

Vivências dos licenciandos em Química no Estágio: aproximações do campo de atuação.

Sidilene Aquino de Farias¹ (PQ)*, Luiz Henrique Ferreira² (PQ).

sidilene.ufam@gmail.com

¹Universidade Federal do Amazonas, Manaus-AM

²Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP.

Palavras-Chave: Estágio Curricular, Formação Inicial, Química.

RESUMO: O presente estudo teve por objetivo investigar como as atividades vivenciadas nas disciplinas relacionadas ao componente curricular Estágio tem contribuído na formação inicial de professores de Química a partir da percepção dos licenciandos. Para tanto, os dados foram coletados em 12 Cursos de Licenciatura em Química de Instituições de Ensino Superior públicas, localizadas em cinco Estados da Região Norte. Participaram da pesquisa 36 licenciandos formandos e/ou da primeira turma por meio de entrevista semiestruturada. Os resultados foram organizados para análise mediante a metodologia de Análise do Conteúdo. Foi observado um total de onze categorias de atividades mencionadas pelos sujeitos da pesquisa. As mais frequentes nos relatos dos licenciandos foram observação de aulas e elaboração e execução de aulas teóricas e práticas. Também foram mencionadas, em poucos cursos, atividades que abordam aspectos para além da atividade docente em sala aula, como reflexão acerca do ambiente escolar.

INTRODUÇÃO

As mudanças, introduzidas pela legislação educacional brasileira, relacionadas ao Estágio Curricular nos Cursos de Licenciatura atribuem o mínimo de 400 h a serem vivenciadas no campo de atuação. Essa atividade, nos cursos de formação inicial de professores, é uma das exigências legais com espaço e tempo curricular expressos claramente na legislação. Além disso, as determinações e orientações oficiais destacam esse espaço no currículo como um momento que possibilita vivenciar a união entre teoria e prática (BRASIL, 1996, 2001 e 2002).

De acordo com o art. 1º da Lei 11.788/2008 (BRASIL, 2008, p.1), o “[...] estágio é um ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam freqüentando o ensino regular em instituições de ensino superior [...]”. Dessa maneira, o estágio pode ser compreendido como espaço em que o futuro professor irá conhecer o campo de atuação, proporcionando aproximação da realidade escolar e possibilitando vivências que possam contribuir na construção da identidade docente, desde que as atividades planejadas e concretizadas sejam devidamente orientadas pela instituição formadora e a parte concedente, a escola.

Para tanto, faz-se necessária aproximação das Instituições de Ensino Superior (IES) e escola para além dos convênios firmados, sendo estabelecidas parcerias entre professores em exercício, professores formadores e licenciandos. Tal aproximação possibilita o diálogo entre a prática educativa vivenciada nos contextos escolares e o quadro teórico de análise, ou seja, integração entre teoria e prática (PIMENTA, 2010). Segundo Carvalho (2001), a formação de professores precisa desenvolver atividades de estágio direcionadas a uma análise crítica da escola e de seu ambiente, com isso, a

escola é o *locus* para obtenção de dados que potencializarão a relação teoria/prática. Consubstanciando tal entendimento, o Parecer CNE/CP 009/2001 destaca que o estágio necessita ser um espaço em que professores formadores e professores em exercício possam desenvolver planejamento conjunto para as atividades desse componente curricular (BRASIL, 2001).

Nesse sentido, o estágio relaciona as dimensões do *saber* e o *saber-fazer* das disciplinas integradoras que fazem parte do currículo da formação inicial de professores, tais como: Instrumentação para Ensino, Metodologia de Ensino, Prática de Ensino, entre outras; estas disciplinas denominadas integradoras, por sua vez, relacionam saberes disciplinares específicos e saberes pedagógicos, recebendo a denominação de conhecimento pedagógico do conteúdo (SHULMAN, 1986; CARVALHO, 2001).

Em relação ao tempo de vivência das atividades de estágio na escola, o Parecer supramencionado valoriza o aumento da carga horária enfatizando que os estágios com ida à escola na etapa final de formação não proporciona tempo suficiente para que o futuro professor conheça as várias dimensões do trabalho docente (BRASIL, 2001). Sobre essa concepção de formação Paquay e Wagner (2001) denominam de paradigma do professor “culto”, cuja principal característica é a valorização dos conhecimentos acadêmicos, sendo o professor um transmissor de saberes disciplinares.

