

O estágio supervisionado como espaço de inserção dos futuros docentes no processo de reflexão sobre a ação.

Edna Sheron da Costa Garcez (PG)*, Flávia Carneiro Gonçalves (IC), Layla Karoline Tito Alves (IC), Márilon Herbert Flora Barbosa Soares (PQ) e Nyuara Araújo da Silva Mesquita (PQ). edna.sheron@gmail.com

Laboratório de Educação Química e Atividades Lúdicas (LEQUAL) – Instituto de Química/UFG

Palavras-Chave: Estágio supervisionado, reflexão sobre a ação, responsabilidade docente.

Resumo: No estágio do curso de Licenciatura em Química da UFG, os estagiários planejaram e ministraram uma disciplina optativa na escola campo com o foco na experimentação. As aulas foram gravadas em vídeo e foi realizada uma análise a partir das impressões escritas dos estagiários ao assistirem os vídeos e identificarem aspectos que caracterizaram suas posturas docentes na regência. Nesse processo de reflexão sobre a ação, foram analisadas duas categorias: identificação e proposta de resolução de problemas envolvidos na docência e responsabilidade profissional docente. De acordo com a análise observou-se que ao reverem suas aulas os estagiários se situaram como futuros professores de química e expressaram seu senso de responsabilidade docente em relação à situação didática e suas capacidades de identificarem problemas e soluções inerentes à sala de aula. A reflexão sobre a ação é importante componente da formação docente, pois permite o repensar dos caminhos e escolhas do futuro docente.

INTRODUÇÃO

O estágio configura-se como importante *lócus* de construção dos saberes docentes tendo em vista sua característica como espaço de interlocução entre a universidade e o contexto da educação básica. Sob este enfoque, ressaltamos que o desenvolvimento das atividades de estágio não deve se estabelecer em um único sentido, ou seja, da universidade para a escola, mas em situações de troca que propiciam a construção dos saberes docentes de todos os envolvidos no processo: estagiários, professor regente e professor formador.

O entendimento do estágio com esse viés pode ser corroborado pelas ideias de outros autores que nos apresentam as etapas do estágio divididas em observação, semi regência e regência, porém redimensionando-as em uma perspectiva reflexiva e investigativa (BARREIRO e GEBRAN, 2006). Não há como desvincular tal compreensão sobre o estágio do contexto da pesquisa na formação de professores o que, para Pimenta e Lima (2004), configura-se como uma postura a ser assumida para a concepção do estágio na formação dos professores considerando-se “o estágio na pesquisa e a pesquisa no estágio” (p.46).

Ao considerar o estágio como eixo formativo relacionando-o à pesquisa na formação de professores compreendemos que o desenvolvimento das atividades pertinentes à inserção do licenciando na escola precisa contemplar ações mais abrangentes no âmbito do exercício da docência. Nesse sentido, é necessário que o estagiário se torne sujeito de sua ação, sendo esta ação mediada pelos demais sujeitos envolvidos no processo formativo. A ação docente calcada em tais preceitos precisa superar a visão reducionista da prática pedagógica vinculada apenas ao saber fazer restrito às ações do cotidiano escolar.

Para além das questões da prática pedagógica em si, o desenvolvimento das atividades de estágio pode se configurar como importante espaço formativo no sentido

de contribuir para a formação do futuro docente no contexto do profissional reflexivo e pesquisador da sua própria prática. As questões que envolvem a formação do professor reflexivo estão postas na legislação quando as Diretrizes para a Formação de Professores para a Educação Básica orientam que, nos cursos de formação de professores, *“a aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas”* (BRASIL, 2002).

