das observações e orientações dos professores de estágios. É importante destacar que objetivo principal do estágio supervisionado é a aproximação da realidade escolar com o aluno em formação inicial, mostrar os desafios que a carreira

lhe oferecerá, refletindo sobre a profissão que exercerá, integrando - o saber fazer – obtendo (in) formações e trocas de experiências (BORSSOI, 2008). Nesse sentido, os espaços de educação básica deve ser um grande parceiro nessa troca de experiências entre professor da instituição de ensino superior, professor da educação básica e professor em formação inicial.

Nas entrevistas ficaram evidentes que os sujeitos indagados apresentaram respostas que apontam praticamente as mesmas ideias, como citado na tabela 2. O começo da carreira docente define como o futuro professor enfrentará as situações adversas que encontrará no ambiente escolar. Para Pimenta (1999) “formação é, na verdade, autoformação e pensar a formação do professor” inclui um projeto único, desde a formação inicial até a continuada”.

5.3 Categoria III- Apresentação de referenciais teóricos sobre estágio.

Nesta categoria buscou identificar se os entrevistados discutiram referenciais teóricos durante a formação inicial na componente curricular estágio supervisionado e os resultados estão sistematizados Tabela 3.

Tabela 03: No decorrer do seu curso, na componente curricular estágio supervisionado, o professor ministrante dessa componente lhe apresentou referenciais teóricos referente a componente curricular?

Categoria III		
Subcategorias	%	Fala dos Sujeitos
3.1 Os alunos afirmam, que nos aspectos de fundamentação teórica, não houve discussões.	40% (6 pessoas)	<p>“Alguns professores nos ajudaram bastante com os referências teóricos, já outros, na minha visão, na minha concepção deixaram a desejar”.</p> <p>“Não, nas quatro componentes de estágio eu só vi o professor, o primeiro dia e no último dia”.</p> <p>“Não, não mesmo. Apenas fizemos a leitura de um livro, no Estágio I, o livro de Edgard Morin. E só”.</p>

<p>3.2 Os alunos afirmam que na componente curricular estágio não foi oferecido nenhum referencial teórico.</p>	<p>33,33% (5 pessoas)</p>	<p>“De maneira nenhuma, até hoje foi praticamente cada um por si, na verdade só vemos o professor no primeiro e no último dia de aula para entregarmos o relatório”.</p> <p>“Sinceramente até hoje, não, não me apresentaram referencial teórico, apenas contaram algumas experiências vividas por eles, e mandaram a gente pra sala de aula”.</p> <p>“Nenhum professor, nenhum no meu ver se preocupou com a base teórica, era só ir pra escola e pronto”.</p>
<p>3.3 Os aluno afirmam que na componente curricular III foi oferecido referenciais teóricos que contribuíram com a formação inicial.</p>	<p>46,67% (7 pessoas)</p>	<p>“Na verdade, referencias teóricos só foi apresentado no estágio III... Fora isso, agente foi direto para sala de aula”.</p> <p>“Não, apenas no estágio III, foi que agente teve alguns referenciais teóricos, mas nos outros estágios não, foi apenas ir pra escola... Observou e deu aula”.</p> <p>“Depende, eu cursei os quatro estágios, no três eu tive essa oportunidade de ter um referencial, o professor teve uma preocupação”.</p> <p>“Alguns sim, por exemplo no estágio supervisionado III ”.</p>

5.3.1- 1º Subcategoria: Os alunos afirmam, que nos aspectos de fundação teórica, não houve discussões.

Como mostrado na Tabela III, 40% dos entrevistados afirmam que nos componentes curriculares de estágio não foi discutido algum tipo de fundamentação. É importante destacar que apenas as observações nos espaços escolares não são suficientes para o processo de formação inicial de um professor, neste contexto, se faz necessário que o professor formador apresente e discuta referenciais teóricos que oportunizem o futuro professor conhecer as diversas questões relacionadas com os desafios da profissão, bem como das metodologias que futuramente irão desenvolver nas escolas de educação básica. Reduzir o estágio apenas a observação é fazer com que

o aluno imite modelos, sem que haja uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada como afirma (PIMENTA e LIMA, 2008).