Conforme mencionado anteriormente, o estágio corresponde à carga horária de 400 h, podendo ser iniciado a partir da segunda metade do curso, dispondo dessa maneira de um tempo maior para práticas reflexivas (BRASIL, 2001). Nessa perspectiva, os estágios estariam no centro da profissionalização de professores reflexivos, desde que os cursos de formação trabalhem nesse entendimento por meio de modalidades de preparação e exploração de estágios, como: análise de situações-problema e “diário” de incidentes críticos, entre outras (PAQUAY e WAGNER, 2001). Os autores ressaltando ainda, que “[...] o ponto crítico de uma formação de “professores reflexivos” através dos estágios é a organização do acompanhamento pelos professores de estágios [...]” (PAQUAY e WAGNER, 2001, p. 141).

Além dos modelos de formação acima mencionados, Paquay e Wagner (2001) abordam ainda mais quatro modelos de formação de professores: professor “técnico”, onde são privilegiadas aprendizagens relacionadas ao saber-fazer técnico, como atividades de microensino clássico; professor “prático artesão”, aquele que adquire conhecimentos por meio da prática, na maioria das vezes, não refletida; professor como “ator social”, aquele que conhece e se envolve com situações na escola além da sala de aula, participa de projetos coletivos, conhece o contexto escolar e os problemas sociais em que a comunidade escolar está inserida; professor como “pessoa”, que possibilita a construção de uma identidade docente por meio do desenvolvimento pessoal e relacional, experimentando no estágio novas maneiras de interagir com os alunos e com os colegas, entre outros aspectos.

É importante destacar que, não se trata de adotar uma ou outra concepção de formação de professor para orientar o curso, mas compreender que esses modelos – professor “culto”, “técnico”, “prático artesão”, “prático reflexivo”, “ator social” e “pessoa – trazem compreensões e atividades acerca do estágio que possam ser complementares entre si. Não se trata de privilegiar um ou outro modelo, mas que o professor formador e o professor em exercício, ambos supervisores do estágio, possam proporcionar ao

futuros professores a vivência em atividades que contemplem as diversas dimensões da prática docente (PAQUAY e WAGNER, 2001).

ESTÁGIO NO CURRÍCULO DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM QUÍMICA

Estudos que visam conhecer configurações curriculares têm mostrado que em relação à carga horária determinada para o componente Estágio Curricular na legislação oficial, a maioria dos cursos de Licenciatura em Química tem contemplado essa dimensão no currículo (DUTRA e TERRAZZAN, 2007; KASSEBOEHMER e FERREIRA, 2008; FRANCISCO JÚNIOR, 2009; FARIAS, 2011; FARIAS e FERREIRA, 2011). Por outro lado, em relação às concepções sobre o estágio, os estudos apontam problemas como falta de clareza (KASSEBOEHMER e FERREIRA, 2008; FARIAS e FERREIRA, 2011).

De acordo com o estudo de Kasseboehmer e Ferreira (2008) sobre os cursos de LQ das IES públicas paulistas, poucos deles tinham um planejamento institucional acerca da melhor maneira de conduzir as atividades de estágio, sendo esse componente curricular um eixo integrador entre as diversas disciplinas do curso. Os autores destacam que poucos coordenadores de cursos demonstraram conhecimento claro sobre o planejamento e os objetivos a serem alcançados nesse componente obrigatório do currículo da formação inicial do professor de Química. Diante dessa baixa compreensão acerca dos objetivos dos estágios, os autores enfatizam que as atividades vivenciadas, em geral, têm configuração nos mesmos moldes das antigas Práticas de Ensino. Todavia, os licenciandos anseiam por atividades diferentes para além dos estágios de observação, como: minicursos e treinamento no preparo e no desenvolvimento de aulas para alunos do Ensino Médio.

Dutra e Terrazzan (2007), estudando as configurações curriculares dos componentes em currículos prescritos em cursos de LQ de IES das Regiões Sul e Sudeste mencionam que as atividades previstas contemplam: observação e análise da estrutura e dos mecanismos de funcionamento da escola e da dinâmica em sala de aula; planejamento, avaliação e reformulação das atividades em Escolas de Educação Básica, entre outras.

