

Estágio Curricular: concepções presentes na formação inicial de professores de Química*

Curricular Training: present conceptions in the initial formation of Chemistry Teachers

Sidilene Aquino de Farias¹

Luiz Henrique Ferreira²

¹UFAM/Instituto de Ciências Exatas/Departamento de Química, sfarias@ufam.edu.br

²UFSCar/Centro de Ciências Exatas e de Tecnologia/Departamento de Química, ferreira@dq.ufscar.br

Resumo

Este trabalho teve como objetivo investigar as concepções e atividades relacionadas ao Estágio Curricular (EC), na formação inicial de professores de Química. O estudo foi realizado em 12 cursos de Licenciatura em Química de Instituições de Ensino Superior (IES) públicas na Região Norte do país. Os dados foram coletados por meio de análise documental dos Projetos Pedagógicos dos Cursos e Matrizes Curriculares. Os resultados apontaram que, o EC exerce papel fundamental como eixo articulador entre as vertentes Química/Educação/vivência da prática educativa. Porém, falta clareza nas propostas acerca desses componentes, pois conforme foi observado nos cursos de algumas IES, as principais atividades a serem vivenciadas são observação e regência. Além disso, aspectos importantes como a construção da identidade docente, investigação e reflexão acerca da prática são pouco considerados.

Palavras-chave: estágio curricular, formação inicial, Licenciatura em Química.

Abstract

This work had as objective to investigate the conceptions and activities made a list to the Curricular Training (CT), in the initial formation of Chemistry Teachers. The study was carried out in 12 Chemistry Degree courses from Public Institutions of Higher Education (PIsHE) the North Brazilian Region. The data were gathered through document analysis of the Political-Pedagogic Project and the Curricular Matrix. The results pointed that, the CT plays basic part like axle mediator between the slopes Chemistry/Education/existence of the educative practice. However, deficient clarity in the proposals about these components, as conformable it was observed in the courses of some IES, the principal activities to be survived are an observation and regency. Besides, important aspects as the construction of the teaching identity, investigation and reflection about the practice are not much respected.

Keywords: training curricular, initial formation, Chemistry Degree courses.

* Apoio FAPEAM, SECT-AM, Governo do Estado do Amazonas.

Introdução

Este texto é um recorte de uma pesquisa mais ampla sobre a formação inicial de professores de Química na Região Norte do país, que visou conhecer as concepções das Instituições de Ensino Superior (IESs) públicas e dos sujeitos que vivenciam o cotidiano escolar do ensino de Química nas escolas públicas estaduais Ensino Médio, acerca da formação e necessidades formativas do referido profissional.

No contexto atual, observa-se que o direcionamento da política educacional para a formação de professores no Brasil começou a ganhar forma nos debates que antecederam a homologação da Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Nesse sentido, estão presentes na lei, especificamente no Art. 13, as atribuições e responsabilidades desse profissional. Assim, no final dos anos 90 e início do século XXI, vários documentos e normas oficiais foram sendo produzidos com o objetivo de orientar e regulamentar dispositivos, explícitos e implícitos, presentes na lei maior. Além disso, esses documentos oficiais também trazem concepções que subjazem às perspectivas formativas, bem como esclarecimentos e compreensões acerca dos saberes docentes que estão transpostos como componentes curriculares (DIAS e LOPES, 2003).

As diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica constantes no Parecer CNE/CP 009/2001, e estabelecidas pela Resolução CNE/CP 1/2002, orientam, em linhas gerais, a organização dos cursos (BRASIL, 2001a e 2002a). Nessa perspectiva, vale destacar que as características profissionais necessárias para uma boa atuação dos professores, consideradas importantes no referido parecer, vão além do domínio dos conteúdos específicos a serem ensinados, pois também se faz importante a

[...] compreensão das questões envolvidas em seu trabalho, sua identificação e resolução, autonomia para tomar decisões, responsabilidade pelas opções feitas. Requer ainda, que o professor saiba avaliar criticamente a 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, p. 29).