A análise de referenciais teóricos é de suma importância, pois propiciam condições estruturais para compreensão da futura prática profissional, desse modo fica que “a prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática” (PIMENTA e LIMA, 2004).

5.3.2- 2º Subcategoria: Os alunos afirmam na componente curricular estágio não foi oferecido nenhum referencial teórico.

33,33% dos entrevistados relatam que nenhum dos professores da componente curricular estágio apresentou referenciais que possibilitassem um melhor aprendizado, pelo contrário, alguns só viam o docente no início e no fim da componente curricular.

É preocupante que isso ocorra, o estágio é a componente curricular mais importante no processo de formação docente, é nele que possibilite ao futuro professor meios de aprimorar seus conhecimentos, levando em conta alguns pensadores e estudiosos da área, os quais iram contribuir para a construção de suas próprias metodologias. É fundamental que ocorra a prática para que assim o futuro docente possa desenvolver habilidades específicas para trabalhar com as adversidades que correm na escola, nesse sentido o estágio não pode ser reduzido apenas a observações nos espaços escolares. Neste contexto, Barreiro e Gebran (2006) afirmam que a aquisição e a construção de uma postura reflexiva pressupõe um exercício constante entre a utilização dos conhecimentos de natureza teórica e prática na ação e a elaboração de novos saberes, a partir da ação docente e Pimenta e Lima ressaltam que a dicotomia entre teoria e prática resulta no empobrecimento das práticas nas escolas.

5.3.3- 3º Subcategoria: Os alunos afirmam que na componente curricular III foi oferecido referenciais teóricos que contribuíram com a formação inicial.

Os resultados da tabela III mostram que 46,67% dos entrevistados afirmam que no estágio III foi oferecido embasamento teórico pelo professor que ministrou a disciplina. É necessário que o embasamento teórico dos graduandos ocorra desde quando são apresentados ao estágio até na fase final do curso. É fundamental que em todas as etapas de estágio o professor ministrante tenha consciência de suas ações

práticas e pedagógicas frente a seus alunos. É necessário que a prática seja alicerçada por fundamentos teóricos desde o primeiro contato do aluno com a componente. Dessa forma,

O papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitem questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicáveis sempre provisórias da realidade (PIMENTA; LIMA, 2004).

Nessa categoria é notório que os alunos no decorrer das componentes de estágio tiveram lacunas no que se trata de embasamento teórico, visto que apenas em uma das fases de estágio obtiveram acesso a discussões relativas à teoria que envolve o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, “não é possível que o professor tenha uma prática investigativa se sua formação não priorizou a investigação a partir da análise, da reflexão, da crítica e de novas maneiras de se educar” (BARREIRO; GEBRAN, 2006).

5.4 CATEGORIA IV: Contribuição do estágio para a formação profissional do graduando.

Nessa última categoria buscamos saber se o estágio docente serviu para a construção dos saberes do futuro professor contribuindo assim para sua formação profissional.

Tabela 04: Concluindo o curso, você acha que o componente curricular estágio contribuiu para sua formação profissional?

Categoria IV		
Subcategorias	%	Fala dos Sujeitos
4.1 Os alunos afirmam que a componente estágio não contribuiu com o processo de ensino aprendizagem, bem como sua formação.	53,33% (8 pessoas)	<p>“Não, não foi bom para minha formação o estágio. Por que agente não teve nenhum tipo de referencial teórico que pudesse abordar realmente o que é está em sala de aula como também agente não foi preparado academicamente para atuar em sala de aula”.</p> <p>“Não, sinceramente não, se eu não me virasse sozinho talvez tivesse até desistido, porque você chegar simplesmente com a cara e a coragem dentro de uma sala de aula não é fácil, sem auxílio de um</p>