Considerando outras leituras acerca das atividades desenvolvidas nos estágios - como no trabalho supramencionado de Kasseboehmer e Ferreira (2008) - na literatura da área de pesquisa em Educação Química é possível verificar a opinião de licenciandos em Química sobre as suas vivências nos cursos de LQ. Nesse entendimento, Passos e Santos (2008) analisaram concepções de 38 licenciandos do curso de LQ da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Os sujeitos da pesquisa apontaram a necessidade de aproximação entre universidade e escola, visando diminuir a distância entre o saber escolar e o saber cotidiano e contribuir para a descoberta do papel do professor. Contrário ao que mencionaram os coordenadores de curso no trabalho de Kasseboehmer e Ferreira (2008), os licenciandos entendem que o aumento da carga horária dos estágios proporciona um maior contato com o ambiente escolar e é vantajoso, uma vez que os prepara melhor para a prática docente. Esse entendimento por parte dos licenciandos, também é detectado na pesquisa desenvolvida por Mendes e cols. (2008) que investigaram a influência que as disciplinas de estágio exerceram sobre licenciandos do curso de LQ do ILES/ULBRA,

pois a maioria dos licenciandos vê no estágio uma oportunidade de conhecer o futuro ambiente de trabalho e as dificuldades e necessidades inerentes a atividade docente.

Na Região Norte do país, um estudo desenvolvido por Farias e Ferreira (2011) com doze cursos de LQ de IES públicas também visou conhecer as atividades relacionadas ao estágio previstas no currículo prescrito. Para além das atividades de observação, planejamento de ensino, avaliação e regência, os autores observaram que cinco cursos antevêm projetos de pesquisas a serem desenvolvidas nos estágios. Nesse sentido, este trabalho teve por objetivo investigar como o Estágio Curricular de LQ têm se efetivado nas IES públicas localizadas na referida região, considerando as percepções dos licenciandos em Química – vivências destes sujeitos da pesquisa.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

O levantamento dos dados sobre a oferta de cursos foi realizado no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Foram encontrados 12 Cursos de Licenciatura em Química presenciais pertencentes à IES públicas na Região Norte do país. A coleta de dados foi realizada *in loco* em oito municípios localizados em cinco estados da referida região: Acre – Rio Branco (capital); Amazonas – Manaus (Capital), Parintins e Tefé; Pará – Belém (capital) e Marabá; Rondônia – Porto Velho (capital); Roraima – Boa Vista (capital).

A opção teórico-metodológica adotada neste trabalho é a pesquisa qualitativa, pois foi feita a opção por dar voz aos licenciandos que vivenciam o cotidiano dos cursos de formação inicial do professor de Química. Dessa forma, buscou-se conhecer suas vivências e expectativas sobre o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) por meio de entrevista semiestruturada. Seguindo as orientações de Fraser e Gondim (2004) foram realizadas entrevistas com três licenciandos de cada curso de LQ participante da pesquisa, assim, o número total de participantes foi de 36 licenciandos formandos e/ou da primeira turma do curso. Na apresentação dos resultados e discussão, os nomes dos entrevistados foram resguardados, sendo adotadas as iniciais “LF” (licenciando formando) e atribuindo-se também algarismos arábicos cardinais para distinção dos sujeitos. Os cursos são denominados por letras do alfabeto de “A” a “L”.

Para conhecer as vivências dos licenciandos acerca do ECS fizeram-se as seguintes perguntas: Que atividades você desenvolveu na disciplina Prática de Ensino de Química e/ou Estágio Supervisionado de Química? Você as realizou em grupo ou individualmente? Como era a avaliação da disciplina? Para organização e análise dos dados obtidos optou-se pela metodologia de Análise de Conteúdo proposta por Moraes (1999).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme mencionado anteriormente, participaram da pesquisa 36 licenciandos formandos e/ou da primeira turma. A partir dos relatos desses entrevistados, foi possível observar 11 categorias de atividades vivenciadas nas disciplinas relacionadas ao Estágio Curricular Supervisionado. Essas 11 categorias foram elaboradas a partir dos relatos relacionados tanto a questão que pergunta sobre as atividades - **Que atividades você desenvolveu na disciplina Prática de Ensino de Química e/ou**

Estágio Supervisionado de Química? - como a que busca conhecer as formas de avaliação - **Como era a avaliação da disciplina?**