Um aspecto destacado no Parecer CNE/CP 009/2001 é a compreensão da concepção de **prática**. Neste caso, as orientações oficiais buscam romper o entendimento de **prática** na formação de professores como mero espaço de aplicação dos conhecimentos teóricos a ser vivenciado por meio do estágio supervisionado, como foi configurado historicamente desde a criação dos cursos de licenciatura no país. Dessa maneira, o Estágio Curricular (EC) supervisionado de ensino se apresenta como um componente curricular, obrigatório na proposta pedagógica do curso, cuja finalidade é “[...] consolidar e articular as competências desenvolvidas ao longo do curso por meio das demais atividades formativas, de caráter teórico ou prático” (BRASIL, 2005a, p. 3). Contudo, as atividades presentes neste componente devem estar intrinsecamente articuladas com a Prática como Componente Curricular (PCC).

Quanto à organização do tempo do EC, o Parecer CNE/CP 009/2001 ressalta a necessidade de o futuro professor fazer um acompanhamento por um período contínuo da rotina de trabalho pedagógico e assim, vivenciar o desenvolvimento das propostas, a dinâmica do grupo e da própria escola e de outros aspectos não observáveis em estágios pontuais. Outro aspecto destacado no documento se refere ao momento em que o licenciando vai à escola. Na configuração das licenciaturas, desde sua criação, o estágio ocorria como etapa final da formação e, com isso, impossibilitava a abordagem de diferentes dimensões do trabalho docente por falta de tempo. Assim, com a finalidade de superar as limitações presentes nos

cursos de formação de professores, as normas oficiais destinaram uma carga horária de 400 h, devendo ser vivenciada a partir da segunda metade do curso (BRASIL, 2002b).

Um Breve Histórico Sobre as Licenciaturas no Brasil

Embora a implantação de cursos superiores objetivando a formação docente tenha surgido no século XX, desde 1890 debatia-se e defendia-se a criação de um modelo para a organização de um sistema de ensino que promovesse a profissionalização da formação de professores em nível superior. O preparo do professor através de universidades ocorreu em diferentes cursos e em conjunto com a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP), destacando-se, assim, a constituição da primeira geração de professores universitários (EVANGELISTA, 2001; ROMANELLI, 2007). Os cursos foram estruturados segundo o modelo que ficou conhecido como “esquema 3+1” adotado na organização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia. Os três primeiros anos para estudo das disciplinas da área específica e um ano para a formação didática (NAGLE, 1987; PAGOTTO, 1995; PEREIRA, 1999).

Em 1962, o Parecer CFE nº 292 orientava que se mudasse a estrutura dos cursos de formação de professores, em relação ao esquema “3 + 1” e ainda, substituía a Didática Especial pela Prática de Ensino, sob a forma de Estágio Supervisionado. Também foi sugerida por esse mesmo documento a redução da carga horária da formação pedagógica das licenciaturas de 1/4 para 1/8 da carga horária do curso. Assim, as disciplinas que comporiam a formação pedagógica seriam: Psicologia da Educação (adolescência e aprendizagem), Didática, Elementos de Administração Escolar e Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado (FRACALANZA, 1982; PAGOTTO, 1995; LIBÂNEO e PIMENTA, 1999). De acordo com Pagotto (1995), além das disciplinas acima mencionadas os currículos mínimos dos cursos de licenciatura compreendiam as matérias fixadas para o bacharelado, mas que deveriam ser abordadas de forma apropriada ao exercício da docência.

Ainda em relação ao supramencionado Parecer, Fracalanza (1982) ressalta ter sido o primeiro documento oficial instituindo a obrigatoriedade da Prática de Ensino no currículo dos Cursos de Licenciatura. A autora destaca que o principal aspecto da disciplina era o treinamento didático do licenciando junto à realidade escolar, uma vez que esse treinamento ocorria anteriormente, sem obrigatoriedade, nos Colégios de Aplicação e distante da realidade na qual o futuro professor iria atuar. No entanto, o documento não considerava a expansão do número de matrículas na Educação Básica nem os contextos socioeconômicos, atribuindo a melhoria da qualidade do ensino à superação das falhas pedagógicas presentes nos cursos.