		professor já experiente pior ainda, então o estágio não contribuiu para minha formação”.
4.2 Os alunos afirmam que de alguma forma o estágio contribuiu, mas esperavam um pouco mais.	60%(9pessoas)	<p>“Sim, o estágio contribuiu um pouco, pois foi ele que faz agente perder o gelo, perder a timidez e saber com lidar com os alunos em sala de aula, isso é muito importante”.</p> <p>“Contribuiu, entretanto, não no sentido que eu esperava. Contribuiu me tornando a par da realidade da profissão professor. Onde infelizmente, não tivemos apoio nem nos sentimos motivados, pelos nossos professores orientadores. Entretanto, a partir da vivência em sala de aula, e observando todas as limitações e obstáculos enfrentados, me sinto impulsionada a querer contribuir para fazer a diferença”.</p> <p>“Com certeza, sem dúvida, eu tive a oportunidade de ir a várias escolas, de ver a realidade atual e eu aprendi muitas coisas, tem muita coisa que eu tinha deficiência e hoje eu corrigi graças ao estágio III, só que os professores deveriam se esforçar mais e não deixar tão solta as aulas”.</p>

5.4.1- 1º Subcategoria: Os alunos afirmam que a componente estágio não contribuiu com o processo de ensino aprendizagem, bem como sua formação.

Nessa subcategoria 53,33% dos entrevistados afirmaram que o estágio não contribuiu para sua formação profissional as falas transcritas na tabela 4 mostram as inquietações dos participantes desta pesquisa na problemática investigada.

Nesse sentido é possível considerar que as disciplinas de estágios não cumpriram com o seu papel na formação iniciação dos profissionais investigados. Isso é algo que não deveria acontecer, pois é nesse momento que futuro professor concretiza alguns pressupostos teóricos e pode ter contato com profissionais mais experientes. Preparando-se para atender as necessidades escolares que estão cada vez mais complexas. Dessa forma "o estágio é o eixo central na formação de professores, pois é

através dele que o profissional conhece os aspectos indispensáveis para a formação da construção da identidade e dos saberes do dia a dia" (PIMENTA e LIMA, 2004).

5.4.2- 2º Subcategoria: Os alunos afirmam que de alguma forma o estágio contribuiu, mas esperavam um pouco mais.

Como mostrado na Tabela IV 60% entrevistados dizem que contribuiu, porém existem algumas lacunas que deveriam ter sido preenchidas. Nesse contexto, as contribuições dos estágios supervisionados são indispensáveis para a formação inicial de qualidade do aluno que com o a conclusão do curso deveria, estarem aptos para enfrentar os desafios do mercado de trabalho. Pois é no estágio onde buscamos a realidade da profissão para a elaboração conjunta no programa de trabalho do professor (GUERRA 1995)

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando pensamos na preparação de docentes nos remetemos primeiramente às instituições de ensino que proporcionam os cursos de formação de professores, pois são elas que possibilitam o primeiro contato do aluno com o seu ambiente de trabalho, a sala de aula. E esse primeiro contato acontece através do estágio curricular, que é um meio de socialização das vivências entre os profissionais constituídos e os que estão em constituição, e esta deve ser uma parceria no processo de formação inicial dos futuros professores.

O componente curricular estágio supervisionado é uma das disciplinas que proporciona discussões e esclarecimentos sobre a educação, seja de forma geral ou no âmbito mais específico, é nela que o aluno começa a prática da profissão sobre orientação do professor da disciplina e do professor da educação básica.

Na pesquisa realizada foi possível encontrar algumas limitações em alguns aspectos no estágio curricular dos sujeitos pesquisados, tais como: falta de discussões dos referenciais teóricos do campo da educação, acompanhamento do professor-orientador e falta de materiais pedagógicos que pudessem auxiliar os graduandos nas escolas públicas.

De acordo com os resultados da pesquisa é possível afirmar que houve pouco debate dos referenciais teóricos nas disciplinas de estágio, os quais fornecem um embasamento teórico sólido que pode proporcionar ao aluno um pensamento crítico sobre o meio escolar, bem como na sua formação profissional.

É importante pontuar, que os resultados desta pesquisa apontam para mudanças drásticas na execução da componente curricular estágio supervisionado. Se faz necessário que os docentes ministrantes da disciplina cumpram com seu papel de mediador, proporcionando aos graduandos o desenvolvimento de habilidades pedagógicas que relacione os conceitos científicos de química com sua prática na educação básica, apoiados em pressupostos norteados por ação - reflexão.