Na Tabela 1 é possível verificar que as atividades que apresentaram maior frequência nos relatos dos entrevistados são relacionadas à “*observação de aulas*” dos professores em exercício nas escolas e ao “*preparo e execução de aulas teóricas e experimentais*”. Esse aspecto das atividades realizadas por alguns cursos suscitou a crítica de licenciandos, uma vez que alguns entendem que são muitas horas de estágio para desenvolver as mesmas atividades, embora os licenciandos destaquem em relatos que as atividades relacionadas ao referido componente curricular são importantes para a formação profissional. Assim, no relato do LF4 (Curso B), ele mencionou que são muitas as disciplinas pedagógicas e também muito repetitivas, pois as mesmas atividades propostas nas quatro disciplinas de ECS também estão presentes em duas disciplinas da Prática como Componente Curricular. Nesse sentido, o LF3 também comenta que na disciplina de Instrumentação para o Ensino de Química foram desenvolvidas atividades de experimentação.

Tabela 1: Atividades vivenciadas por licenciandos nas disciplinas relacionadas ao Estágio Curricular Supervisionado

Atividade	Frequência
Leitura e debate de textos que abordam temas inerentes à atividade docente, incluindo apresentação de seminários e elaboração de resenhas relativas aos textos.	4
Planejamento e execução de atividades experimentais.	10
Planejamento e execução de aulas teóricas.	11
Observação de aulas.	9
Elaboração e execução de projetos de pesquisa não relacionado com o ensino.	1
Elaboração e execução de projeto de pesquisa relacionado com o ensino.	3
Observação do ambiente escolar em sua totalidade: funcionamento e organização da escola e conhecimento do projeto político pedagógico.	2
Elaboração e execução de aulas para alunos com necessidades especiais.	1
Elaboração de materiais didáticos.	2
Auxílio na organização de Feira de Ciências.	2
Auxílio na elaboração de provas.	1

Por outro lado, por mais que as atividades de regência de aulas teóricas e práticas sejam as mais citadas pelos licenciandos, também foi possível encontrar no relato dos licenciandos críticas relacionadas à frequência com que essas atividades são vivenciadas e acompanhadas pelo docente responsável da IES. Como pode ser observado no relato abaixo do LF2 (p. 3) do Curso C:

Eu pelo menos achei que foi muito pobre, porque só o que eu fiz foi uma regência. O nosso professor, infelizmente, ele tava muito ocupado e não pode dar muita atenção pra gente, então prática mesmo eu só vi uma até agora, só o que eu fiz foi uma regência e observação de sala de aula.

Ainda em relação ao acompanhamento na execução das aulas dos licenciandos, estes comentam que necessitam que o professor supervisor, além de atribuir uma nota, destaque os critérios de sua avaliação e os aspectos que possam ser melhorados pelos licenciandos em suas aulas. Esse fato foi verificado em relatos acerca da forma de avaliação adotada nas disciplinas relacionadas ao ECS. Nesse sentido, o LF2 (p.4), também do Curso C, mencionou a regência da aula e mostrou-se insatisfeito com a avaliação:

Era só professor na sala de aula, ele ficava vendo eu ministrando as aulas, e ficava vendo a minha postura e os assuntos, o domínio do conteúdo, e depois ele dizia qual era a nota que eu merecia, mas não fazia nenhuma menção a como melhorar, o que eu fiz errado. Achei que isso é um erro.

A atividade de “*leitura e debate de textos*” relacionados à área de Ensino, em geral, ou mais especificamente ao Ensino de Química foi mencionada em quatro cursos. Essa atividade foi apontada pelos licenciandos como necessária, embora reconheçam que alguns licenciandos não gostem, mas entendem que é uma barreira que precisa ser vencida pelo próprio licenciando. Para o LF4 (Curso A), tal atividade foi importante, pois permitiu perceber que a forma como as aulas acontecem no ensino médio precisa ser mudada, uma vez que da forma com acontece não contribui para o aprendizado do aluno. Nesse sentido, o licenciando observou que a atividade de “*leitura e debate de textos*” educacionais permitiram que refletisse sobre as limitações do ensino tradicional.