A Reforma Universitária foi instaurada por meio da Lei 5.540/68, fixando normas para organização e funcionamento do ensino superior (MELO e LUZ, 2005). Ela aconteceu diante de um novo quadro socioeconômico e político estabelecido pelo desenvolvimento da indústria de base no país, impulsionado pelo capital estrangeiro e pela nova ordem política de 1964, conhecida como “Regime Militar”.

A década de 70 foi um período de consolidação de acordos firmados com agências internacionais, com a finalidade de fomentar reformas educacionais no país, as quais produziram mudanças significativas na estrutura do ensino, entre elas: criação de cursos de formação de professores, denominados Licenciatura Curta; ampliação do acesso à escola; reorganização do ensino de 1º e 2º graus. Todas estas modificações estavam sob um viés economicista, que visava à formação de “capital humano”, de modo a acelerar o desenvolvimento econômico no país, durante o regime militar (SHIROMA *et al.*, 2007; MESQUITA e SOARES, 2011).

Do período anterior a meados dos anos 90 poucas mudanças, mediadas por orientações oficiais, aconteceram nos cursos de licenciatura. A esse respeito, Dall’orto (1999) assinala que as orientações relacionadas aos conteúdos de Didática recomendavam que o supervisor do estágio fosse um professor da área do conhecimento específico. Assim, os cursos de licenciatura chegam à década de 90 sem alterações significativas em seu modelo original.

Concepções e Atividades Desenvolvidas nos Estágios

Segundo Pimenta (2010), o exercício de uma profissão é prático; assim, de modo geral, o papel do curso é preparar o profissional para praticar sua profissão. Desta forma, considerando os contextos socioeconômicos e políticos quando se criaram os cursos de licenciatura no Brasil, a prática era compreendida como *imitação de modelos* de ensino considerados eficazes. Essa perspectiva é condizente com o ensino tradicional – paradigma tradicional – pois desconsiderava as características do contexto escolar e dos alunos. De acordo com Pimenta e Lima (2008, p.36),

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”.

Outra compreensão, acerca do conceito de prática, compreende a utilização de técnicas para o bom desempenho profissional. Assim, a atividade de estágio fica limitada ao como fazer, às técnicas a serem empregadas em sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades específicas de conduzir a classe, ao preenchimento de fichas de observação, diagramas e fluxogramas (PIMENTA e LIMA, 2008; PIMENTA, 2010). Nesse sentido, a confecção de materiais didáticos, atividades de microensino, de miniaula e de dinâmica de grupos, também caracterizam essa perspectiva de estágio nos cursos formação de professores. Embora tais atividades sejam importantes, da forma como eram compreendidas configuravam-se insuficientes diante dos contextos e situações de ensino.

Deve-se destacar que a crítica suscitada a essa concepção técnica do estágio levou a situações problemáticas como redução dos estágios para apenas captar falhas nas escolas, fato que, conseqüentemente, provocou um distanciamento entre universidade e escola.

Dessa forma, alguns princípios como **integração entre teoria e prática, interdisciplinaridade, contextualização e prática reflexiva** passam a ser considerados importantes na formação do professor, uma vez que a prática é um núcleo articulador do currículo.

Embora não tenha sido mencionada explicitamente até o momento, a **transposição didática** é outro princípio formativo que deve ser observado na formação do professor. A acepção corrente do termo refere-se à escolarização de saberes acadêmicos, ou seja, os saberes são transformados de conhecimentos científicos em saberes escolares, considerando os condicionantes do contexto em que tais saberes serão ensinados (PERRENOUD, 2002).

Assim, o estágio deixa de ser compreendido como momento de aplicação da teoria e passa a ter um novo significado, possibilitando aos futuros professores a compreensão do seu campo de atuação, como objeto de análise, de investigação e de interpretação crítica, a partir do nexos com as disciplinas do curso.