No intuito de considerar as recentes tendências para a formação de professores que tem sido discutidas pela área de Ensino de Química, Santos e Passos (2008) apontam que *“para uma formação inicial eficiente e qualificada os cursos de formação devem reestruturar seus currículos, incorporando a ideia de formar professores reflexivos e pesquisadores da sua própria prática, a partir de reflexões e ações relacionadas à articulação teoria-prática”*. Ao implementar propostas que visem contemplar os aspectos inerentes à formação do professor reflexivo, é importante pontuarmos, a partir da literatura, algumas características básicas atribuídas a este profissional:

- i) examinam, esboçam hipóteses e tentam resolver os dilemas envolvidos em suas práticas de aula; ii) estão alertas a respeito das questões e assumem os valores que levam/carregam para seu ensino; iii) estão atentos para o contexto institucional e cultural no qual ensinam; iv) tomam parte no desenvolvimento curricular e se envolvem efetivamente para a sua mudança; v) assumem a responsabilidade por seu desenvolvimento profissional. (ZEICHNER; LISTON, 1996, p.6)

Partindo de tais pressupostos, o desenvolvimento de atividades no estágio supervisionado se configura como um espaço ideal para que sejam trabalhadas questões envolvendo posturas formativas de reflexão sobre a ação no intuito de relacionar as situações da prática pedagógica ao contexto acadêmico. Sob este enfoque, a prática pedagógica insere-se em um contexto mais amplo que não considera a dissociação entre teoria e prática no exercício da docência assumindo a *práxis* pedagógica como modelo formativo para o estágio. Ao discutir a formação de professores a partir de uma visão dialética do conhecimento, Noronha (2005) aponta que:

O desafio de formar um educador que seja capaz de colaborar na construção de conhecimentos socialmente significativos, como uma síntese entre as experiências e o conhecimento produzidos nas condições sociais e culturais dos processos de vida e de trabalho dos educandos e os conhecimentos universais elaborados pelo conjunto da humanidade, torna-se central em uma proposta de formação. (NORONHA, 2005, p. 87)

Dessa forma, nos propomos a trabalhar, na disciplina de Estágio 3, do curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Goiás, o processo de reflexão sobre a ação dos licenciandos a partir de suas atividades de regência na escola campo. Salientamos que a disciplina com carga horária de 200 horas, prevê além da semi regência e regência (90 horas), a discussão teórica em sala de aula na universidade e o desenvolvimento de trabalho de pesquisa na área de Ensino de Química pelos licenciandos. Nesse sentido, a organização sistêmica das escolas da rede estadual de educação de Goiás nos possibilitou desenvolver atividades de estágio de maneira diferenciada em decorrência do processo de implantação do Programa de Ressignificação do Ensino Médio no Estado de Goiás.

A proposta deste programa iniciou-se em discussões realizadas por professores e técnicos da Secretaria de Educação a partir do ano de 2008 e foi implantada nas escolas a partir de 2009. Nesta proposta, o Ensino Médio passou a ser organizado em semestres com a inclusão de disciplinas optativas. Estas disciplinas objetivam possibilitar a inserção de conteúdos que despertem os jovens para suas potencialidades apresentando situações e conceitos relacionados ao mundo do trabalho, às novas tecnologias, à cultura e às artes dentre outros aspectos diversos que não estejam contemplados no currículo básico do Ensino Médio. As disciplinas optativas podem ser propostas pelas escolas, de acordo com suas realidades e necessidades e, além disso, devem ser organizadas em eixos como: cultura, empreendedorismo e identidade; turismo e receptivo; esporte e movimento; pensamento científico, tecnologia e produção (RODRIGUES E MOREIRA, 2009).

A partir de tal aspecto, propusemos práticas de estágio que contemplassem as disciplinas optativas vislumbrando tanto a construção dos saberes docentes calcados em uma formação criativa e autônoma quanto a possibilidade de contribuir para a construção do currículo escolar por compreendermos que, enquanto formadores de professores, somos também agentes articuladores do processo de alfabetização científica que deve permear o contexto das aulas de ciências na educação básica. Dessa maneira, associamos pesquisa, formação docente e função social da universidade no sentido de contribuir para a formação inicial dos licenciandos em química, formação continuada do professor regente e do próprio professor formador e para a estruturação de situações de ensino aprendizagem na escola campo promovendo aspectos de apropriação dos saberes científicos no viés da formação para a cidadania.