7. REFERENCIAS

AQUINO, Julio Gropa. **A relação professor-aluno: do pedagógico ao institucional**. São Paulo: Summus, 1996.

AYDOS, M. C. R.; ZUNINO, A. V. Prática de ensino de química – **uma experiência educacional dialógica**. Quim. Nova, v. 17, n. 2, p. 172-174, 1994.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. Prática de ensino: elemento articulador da formação do professor. IN: BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BEHRENS, MARILDA APARECIDA. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba, PR: Champagnat, 1996.

BERNADELLI, M.S. **encantar para ensinar**: um procedimento alternativo para o ensino de Química. In Convenção Brasil latino América, Congresso Brasileiro e Encontro Paranaense de Psicoterapias Corporais. 1.,4.,9,. Foz do Iguaçu: Centro Reichiano, 2004.p.110-116.

BIANCHI, A. C. M., et al. **Orientações para o Estágio em Licenciatura**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.FERNANDEZ, C.M.B.;

BORSSOI, BERENICE LURDES. **O Estágio na Formação Docente: da teoria a prática, ação-reflexão**. Artigo publicado no I simpósio Nacional de Educação e XX Semana de Pedagogia. Cascavel-PR, 2008.

BRASIL. Resolução CNE / CEB nº 03, de 26 de junho de 1998, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF. Disponível em: <<http://www.diariooficial.hpg.com.br/fed/res/cne/ceb/031998.htm>>. Acesso em: 03 Set. 2015

_____, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394, 20 de dezembro, 1996.

_____, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação N 9394/96. Brasília;** _____. Ministério da Educação. Diretrizes para Formação de Professores para a Educação Básica. Brasília; 2001

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução CNE/CP 28/2001. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002^a. Seção 1, p. 31.

BRASIL Ministério da Educação(MEC), Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Sentec). **PCN+ Ensino Médio: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares nacionais- Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias.** Brasília MEC/Semtec,2002.

BRASIL. **Lei 6.494, de 07 de dezembro de 1977.** Dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimento de ensino superior e ensino profissionalizante do 2º Grau e Supletivo e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6494.htm. Acesso em 17 de agosto de 2015.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de química.** Brasília, DF: MEC/CNE, 2001a. Acesso em:19 out. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 75.778, de 26 de maio de 1975.** Dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimento de ensino superior e de ensino profissionalizante.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação,** 1998.

BROIETTI, FABIELE CRISTIANE DIAS; BARRETO, SÔNIA REGINA GIANCOLI, 2011. **Formação inicial de professores de química: a utilização dos relatórios de observação de aulas como instrumentos de pesquisa.**

CAVALCANTI, L. de S. **A formação do professor de geografia – o lugar da prática de ensino. in: Concepções e prática em formação de professores diferentes olhares.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CHASSOT, A. **Para que(m) é útil o ensino.**Canoas: Ed.ulbra, 1995. 189p.

CÍRIANO, MARIA DAS GRAÇAS SILVA, **práticas pedagógicas de professores de Química: interfaces entre a formação inicial e continuada,** 2010.

DELOURS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir.** Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.- 3a. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1999.

DIAS, R.E.; LOPES, A.C. **Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 24, n. 85, dez. 2003.

FALJONI-ALÁRIO, A.; ROSSI, A. V.; DA SILVA, A. B. F.; VIEIRA, E. M.; ARAKI, K.; FERREIRA, L. H.; JRGE, R. A.; BONIFÁCIO, R. M. **Propostas de diretrizes curriculares dos cursos superiores de Química das Universidades Públicas Paulistas.** Química Nova, v. 21, N. 5, 1998, p. 674-680.