E ainda, no Curso I, os licenciandos destacam que é importante adquirir conhecimentos sobre educação e teorias de aprendizagem, entre outros, para amadurecer, conhecer o contexto educacional e buscar meios sobre como ajudar os alunos da Educação Básica a compreender Química. Nesse sentido, ressaltam ainda que um dos problemas é a falta de relação Química/Educação, pois estas áreas são trabalhadas como conhecimentos estanques.

Uma atividade pouco mencionada pelos licenciandos foi “*Elaboração e execução de projeto de pesquisa relacionado com o ensino*”. Essa atividade foi verificada no relato dos licenciandos dos Cursos C, F e I. O licenciando do Curso C destacou que seu projeto era relacionado com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Nos outros dois cursos, os licenciandos mencionam que desenvolveram projetos, mas descreveram como foi à atividade e também não especificaram o foco temático. Por outro lado, um licenciando no Curso C mencionou que no seu estágio trabalhou em um projeto de pesquisa que não tinha relação com o ensino e, também, não foi vivenciado

na escola. Esse tipo de atividade sem relação com a docência, descaracteriza o curso de licenciatura.

Na Tabela 1, ainda é possível verificar mais cinco atividades mencionadas pelos licenciandos – “Observação do ambiente escolar em sua totalidade: funcionamento e organização da escola e conhecimento do projeto político pedagógico”; “Elaboração de materiais didáticos”; “Auxílio na organização de Feira de Ciências”; “Elaboração e execução de aulas para alunos com necessidades especiais”; “Auxílio na elaboração de provas”. Embora essas atividades tenham apresentado baixa frequência entre as mencionadas, as mesmas consistem em aspectos importantes na formação profissional de um professor, visto que tais atividades são inerentes a profissão, como por exemplo, elaboração de avaliações, elaboração de materiais didáticos e/ou atividade didática de aprendizagem para além da utilização do livro didático.

Em relação ao modo como as atividades e avaliações foram desenvolvidas, foi possível verificar nos relatos que os licenciandos vivenciaram atividades tanto em grupo como individuais. Os licenciandos destacaram diversos instrumentos de avaliação para além das tradicionais provas escritas e relatórios de estágio, como: assiduidade, comprometimento com o estágio e o desempenho em sala de aula. No registro de dados e observação, alguns licenciandos utilizaram como instrumento “diário de campo”, para posteriormente, elaborar um relatório final de estágio. Ainda no que tange à avaliação, no Curso F, de acordo com LF2, a avaliação ocorreu a partir das observações dos próprios colegas do grupo que participavam no desenvolvimento da atividade e atribuíam nota aos demais.

O aumento da carga horária do Estágio Curricular, de acordo com as determinações legais do MEC, possibilita espaço e tempo para ser vivenciado um rol diversificado de atividades que proporciona aos licenciandos momentos de reflexões acerca da docência e diálogo entre teoria e prática (BRASIL, 2002; PIMENTA, 2010). Todavia, faz-se necessário que nos cursos de formação inicial, tais compreensões estejam presentes, pois como foi possível observar a partir do relato dos licenciandos é uma carga horária excessiva para serem vivenciadas as mesmas atividades. Esse entendimento demonstrado pelos licenciandos aponta a falta de um planejamento institucional que melhor direcione as atividades de estágio, conforme verificado por Kasseboehmer e Ferreira (2008) em Cursos de LQ nas IES públicas paulistas.

No que diz respeito às atividades vivenciadas especificamente nas disciplinas do ECS, relacionadas com a sala de aula e que apresentaram as maiores frequências no relato dos licenciandos – observação e regência de aulas teóricas e práticas –, entende-se que elas deveriam proporcionar ao licenciando momentos de reflexões em relação a aspectos específicos do ensino de Química, de modo que essas disciplinas pudessem contemplar a integração entre Química/Educação, que estaria abordando o conhecimento que Shulman (1986) denominou de **conhecimento pedagógico do conteúdo**. Nesse sentido, trabalhar o conteúdo e utilizar de diversas maneiras e/ou atividades para representar a sua compreensão (do professor) acerca de um determinado fato, conceito, fenômeno, etc, requer um conjunto de possibilidades representacionais, como: analogias, metáforas, exemplos, demonstrações, explicações, simulações, dramatizações, músicas, filmes, diferentes tipos de mídias, entre outros. Porém, dois aspectos são muito relevantes nessas escolhas: o contexto em que se leciona e as características dos alunos.