Neste sentido, Veiga (2004, p.112) destaca que o estágio enquanto componente curricular de caráter teórico/prático tem por objetivos:

- a) proporcionar a vivência de situações concretas e diversificadas, relacionadas à profissão docente;
- b) compreender a identidade profissional do professor e sua importância no processo educativo;
- c) favorecer a unicidade da relação entre teoria/prática;
- d) possibilitar a investigação e a vivência de projetos político-pedagógicos teoricamente sustentados;
- e) contribuir para a discussão e a atualização de conhecimentos.

Assim, Pimenta e Lima (2008) apontam duas perspectivas de estágio como forma de superar a dicotomia entre teoria e prática: estágio como aproximação entre realidade e atividade teórica; e estágio como pesquisa e a pesquisa no estágio. Na primeira perspectiva, o estágio se afasta da compreensão de que seria a parte prática do curso, pois sua aproximação com a realidade tem conotação de envolvimento, de intencionalidade; sendo assim, necessita de aprofundamento conceitual do estágio e das atividades que nele se realizam. Para tanto, é imprescindível que os professores orientadores de estágios procedam no coletivo (com seus pares e alunos) essa aproximação da realidade, com a finalidade de analisá-la, questioná-la criticamente à luz de teorias.

Então, é preciso que o estagiário seja preparado para que saiba observar, registrar suas observações e, além disso, que saiba compará-las e refletir sobre as mesmas. Perrenoud *et al.* (2001, p.222) afirma que *“Aprender analisar” é aprender a relacionar os elementos, as variáveis de uma situação, é aprender a identificar os mecanismos subjacentes, as lógicas de funcionamento.*

A segunda perspectiva de estágio, apresentada por Pimenta e Lima (2008), o estágio como pesquisa e a pesquisa no estágio, pode assumir diferentes modalidades, por exemplo: quando se mobilizam resultados de pesquisas para ampliar a compreensão de questões que emergem do campo em que acontece o estágio; por meio de um projeto com a finalidade de estudar determinada situação; ou de um projeto para pesquisar situações problematizadas a partir de situações vivenciadas.

Para que o estagiário seja preparado nas perspectivas supramencionadas, de acordo com Perrenoud *et al.* (2001) cinco competências devem ser consideradas: a) Aprender a ver e analisar – conhecer as estratégias do professor especialista e a rotina de uma sala de aula; b) Aprender a ler, ouvir e explicar – ou seja, interpretar a observação da realidade, confrontar seus distintos elementos constitutivos e explicitar suas próprias reflexões; c) Aprender a fazer – adquirir os saberes práticos, com a experimentação das estratégias aprendidas teoricamente, mas com o respaldo de profissionais experientes para lidar com as angústias e inseguranças do licenciando; d) Aprender a refletir – tornar a reflexão sobre a prática um hábito, não apenas após a prática, mas que aconteça naturalmente no momento da ação; e) transpor para a formação profissional – transformar os saberes eruditos e técnicos, tornando-os acessíveis ao aprendiz.

Neste sentido, na área de ensino de Química, encontram-se na literatura algumas pesquisas desenvolvidas com a finalidade de conhecer como vem sendo desenvolvidas as atividades de Estágio Curricular (KASSEBOEHMER e FERREIRA, 2008; MARQUES, 2010; FARIAS, 2011), outras buscam propiciar ao licenciando situações em que possa vivenciar os cinco passos mencionados (PREDEBON e DEL PINO, 2009).

Kasseboehmer e Ferreira (2008), Marques (2010), Farias (2011) em estudos realizados com os cursos de Licenciatura em Química (LQ) das IES públicas localizados nas regiões Sudeste, Nordeste, Norte, respectivamente, verificaram que embora as orientações oficiais estejam propiciando aos cursos espaço curricular ampliado para o estágio, os licenciandos

apontam sentir dificuldades em situações de sala de aula, uma vez que a ênfase nesses cursos centra-se na aquisição de conhecimentos químicos. Essa compreensão acerca das necessidades formativas do licenciando está fundamentada nas concepções de ensino/aprendizagem relacionadas ao Paradigma da Racionalidade Técnica.