A partir da participação dos licenciandos como professores/estagiários da disciplina optativa discutimos tanto o planejamento quanto o desenvolvimento das aulas no sentido de proporcionar aos sujeitos da pesquisa a reflexão conjunta sobre todo o processo desenvolvido. Estabelecemos espaços e criamos situações para que a reflexão sobre a ação dos licenciandos na prática pedagógica fosse pensada, repensada, questionada e fundamentada nos aportes teóricos da área de Educação e Ensino de Química.

MÉTODO

No desenvolvimento das atividades de Estágio 3, quatro alunos do curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Goiás (UFG), *campus* Goiânia, propuseram junto com a professora de química do Colégio Estadual Waldemar Mundim a oferta de uma disciplina optativa para os alunos da escola. Salientamos que estes estagiários já conheciam bem a escola, pois desenvolveram as atividades pertinentes aos estágios 1 e 2 nesta unidade, sendo um deles bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência (PIBID). É importante frisarmos que muitas atividades desenvolvidas pelos estagiários estiveram relacionadas às atividades do PIBID, pois esta escola foi selecionada pela UFG para receber os bolsistas do programa.

Porém, o desenvolvimento das atividades de estágio tem características específicas como disciplina do curso de formação de professores como carga horária a ser cumprida na escola e realização de atividades específicas de planejamento, organização e avaliação de conteúdo, que algumas vezes, não são objetivos primeiros do projeto PIBID em vigência. O Estágio 3 contempla a etapa de regência e semi regência, ou seja, os estagiários passam a assumir determinadas aulas e conteúdos do Ensino Médio. A partir de discussões conjuntas entre estagiários, professora regente e

professor formador, chegamos ao consenso de que os estagiários assumiriam a disciplina em todas as etapas desde o planejamento até a avaliação dos alunos.

Relacionamos o processo estabelecido no desenvolvimento desta proposta como uma pesquisa participante (PP) por considerarmos que os aspectos que caracterizam a PP encontram-se presentes na pesquisa aqui descrita. Dentre tais aspectos, podemos citar aqueles enfatizados por Demo (2008): exploração geral da comunidade, identificação das necessidades básicas e elaboração da estratégia educativa. Consideramos ainda que uma característica fundamental deste trabalho, para além do próprio ato de desenvolver a pesquisa, coletar e analisar os dados e elaborar um conhecimento específico é a participação conjunta de todos os envolvidos por meio de um processo contínuo de ação-reflexão-ação da situação definida buscando a conscientização e o entendimento da realidade para a tomada das decisões que se fizeram necessárias no decorrer do processo.

A disciplina foi planejada a partir das necessidades da comunidade escolar que foram identificadas pelos estagiários. Salientamos que nosso foco estabelecido consistiu no ambiente didático das aulas de química e que, a partir desse foco, uma necessidade pontuada pela professora regente e pelos alunos foi a questão de ausência de aulas experimentais na escola. O Colégio Waldemar Mundim não tem laboratório de ciências e a professora regente se preocupa com o fato de que muitos conteúdos que poderiam ser trabalhados utilizando a experimentação não o são em decorrência da própria estrutura física da escola. Dessa forma, os estagiários optaram por ministrar uma disciplina de Ciência Experimental, que já estava cadastrada no rol de disciplinas optativas disponibilizadas pela escola. Os estagiários redigiram a proposta de plano de ensino que foi aprovada pela professora. A proposta está apresentada na Figura 1.