Para além das atividades mencionadas acima, ao confrontar os resultados das vivências em disciplinas de estágio pelos licenciandos com as atividades previstas no currículo (FARIAS e FERREIRA, 2011), foram verificados desenvolvimentos de projetos de pesquisa apenas em três dos doze cursos investigados, porém de acordo com currículo prescrito desses cursos de LQ, a investigação sobre o ensino seria uma característica presente no perfil dos egressos de cinco cursos. A investigação sobre o ensino é um princípio formativo importante na formação inicial de professores, sendo compreendida como um conjunto de competências a ser desenvolvidas nas licenciaturas. As Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores destacam quatro competências a serem trabalhadas com a finalidade de desenvolver a capacidade investigativa nos futuros professores:

- Analisar situações e relações interpessoais que ocorrem na escola, com o distanciamento profissional necessário à sua compreensão;
- Sistematizar e socializar a reflexão sobre a prática docente, investigando o contexto educativo e analisando a própria prática profissional;
- Utilizar-se dos conhecimentos para manter-se atualizado em relação aos conteúdos de ensino e ao conhecimento pedagógico;
- Utilizar resultados de pesquisa para o aprimoramento de sua prática profissional (BRASIL, 2001, p.44).

É importante enfatizar que o futuro professor necessita conhecer as várias dimensões da sua profissão para além da sua atividade em sala de aula, porém como pode ser verificado nos relatos dos licenciandos, o foco das atividades é o processo de ensino/aprendizagem. Atividades diferentes, de observação e regência de aulas teóricas e práticas, foram pouco mencionadas como vivências nos estágio. Para Carvalho (2001), atividades como “Observação do ambiente escolar em sua totalidade: funcionamento e organização da escola e conhecimento do projeto político pedagógico”, mencionada apenas por dois cursos, são fundamentais para suscitar uma análise crítica da escola e de seu ambiente, sendo o estágio, o eixo curricular privilegiado para desenvolver essa competência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral, a insatisfação presente nos relatos de alguns licenciandos – carga horária excessiva que contempla as mesmas atividades; pouco tempo de regência efetiva na escola; falta de esclarecimentos acerca dos critérios de avaliação - aponta para a necessidade de as instituições formadoras acompanharem de maneira efetiva as atividades relacionadas ao Estágio Curricular Supervisionado por meio de um planejamento institucional que contemple a participação da escola-campo como parceira na formação de futuros professores, propondo vivências em atividades que possam trazer elementos da prática para serem objeto de reflexão, de discussão e que propicie um conhecimento da realidade em que irão atuar (PIMENTA, 2010).

Contudo, faz-se necessário que as atividades propostas para o estágio contemplem outras dimensões além do processo de ensino/aprendizagem, como: relação professor/aluno; relação professor/conhecimento químico; relação professor/profissão; conhecer as características dos alunos; dificuldades de aprendizagem; conhecimento de contextos educacionais; fins da educação; entre

outras. Dentre essas dimensões, cumpre enfatizar que é importante que o licenciando conheça e reflita sobre a organização e funcionamento da escola, o contexto socioeconômico no qual a escola está inserida, aspectos relacionadas à infraestrutura, organização dos espaços, aproximação da escola com a comunidade e pais, entre outros aspectos. Tais compreensões e reflexões sobre os aspectos mencionados são relevantes para promover no professor o comprometimento com a sua profissão. Nesse sentido, a abordagem desses aspectos na formação inicial contribui na formação política e ética do futuro profissional. Além disso, a abordagem de temas importantes no processo formativo do professor pode ajudar o futuro profissional na elaboração de atividades didáticas de aprendizagem que sejam significativas para os estudantes.

Cumpre enfatizar que as concepções sobre ensino, estágio, entre outras relacionadas à prática educativa do docente formador e o seu comprometimento com a formação de futuros professores são elementos importantes que influenciam diretamente na forma como os estágios são desenvolvidos. Paquay e Wagner (2001) mencionam que esse é um ponto crítico na formação de “*professores reflexivos*”. Nesse sentido, seria importante que nos cursos de licenciatura pesquisadores da área de Ensino específica do curso atuassem em disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado, pois estes guardam proximidade com o campo de atuação desse profissional.