Por outro lado, existem esforços para propiciar espaços de prática reflexiva aos licenciandos. Predebon e Del Pino (2009), por exemplo, propuseram na disciplina de Prática de Ensino de Química I de um curso de LQ, a realização de intervenção didática com a finalidade de os licenciandos poderem vivenciar as teorias de ensino e de aprendizagem estudadas durante sua formação acadêmica, visando suscitar sentidos para transformar conscientemente suas ações.

É importante enfatizar que a aproximação da universidade com o espaço escolar e o comprometimento dos docentes universitários em empreender práticas e estágios que possibilitem situações de reflexão acerca da prática educativa, são imprescindíveis para a formação de um professor eficiente (VEIGA, 2004).

A Pesquisa

Fez-se o levantamento, através do site do INEP, dos cursos de Licenciatura de Química (LQ) ofertados no período de março a julho/2007 pelas IES públicas localizadas na Região Norte do país, sendo detectados 12 cursos de LQ, localizados em cinco dos sete Estados da Região Norte: Acre, Amazonas, Pará, Rondônia e Roraima. No contato realizado com as coordenações dos cursos de LQ foram solicitados os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) e as Matrizes Curriculares (MCs). Em relação à organização desses dados para posterior análise, optou-se por trabalhar com Análise Textual Discursiva, para organizar, descrever e interpretar os dados nesta pesquisa (MORAES e GALIAZZI, 2007).

Para a apresentação dos dados da pesquisa, na análise e discussão dos resultados os cursos foram designados por letras do alfabeto de “A” a “L”, atribuídas aleatoriamente. Os Centros, Departamentos e Institutos de Química tiveram suas siglas substituídas por UQ (Unidade que ministra disciplinas de Química); os Centros, Departamentos e Faculdades de Educação receberam a sigla UP (Unidade que ministra disciplinas pedagógicas).

Aspectos Gerais dos ECs a Partir dos PPCs dos Cursos

A participação, nesta pesquisa, dos cursos de Licenciatura em Química pertencentes às IES públicas localizadas na Região Norte do país teve 100% de representatividade. No entanto, cabe assinalar para o curso de LQ denominado “E” apenas parte do seu PPC foi fornecida.

Para onze dos doze cursos pesquisados foi possível observar na matriz curricular a presença de disciplinas que são destinadas integralmente e/ou parcialmente ao Estágio Curricular. Em relação ao aspecto quantitativo, com exceção do curso D, os cursos de LQ destinaram espaço em suas matrizes curriculares a este componente que variam de 400 a 540 horas. Assim, todos os cursos estão de acordo com a legislação, que determina carga horária mínima para este componente de 400 horas (BRASIL, 2002b). Vale ressaltar que no curso D o estágio não configura como uma ou mais disciplina(s) distribuída(s) na MC, embora sua realização esteja prevista no PPC do curso com atribuição de 400 horas de carga horária.

O EC determinado pelas normativas legais é um componente curricular obrigatório dos cursos de licenciatura. Para este componente deve ser atribuída carga horária mínima de 400 horas a ser integralizada a partir da segunda metade do curso. No Quadro 1 estão presentes as principais características do EC, verificadas para os cursos de LQ. Foi observado

que para dez cursos as disciplinas relacionadas ao EC são oferecidas a partir da segunda metade do curso (**tempo**), exceto para os D e E. Para o curso D, não está claro na matriz curricular se o estágio irá acontecer em **atividade** isolada ou na **forma de disciplina**. De acordo com a MC do curso E, seis disciplinas denominadas Vivência da Prática Educativa, totalizando 1.000 horas, são oferecidas desde o primeiro semestre. No entanto, como não foi obtido o PPC desse curso integralmente, supõe-se que destas 1.000 horas, 400 sejam dedicadas ao EC. Por outro lado, também não podem ser observadas nas ementas das referidas disciplinas quais atividades serão realizadas.