| Colégio Estadual Waldemar Mundim | | |
|--|--|-------------------------|
| Disciplina Optativa: Ciência Experimental | | |
| Plano de Ensino | | |
| Disciplina: Ciência Experimental | Horário: Quarta-feira – 7:00 às 8:40 h. | Carga horária: 32 HA |
| Supervisora: Elgia Procópio Diniz | Ano/Semestre letivo: 2011/1 | Núcleo: Optativa |
| Estagiários: | | e |
| Ementa: Natureza do conhecimento científico. A química como processo social e cultural. Experimentação em Química. Leitura e interpretação de textos e vídeos envolvendo o conhecimento químico. | | |
| Objetivos: Utilizar diversos recursos alternativos para uma melhor aprendizagem conceitual da ciência química, abrangendo aspectos políticos, sociais e culturais dos alunos de maneira a motivá-los ao estudo da disciplina de química e apresentá-los a importância do estudo desta ciência. | | |
| Conteúdo Programático: <ol style="list-style-type: none">Natureza do conhecimento científico e a química do processo social e cultural.<ul style="list-style-type: none">Desmistificação da ciência química e do profissional da química;História da Química e sua influência na sociedade;Conhecendo as vidrarias de laboratório;Método científico e modelos atômicos.Experimentação com materiais alternativos e dinâmicas em grupo.<ul style="list-style-type: none">Combustão: foguete de garrafa pet;Lei de Lavoisier: combustão do papel e da palha de aço;Transformações Químicas: evidências de reação;Modelos atômicos: "imaginando o invisível";Modelos atômicos de Rutherford e Bohr: Cabo de guerra elétrico;Densidade: verificando a densidade de moedas;Cromatografia: desmisturando as tintas;Separação de misturas: destilação simples (CuSO_4) e álcool em gasolina.Tensão superficial: "explosão de cores", "furando" a água (clip, agulha e palha de aço);Acidez e basicidade: extrato de rosas na construção da escala de pH;Propriedades Coligativas: sal em água, sal em gelo, "água de batata";Estudo dos Gases: Implosão da latinha, balão em água quente e fria;Cinética Química: As diferentes faces do sabão.Atividades experimentais desenvolvidas pelos alunos. | | |

Figura 1 : Proposta de plano de ensino para a disciplina optativa de Ciência Experimental

As aulas da disciplina foram filmadas para posterior transcrição e análise e foi solicitado aos estagiários que respondessem algumas perguntas em relação ao processo de planejamento e desenvolvimento das atividades pertinentes à disciplina. À professora regente foi solicitado um relato descritivo sobre o desenvolvimento das atividades de estágio a partir da disciplina e que ela pontuasse aspectos positivos e negativos, além de sugestões para que o processo fosse melhorado. Neste trabalho serão apresentados e discutidos os dados referentes às filmagens das aulas. Foi solicitado a três dos quatro estagiários que ministraram as aulas que assistissem aos vídeos e que, a partir de suas impressões, escrevessem textos em que fossem destacadas as dificuldades identificadas na ação docente, as possíveis mudanças em uma situação didática semelhante e problemas ou falhas conceituais em suas explicações.

As aulas assistidas pelos estagiários e analisadas nesta pesquisa foram: separação de misturas, tensão superficial, modelos atômicos, acidez e basicidade, cromatografia e estudo dos gases. A partir dos textos elaborados, analisamos de que forma se constrói um saber docente a partir do processo de refletir sobre a própria ação

pedagógica e como tal reflexão se incorpora ao saber docente na formação inicial. Nas leituras realizadas a partir dos textos, optamos por analisar duas categorias relacionadas a duas das características pontuadas por Zeichner e Liston (1996) elencadas anteriormente: **identificação e proposta de resolução de problemas envolvidos na prática docente e responsabilidade profissional docente.**

A primeira categoria explicita anseios e angústias expressas pelos estagiários em relação às atividades desenvolvidas e o relato das situações a partir das quais eles puderam vivenciar o dia a dia do professor de química relacionadas ao processo vivido, além disso, possibilita a compreensão sobre como a reflexão sobre a ação docente sinaliza no sentido de uma mudança na postura pedagógica. A segunda categoria refere-se à reflexão sobre o posicionamento dos estagiários ao tomarem para si as responsabilidades e preocupações com o processo didático como um todo. Para efeito de discussão dos resultados, os estagiários que foram identificados com E₁, E₂, e E₃.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Analisando-se a primeira categoria: *Identificação e proposta de resolução de problemas envolvidos na prática docente* foi possível estabelecer alguns pontos norteadores para a discussão.