- FARIAS, SIDILENE AQUINO DE. **Formação inicial de professores de química na região norte: análise das diferentes concepções das IES públicas e de professores e estudantes do ensino médio** (Sidilene Aquino de Farias.-São Carlos: UFSCar, 2011.
- FAZENDA, I. C. A. et al. **A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado**. Campinas, SP: Papyrus, 1991.
- FERREIRA, M. S; GUEDES, N. C. **História e construção da profissionalização dos cursos de licenciaturas**. In: II Congresso brasileiro de história da educação: história e memória da educação brasileira, Natal/RN, 2002, Anais.
- FILHO, A. P. **O Estágio Supervisionado e sua importância na formação docente**. Revista P@rtes. 2010. Disponível em: <http://www.partes.com.br/educacao/estagiosupervisionado.asp>. Acesso em: 15 setembro. 2015.
- FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- GALIAZZI, Maria do Carmo. **Educar Pela Pesquisa: ambiente de formação de professores de ciências**. Ijuí: Unijuí, 2003.
- GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: Características e problemas. **Educ. Soc. Campinas**, v.31 , n.113,p. 1355-79, out-dez/2013, Disponível em <[HTTP://www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)>. Acesso em 18 de agosto de 2015.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GUERRA, Miriam Darlete Seade. **Reflexões sobre um processo vivido em estágio supervisionado: Dos limites às possibilidades**, 1995.
- JESUS, W. S; **Ser Professor: Representações Sociais de Graduandos de Química, Física e Ciências Biológicas** do Campus Prof. Alberto Carvalho. São Cristóvão- SE: Ed. UFS, 2012.
- LAGE Da Costa, Nelson **A Formação do Professor de Ciências para o Ensino da Química do 9º ano do Ensino Fundamental – A Inserção de uma Metodologia Didática Apropriada nos Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas** 2010.
- LIMA, Maria Socorro Lucena. **A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente**. 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.
- LUZ, GIZELI E GESSER VERÔNICA. Mestranda em Educação no Programa de Mestrado Acadêmico da Univali, PMAE(SC). **O CURRÍCULO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: compromisso com a formação de um professor-pesquisador**, 2006.

MALDANER, Otávio A. **A Formação inicial e continuada de professores de Química**: professor/pesquisador. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000 424p.

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

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MELO, João Ricardo Freire de. **A formação inicial do professor de química e o uso das novas tecnologias para o ensino: um olhar através de suas necessidades formativas**. 2007. 168 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

NATHANAEL, Paulo. O estágio em foco. In: NISKIER, Arnaldo; NATHANAEL, Paulo. **Educação, estágio e trabalho**. São Paulo: Integrare Editora, 2006, p. 125-145.

GUEDES, NEIDE CAVALCANTE. FERREIRA, MARIA SALONILDE. **a avaliação curricular do curso de pedagogia da ufpi e suas implicações na formação do pedagogo,2002**.

NÓVOA, A. **O Passado e o Presente dos Professores**. In: Profissão Professor. Porto: Porto Editora, 2003.

OLIVEIRA, DJALMA DE PINHO REBOUÇAS DE. **Planejamento Estratégico: Conceitos Metodologia Praticas**. 18 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **A formação de professores nas licenciaturas: velhos problemas, novas questões**. In: IX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Anais. v.1, n.2. Águas de Lindóia: 1998. p. 341-357.

PEREIRA, MARIA MYRELLA. **Currículo de Química :prescritividade versus planejamento anual/** Maria Myrella Pereira, 2014.

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

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 4ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência.3. ed.**, São Paulo: Cortez, 2008, 296p. (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos).

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2012- (Coleção docência em formação-Série saberes pedagógicos

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, **Selma Garrido**. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001. _____. (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, SELMA G.; SOCORRO, MARIA L. **Porque o estágio para quem já exerce o magistério: uma proposta de formação contínua**. In: Estágio e docência. São Paulo: Cortez, 2010. 5 ed. (Coleção Docência em formação. Serie Saberes Pedagógicos).

RAMALHO, B.L.; NUÑEZ, I.B.; GAUTHIER, C. **Formar o Professor – Profissionalizar**, 2004.

RAYMOND, Danielle; TARDIF, Maurice. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educação & Sociedade, Campinas, n.73, 2000. p. 209- 244.

ROMANELLI, O.O. **história da educação brasileira: A organização escolar**.2 ed., são Paulo: Cortez e morões, 2006.