Quadro 1 - Principais características da organização do Estágio Curricular destacadas nos Cursos de LQ das IES públicas da Região Norte do país.

Categories	Características	Cursos
Forma	Disciplinas	A, B, C, E, F, G, H, I, J, K, L
	Atividades	D
Tempo	Inicia na segunda metade do curso.	Exceto E
	Em horário diferente do horário de funcionamento do curso.	C, J, K
Espaço	Preferencialmente nas escolas públicas.	Todos
Interação Escola/ Universidade	Professor universitário/escola.	B, C, G, I, J, K
	Curso de LQ/escola.	A, C, K
	Universidade/escola.	B, I, L
Atividades	Observação; Planejamento de ensino e avaliação; Regência.	A, B, C, F, G, I, J, K
	Projetos de pesquisa e intervenção.	B, C, F, I, K
Acompanhamento das atividades	Professor universitário da UQ/professor da escola.	B, C, F, G, I, J, K
	Professor universitário da UP/professor da escola.	L
	Comissão de estágio/professor da escola.	A, C, K, L

Em relação ao período (**tempo**) destinado para o licenciando desenvolver suas atividades de estágio, verificou-se nos cursos C, J e K que os estagiários deverão ir à escola em horário diferente do curso. Embora estes cursos sejam oferecidos em período noturno (o Curso C também oferece turmas em outros períodos), não foram levados em consideração os problemas decorrentes desta opção para o estudante. Assim, nestes cursos o público-alvo deveria ser o aluno trabalhador que procura um curso noturno, exatamente por não dispor de tempo nos outros períodos. A própria Instituição cria mais um problema entre tantos que já são vivenciados nos cursos noturnos (VIANNA *et al.*, 1997).

Com relação ao **espaço** em que será vivenciado o estágio, os cursos destacam que sua realização deve ocorrer preferencialmente em escolas públicas. Neste sentido, foi verificada que o modo como irá acontecer essa **interação escola/universidade** pode ser de três maneiras, como atesta o Quadro 1 – professor universitário/escola; curso de LQ/escola; universidade/escola. É necessário que exista comunicação entre a instituição formadora e o

campo de atuação do futuro professor e que essa comunicação possa acontecer por meio de convênio interinstitucional, estabelecendo assim, a desejada parceria na formação do futuro professor e, ao mesmo tempo, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino na escola.

Neste sentido, Veiga (2004) destaca que o estágio deve ser realizado em locais que garantam a participação efetiva do aluno em atividades relacionadas diretamente com a orientação acadêmica do curso. É necessário, entretanto, que o projeto de estágio do licenciando esteja em sintonia com o planejamento escolar.

Dessa forma, as **atividades** de estágio destacadas pelos cursos (Quadro 1) devem observar, conforme mencionado, o projeto escolar – currículo, programa, calendário escolar – e considerar os cinco passos apontados por Perrenoud (2001). Além disso, o professor-orientador e/ou comissão de estágio têm o papel de acompanhar o desenvolvimento teórico/prático das atividades e orientar o aluno na elaboração de projeto de estágio e relatório e realizar a avaliação em processo contínuo. Com relação a esse **acompanhamento das atividades**, nos PPCs foi possível verificar que o mesmo acontece de três maneiras (Quadro 1) distintas: sendo o estágio de responsabilidade da UQ, os docentes responsáveis pelas disciplinas específicas (Química) assumem as disciplinas de Estágio Supervisionado; quando o estágio de responsabilidade pela UP, como é o caso do curso L, o acompanhamento é feito por docentes responsáveis pelos conhecimentos pedagógicos; numa terceira situação, os estagiários são acompanhados por uma comissão de docentes que é responsável pela atividade de estágio. Nos PPCs que assumem essa terceira situação não fica claro quais critérios serão adotados para a formação dessa comissão.