O primeiro deles se refere ao que chamaremos de “Necessidade de interação com os alunos”, isto é, notamos que é comum na fala dos estagiários uma necessidade de aproximação com os alunos na sala de aula. Uma tentativa de tornar a aula mais dinâmica e interessante por meio da efetiva interação para o que aluno saísse da passividade, o que parece ser uma preocupação dos futuros professores:

...adotamos uma dinâmica mais interativa entre os estagiários, e assim mesmo em meio a uma divisão dos momentos da aula, a complementação e interferência construtiva nas falas dos estagiários era constante.

(Estagiário E1)

...conforme a característica de cada um, gírias, neologismos, expressões e linguagem coloquial para estabelecer um diálogo mais eficaz com os discentes.

(Estagiário E1)

A atividade foi escolhida com a intenção de promover maior interação entre os alunos.

(Estagiário E2)

...sempre que conveniente eram feitos questionamentos aos estudantes.

(Estagiário E2)

...realizou-se uma dinâmica com os alunos sobre como se dariam os métodos científicos.

(Estagiário E2)

Essa preocupação com a interação parece oriunda da necessidade que os futuros professores têm de se aproximar de seu público, no caso, os alunos. É um discurso comum nos cursos de formação de professores para o enfrentamento da juventude atual. Além disso, há uma grande quantidade de trabalhos que descrevem a tentativa de aproximação do professor com seu aluno para a melhoria das relações de ensino e aprendizagem (LIMA e SOUSA, 2008).

Outro norteamento está relacionado a preocupação que os estagiários têm com o “Tempo necessário para o desenvolvimento das atividades em sala de aula”. Isso está premente em suas falas:

...pode-se concluir que a maneira como foi ministrada a disciplina em termos de cronograma e avaliação, **notou-se que o fato de trabalhar um conceito por aula não foi adequado** em se tratando de aprendizagem dos alunos.

(Estagiário E2, grifo nosso)

...foi a utilização de roteiros como recurso didático, pois, houve um **melhor aproveitamento do tempo de aula principalmente pelo professor** não ter que escrever resumos no quadro e utilizá-lo apenas para síntese de ideias expressas durante a aula.

(Estagiário E1, grifo nosso)

Talvez isso esteja relacionado a pouca quantidade de aulas de química no nível médio e o currículo apresentado pelo Estado de Goiás que carrega uma grande quantidade de conteúdos a serem explorados nos três anos de ensino médio. Outro fator também pode estar ligado ao fato de que os estagiários desenvolviam o experimento em sala de aula e não tinham tempo hábil para fazer todas as discussões pertinentes no restante da aula. Quando retornavam ao conteúdo em aulas seguintes, muito do que havia sido discutido era perdido ou os alunos da disciplina não respondiam adequadamente os questionamentos iniciais para dar continuidade às aulas.

A questão do tempo é uma das discussões apresentadas por Tardif (2011). O autor descreve que muitas das adaptações que os professores fazem em seus saberes docentes estão intimamente ligadas ao tempo que têm disponível em sala de aula ou o tempo que lhes é direcionado pelos currículos das escolas ou àqueles direcionados pelo próprio estado.

Um dos norteamentos interessantes dessa categoria se refere ao fato de que o trabalho em conjunto com mais de um professor da sala de aula foi, para os estagiários, bastante positivo. A “Quantidade de professores” em sala de aula aparece na fala dos estagiários:

sendo importante ressaltar que a contribuição **de mais de um professor na sala de aula contribuiu** significativamente para a formação profissional dos mesmos, e melhor interação com os estudantes.

(Estagiário E2, grifo nosso)

...e também no fato de **trabalharmos em grupo**, isso permitiu que desenvolvêssemos confiança no **trabalho um do outro** e uma aprendizagem em conjunto, mesmo com a divisão de tarefas para atingir um objetivo principal, de ensino do conceito químico.