ROSA, M.I.P, TOSTA,A.A.H: **O lugar da química na escola: movimentos constituídos da disciplina no cotidiano escolar**. Ciência e Educação. 2005/2008.

SACRISTÁN, J.Cimeno. **O currículo uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, César Sátiro dos. **Ensino de Ciências: abordagem histórico crítica**. Campinas, 2005. FAZENDA, I. C. A. et al. A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado. Campinas, SP: Papyrus, 1991.

SANTOS, WILSON.L.P. MOL, G . **Química na sociedade : Cálculos, soluções e estética**. Brasileira: editora LNB, 2004.

SANTOS, C. S. dos. **Ensino de Ciências: Abordagem Histórico-Crítica**. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2005.

SAVIANI DERMEVAL. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2009.

SICCA, N. A. L. **Prática de Ensino de Química: um programa em construção**. Química Nova, São Paulo, v. 16, n. 6. p. 586 – 588, mar. 1993.

SILVA, C.S;OLIVEIRA, L.A.A. Formação Inicial de Professores de Química: Formação Específica e Pedagógica.In :NARDI, R. org. **Ensino de Ciências e Matemática , I: temas sobre a formação de professores** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica,2009.258p. ISBN 978-004-4.

SCHEIBE, Leda. **A formação pedagógica do professor licenciado – Contexto Histórico Florianópolis**: Perspectiva/CED, 1983, p. 31 - 45.

SCHNETZLER, R. P. **O Professor de Ciências: problemas e tendências de sua formação.** In: _____ & ARAGÃO, R. M. R. Ensino de Ciências: fundamentos e abordagens. Campinas: CAPES/UNIMEP, 2000. p. 12-41.

SILVA COSTA, BRUNO. **Influência da Formação Pedagógica na Prática do Docente de EPT,** 2013.

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

SPAGOLLA BERNARDELLI, MARLIZE. **encantar para ensinar um procedimento alternativo para o ensino de química,**2004.

TARDIF, MAURICE. & RAYMOND, DANIELLE. **Saberes, tempo e aprendizagem no magistério. Educação e Sociedade,** Campinas, v.21, nº 73, p.209-244, dez./2000.

TIBA, I. **Disciplina: limite na medida certa.** São Paulo: Gente, 1996. Amor, Felicidade & Cia. Coletânea de textos. São Paulo: Gente, 1998.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

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.

8.APÊNDICE



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA - UEPB
CENTRO DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA - CCT
DEPARTAMENTO DE QUÍMICA - DQ
CURSO LICENCIATURA PLENA EM QUÍMICA - LC**

Graduando (a): Gleice de Aquino Souza

Orientador: Prof. Mes. Gilberlândio Nunes da Silva

IDENTIFICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

Nº do questionário _____ Pesquisador (a) _____

Data da Pesquisa ___ / ___ / _____ Duração _____

Prezado (a). Graduando (a).

Este Roteiro tem a finalidade de colher informações que configurarão na prática de uma Pesquisa na área de formação inicial de professores de química.

Sua contribuição é de extrema importância para que eu possa coletar dados a fim de construir meu trabalho de conclusão de curso.

Antecipadamente agradeço a atenção e credibilidade junto aos frutos que esta pesquisa poderá gerar.

Cordialmente,

Gleice de Aquino souza

Roteiro de Entrevista dos professores de Química

Características pessoais

Graduação: _____ Universidade: _____

Ano: _____

Formação Complementar _____

Tempo de Magistério _____

Tempo de Magistério em Química _____

Outras Experiências na área de educação _____

Data da entrevista: __/__/____

1. Por que você escolheu licenciatura em química?
2. Quando você ingressou no curso de licenciatura em química, qual era a sua expectativa sobre o componente curricular estágio supervisionado?
3. No decorrer do seu curso, nas componentes curriculares estágio supervisionado, o professor ministrante dessa componente lhe apresentou bons referenciais teóricos que fundamentasse bem a componente curricular?
4. Hoje, concluindo o curso, você acha que o componente curricular estágio contribuiu para sua formação profissional?