Os Objetivos e as Atividades Relacionadas ao Estágio

Buscou-se observar nos PPCs e ementas das disciplinas os objetivos da componente curricular EC, assim como das disciplinas relacionadas a este. No Quadro 2 apresenta uma síntese dos objetivos assinalados pelos cursos de LQ e as disciplinas correspondentes. De modo geral, alguns cursos apresentam a mesma denominação para as disciplinas, assim, no Quadro 2 foram agrupadas aquelas disciplinas que recebem a mesma denominação e objetivos similares. Esses aspectos foram observados em nove dos doze cursos. Dessa forma, não foi possível observar para o curso D, pois o EC não é configurado na forma de disciplina(s); em relação ao curso E, a impossibilidade foi devido a falta de acesso a partes do PPC que abordam o formato do estágio e as ementas das disciplinas; já para o curso L, não ficaram claros os objetivos atribuídos ao referido componente curricular.

Pela análise dos documentos é possível observar que existe um tímido diálogo entre os objetivos do EC presentes no currículo prescrito e os objetivos expressos por Veiga (2004), adotado como referencial de análise. Nesse sentido, o objetivo que se destaca é o da vivência da realidade escolar – apontado por Veiga (2004) e Pimenta e Lima (2008). Outra compreensão também presente é o entendimento de que o estágio tem como função relacionar os conhecimentos das diversas áreas aprendidos ao longo do curso, por meio da interação entre teoria e prática. Além desses, os cursos B, F e I assinalam que um dos objetivos do estágio é preparar o futuro professor para desenvolver investigação sobre sua prática docente. Nesse caso, Pimenta e Lima (2008) ressaltam que a pesquisa no estágio e o estágio como pesquisa são perspectivas que contribuem para melhoria da qualidade da formação inicial. Não foram observados os objetivos destacados por Veiga (2004) como: **compreender a identidade profissional do professor e sua importância no processo educativo e contribuir para a discussão e atualização de conhecimentos**.

Vale ressaltar que para o curso H a concepção acerca do estágio assume a configuração histórica como esta atividade era compreendida quando foi instituída na década

de 60, pelo Parecer CFE nº 292, como a Prática de Ensino (FRACALANZA, 1982; PAGOTTO, 1995).

Quadro 2 - Objetivos e disciplinas relacionadas ao Estágio Curricular nos Cursos de LQ das IES públicas da Região Norte do país.

Objetivos	Disciplinas
Realizar a integralização dos vários eixos articuladores da formação do licenciando, por meio da vivência da realidade escolar.	Didática, Psicologia da Educação Instrumentação para o Ensino de Química, Legislação Educacional, Prática de Ensino.
Compreender a construção do conhecimento científico e metodologias de ensino de química. Conhecer a realidade educacional, currículos. Vivenciar projetos de intervenção.	Estágio Supervisionado (I, II, III e IV).
Promover articulação entre teoria e prática na perspectiva de ação-reflexão da realidade escolar.	Educação Ambiental, Instrumentação para o Ensino de Ciências e Química Prática de Ensino de Ciências e Química (I e II).
Integrar vivência educativa/pesquisa, por meio da interação teoria e prática na análise do trabalho profissional, aliada a prática social.	Estágio Supervisionado (I, II e III).
Aplicar os conhecimentos teóricos aprendidos no decorrer do curso.	Estágio Supervisionado (I, II e III)
Conhecer e vivenciar a realidade escolar, por meio da observação do ambiente escolar e acompanhamento das atividades pedagógicas junto ao professor da educação básica.	Estágio Supervisionado no Ensino de Química (I, II, III e IV).