(Estagiário E1, grifo nosso)

O fato de sermos **quatro professores em uma única sala de cada vez, auxiliou bastante, é como se em nossas inexperiências nos completássemos e formássemos na visão dos alunos um só professor**. Para o início de nossa carreira docente foi excelente a sensação de saber que caso você cometa um ou outro erro seu colega está ao lado para te auxiliar.

(Estagiário E3, grifo nosso)

Essa conjunção de ideias para a elaboração conjunta de conceitos e a colaboração entre os pares para o melhor entendimento do conteúdo, tanto por parte

dos estagiários quanto por parte dos alunos envolvidos, pode nos remeter a aprendizagem colaborativa (SILVA, 2011). Nesse tipo de interação, os profissionais e os alunos podem, a partir da complementação de ideias e construção conjunta do conteúdo tornar a aprendizagem mais significativa.

A segunda categoria de análise diz respeito à *responsabilidade profissional docente*. Assim, o desenvolvimento da disciplina optativa ministrada pelos estagiários provocou nestes o sentimento de responsabilidade docente, pois eles vivenciaram o dia a dia docente em todos os seus aspectos, inclusive na necessidade de tomar juízos de valor que podem influenciar os estudantes da educação básica em sua formação para a cidadania. Sobre a responsabilidade docente nos apoiamos nas reflexões de Gardin e Reali (2006) quando discutem o princípio da responsabilidade docente e a formação cidadã:

Responsabilidade docente, em todos os níveis possíveis de envolvimento, é, incontestavelmente, essencial e evidente na vida de um estudante universitário, no seu presente como estudante, e no seu futuro como integrante da sociedade. O professor deve questionar a sua atuação, avaliar sempre seu papel social e assumi-lo, sem tentar se isentar quando seus alunos não respondem ao esperado. (GARDIN e REALI, 2006)

Oportunizar aos estagiários a possibilidade de assumir uma disciplina mostrou-lhes a importância de se tornarem responsáveis na atuação da profissão que escolheram como sua formação inicial, pois o professor, seja em qualquer nível de ensino, é também aquele profissional responsável por diversas influências no contexto da formação para a cidadania. Podemos identificar o sentimento de responsabilidade docente a partir da fala representativa a seguir:

A cada aula, através das experiências anteriores, refletíamos sobre nossa prática procurando meios de modificá-la, corrigindo e evitando permanecer nos erros cometidos em encontros anteriores, buscando novos métodos de ensinar e interagir com os alunos. Não apenas pelos diversos momentos de reflexão propostos pela prática pedagógica, mas também pela **responsabilidade de atuarmos como professores regentes da turma** por meio da elaboração de roteiros, escolha dos experimentos, correção dos exercícios, controle da frequência e avaliação dos alunos por meio de notas baseadas na participação e nas atividades realizadas.

(Estagiário E1, grifo nosso)

Salientamos que, além de encontrar na escrita dos próprios estagiários referências ao sentimento de responsabilidade docente, foi possível identificar a presença de aspectos relacionados ao tema nos professores em formação a partir de posicionamentos deles quando faziam a releitura das situações didáticas que vivenciaram. Um exemplo é o texto de E2 ao descrever a aula de modelos atômicos em que os estagiários propuseram uma dinâmica chamada “cabo de guerra elétrico” que não deu certo na sala. A estagiária escreve que:

Entretanto, essa situação promoveu outras discussões sobre o porquê do experimento não ter funcionado, mas ainda assim, pôde ser feito pelos professores uma eletrização estática utilizando um pedaço de papel e uma régua, e o conteúdo programado foi retomado. Essa situação promoveu uma situação que contribuiu para a formação docente a respeito de saber lidar com situações inesperadas em sala de aula, e a presença de mais de um professor em sala contribuiu muito para contornar essa situação e aprenderem uns com os outros.