Por fim, conforme defendido por Paquay e Wagner (2001), a formação inicial do professor necessita contemplar vários saberes presentes nos diversos paradigmas de formação mencionados pelos autores, uma vez que estes se propõem a desenvolver diferentes capacidades que são complementares entre si. Logo, o estágio enquanto importante eixo integrador de saberes nos cursos de formação inicial de professores necessita ampliar e diversificar as abordagens acerca do campo de atuação, proporcionando aos licenciandos uma ampla visão sobre as relações dos vários saberes presentes na sua formação e sobre a integração entre teoria e prática.

AGRADECIMENTOS

Aos licenciandos formandos e/ou da primeira turma dos Cursos de Licenciatura em Química pertencentes às IES públicas localizadas nos Estados da Região Norte do país.
À Fapeam, Sect e Governo do Estado do Amazonas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Ministério da Educação. Lei Federal nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acessado em: 25/04/2012.

BRASIL. Casa Civil. Lei Federal Nº 11.788, de 25 de Setembro de 2008. **Dispõe sobre o estágio de estudantes**. Brasília, DF: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2008. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11788.htm>. Acessado em: 30/04/2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP No. 009, de 8 de maio de 2001. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação**

básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: MEC/CNE, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acessado em: 25/04/2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP No 2, de 19 de fevereiro de 2002. **Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.** Brasília, DF: MEC/CNE, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 19/04/2012.

CARVALHO, A. M. P. A influência das mudanças da legislação na formação dos professores: as 300 horas de estágio supervisionado. **Ciência e Educação**, v.7, n.1, 2001, p.113-122.

DUTRA, E. F.; TERRAZZAN, E. A. Reflexos das normativas legais sobre formação de professores em configurações curriculares de cursos de licenciatura em química. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 6., 2007, Florianópolis, SC. **Anais...** Florianópolis, SC: ABRAPEC, 2007. CD-ROM.

FARIAS, S. A. Formação Inicial de Professores de Química na Região Norte: análise das diferentes concepções das IES públicas e de professores e estudantes do ensino médio. 219p. **Tese de Doutorado em Química.** Centro de Ciências Exatas e de Tecnologia, UFSCar, São Carlos, 2011.

FARIAS, S. A.; FERREIRA, L. H. Estágio Curricular: concepções presentes na formação inicial de professores de Química. *In*: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 8, 2011, Campinas, SP. **Anais...** Campinas, SP: ABRAPEC, 2011b. CD-ROM.

FRANCISCO JÚNIOR, W. E. A formação de professores de Química no Estado de Rondônia: necessidades e apontamentos. **Química Nova na Escola**, v. 31, n.2, 2009, p. 113-122.

KASSEBOEHMER, A. C.; FERREIRA, L. H. O espaço da prática de ensino e do estágio nos cursos de formação de professores de química das IES públicas paulistas. **Química Nova**, Vol. 31, No. 3, p. 694- 699, 2008.

MENDES, C. C. A. e cols. A influência do estágio na formação dos acadêmicos do curso de Licenciatura em Química do ILES/ULBRA, Itumbiara-GO. *In*: Encontro Nacional de Ensino de Química, 2008, Curitiba, PR. **Anais...** Disponível em: <<http://www.quimica.ufpr.br/eduquim/eneq2008/resumos/R0379-2.pdf>> Acesso em: 30/11/2009.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v.22, n. 37, 1999, p. 7-32. Disponível em: <http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html>. Acessado em: 15/06/2010.

PAQUAY, L.; WAGNER, M. C. Competências profissionais privilegiadas nos estágios e na videoformação. In: PAQUAY, L. et. al. (orgs.) **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** 2. ed., Porto Alegre: Artmed, 2001, p.136-159.

PASSOS, C. G.; SANTOS, F. M. T. Formação Docente no Curso de Licenciatura em Química da UFRGS: estratégias e perspectivas. *In: Encontro Nacional de Ensino de Química*, 14, 2008, Curitiba, PR. **Anais...** Disponível em: < <http://www.quimica.ufpr.br/eduquim/eneq2008/resumos/R0471-1.pdf>> Acesso em: 30/11/2009.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 9. ed., São Paulo: Cortez, 2010.

SHULMAN, L. S. Those who understand: the knowledge growths in teaching. **Educational Reseacher**. 1986, 15 (2), p.4-14.