(Estagiário E2)

Percebemos o sentimento de responsabilidade a partir da preocupação com a própria aprendizagem em termos de compreensão sobre a necessidade de saber se posicionar em diferentes situações didáticas. A preocupação com a questão da responsabilidade docente precisa estar inserida em situações de formação de professores não apenas de maneira individual, mas também em situações formativas que contemplem o contexto coletivo como nos aponta Pereira (2009): “*é fundamental criar, nos cursos de licenciatura, uma cultura de responsabilidade colaborativa quanto à qualidade da formação docente*”.

Ao descrever as filmagens da aula em que foram discutidos os temas acidez e basicidade, E3 reconhece a importância das aulas no seu processo formativo, o que mostra-nos sua preocupação e, conseqüentemente, sua responsabilidade com a carreira docente:

Como professora e nas aulas que ministrei fora do estágio, foi perceptível a influência dessas práticas que realizei, para o meu desempenho em sala de aula como professora regente.

(Estagiário E3)

É importante destacar que a discussão sobre responsabilidade docente não deve estar vinculada apenas às questões de sala de aula, pois apesar do professor realmente ter grande parcela de responsabilidade sobre o fazer pedagógico, sobre processo ensino aprendizagem, ou sobre sua própria formação, há outros fatores que se relacionam diretamente aos problemas que ele enfrenta e que são de ordem econômica, social ou política e que não devem ser atribuídos à responsabilidade individual dos sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ressaltamos que todo o processo de planejamento e desenvolvimento da disciplina, bem como o processo de imersão dos estagiários na investigação de suas próprias práticas pedagógicas ao assistirem aos vídeos gravados, foi permeado por situações de reflexão dos estagiários/professores com os professores formadores no âmbito da universidade e com o professor regente no âmbito da escola. Associar o estágio com a pesquisa na formação inicial dos licenciandos em química consiste em eixo formativo do nosso curso de licenciatura e pressupõe que, em todas as etapas de desenvolvimento das pesquisas, seja de fundamental importância a reflexão conjunta de todos os envolvidos no processo formativo.

A partir das análises e da discussão apresentadas, propomos uma reflexão sobre o espaço do estágio de formação de professores como espaço que possibilita a construção de saberes docentes. Ponderamos que estes saberes não estão relacionados apenas aos saberes específicos de conteúdo, mas também aos saberes pedagógicos de conteúdo associados à vivência com o exercício da docência e ao sentimento de responsabilidade docente que se mostrou presente nas várias etapas de desenvolvimento da disciplina.

Sob tal enfoque, o estágio supervisionado pode atuar em consonância com as necessidades da escola utilizando o contexto da formação pela pesquisa para contribuir para que os futuros professores tenham não apenas o contato com as situações do ambiente escolar, mas para que se constituam enquanto profissionais da educação preparados para trabalhar a docência a partir da *práxis* pedagógica buscando a transformação dos sujeitos por meio da educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARREIRO, I. M. F.; GEBRAN, R. A. **Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de Professores**. São Paulo: Cortez, 2006.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002.

DEMO, P. **Pesquisa participante: saber pensar e intervir**. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

GARDIN, D. A. O.; REALI, K. M. A responsabilidade docente: princípio na formação profissional do cidadão. **Revista Eletrônica Lato Sensu**, ano 2, n. 1, p. 1-29, julho, 2007.

LIMA, J. S.; SOUZA, R. L. M. A. Prática Docente e a Questão da Afetividade na Relação Professor-Aluno. **Revista Ágora**, v. 3, n.1, p. 6-16, 2008.

NORONHA, O. M. Práxis e Educação. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, n.20, p. 86 - 93, dezembro, 2005.

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. **Anais do XIV Encontro Nacional de Ensino de Química**, Curitiba, 2008.

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, n. 68, Dezembro/99.

PÉREZ-GOMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L.. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

RODRIGUES, E. B. T.; MOREIRA, M. E. **Ressignificação do Ensino Médio: Um caminho para qualidade**. Goiânia: Secretaria de Educação do Estado de Goiás, 2009.

SILVA, V. A.; **A Aprendizagem Colaborativa no Ensino de Conceitos Químicos**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ZEICHNER, K. M. E.; LISTON, D. P. **Reflective Teaching**. Nova York: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.