Em relação às atividades, verificou-se nas ementas das disciplinas referentes ao EC que estas pressupõem relação com alguns dos princípios formativos destacados por Veiga (2004), como: **integração entre teoria e prática; interdisciplinaridade e contextualização; prática reflexiva e transposição didática**. A autora ressalta que ao construir um currículo integrado, que visa superar a configuração tradicional de currículo organizado por disciplinas, esses princípios formativos devem ser observados. Desta forma, as ações pautadas nesses princípios contribuem para criar condições para a implementação de inovações pedagógicas e promover a prática da pesquisa e assim, possibilitar ao futuro docente perceber que a prática atualiza e interroga a teoria. Além disso, tais ações permitem ainda estabelecer diálogo entre diferentes saberes e diferentes áreas do conhecimento; estabelecer na prática educativa uma relação entre ensinar, pesquisar, aprender e avaliar uma realidade e a realidade do conhecimento teoricamente sistematizado; e transformar o saber acadêmico em um conteúdo que possa ser ensinado e aprendido.

Assim, foram verificados nos projetos pedagógicos dos cursos indícios da presença desses princípios nas atividades e conteúdos relacionados às disciplinas relacionadas ao EC. No Quadro 3 estão descritas as formas como tais princípios estão presentes na organização curricular dos cursos de LQ. Foi observado que em todos os cursos estava sendo contemplado um ou mais desses princípios relacionados às atividades a serem desenvolvidas nos estágios.

De modo geral, foi verificado que além dos princípios formativos aqui verificados, estão presentes também outros importantes componentes curriculares, como por exemplo: a investigação acerca da prática docente está presente em todos os cursos, seja em disciplinas e/ou em Trabalho de Conclusão de Curso; no curso D, por exemplo, a interdisciplinaridade e a contextualização foram encontradas em várias dimensões da matriz curricular e o próprio currículo é estruturado em torno de temas articuladores; já a transposição didática foi

assumida como princípio orientador da proposta pedagógica apenas dos cursos F, G e J. Para a maioria dos cursos, esses princípios foram assinalados, principalmente, em disciplinas de Estágio.

Quadro 3 - Alguns princípios formativos verificados na organização curricular dos Cursos de LQ das IES públicas da Região Norte do país.

Princípios Formativos	Atividades descritas na Organização Curricular
Investigação sobre o ensino	Desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados.
Interdisciplinaridade e Contextualização	São princípios nos quais os licenciandos devem orientar suas atividades de regência das aulas.
Prática reflexiva e Transposição didática	Planejamento, organizações de situações de ensino e aprendizagem, seleção e organização de materiais curriculares e avaliação para o desenvolvimento da docência Princípio orientador das disciplinas do curso, principalmente, disciplinas do EC.

Finalmente, constatou-se que o EC exerce papel fundamental como eixo articulador entre Química/Educação/vivência da prática educativa. No entanto, falta clareza nas propostas acerca desses componentes, pois conforme foi observado em alguns cursos, as principais atividades a serem vivenciadas são observação e regência. De acordo com Perrenoud (2001), o estágio deve proporcionar ao licenciando competências relacionadas ao aprender a ver e analisar; aprender a ler, ouvir e explicar; aprender a fazer; aprender a refletir e aprender a transpor os conhecimentos acadêmicos em conhecimentos escolares.

Considerações Finais

O Estágio Curricular tem seu espaço e tempo garantidos na matriz curricular para a maioria dos cursos. Esse é um aspecto positivo verificado nos cursos em relação a esse componente curricular. Porém, alguns cuidados são necessários em relação a essa dimensão curricular tão importante na formação dos futuros professores de Química, tais como o acompanhamento efetivo das atividades relacionadas por parte dos docentes formadores, a aproximação universidade/escola e a articulação entre teoria/prática como forma de refletir acerca dos contextos educativos. Deve ser considerado ainda que a prática docente dos formadores é determinante para efetivação da proposta pedagógica do curso.

Nesse sentido, aspectos importantes como a construção da identidade docente, investigação e reflexão acerca da prática foram pouco considerados na descrição das ementas e das atividades relacionadas ao estágio. Além disso, não estão expressos quais aspectos serão observados pelos licenciandos quando se propõe a atividade de observação e nem critérios para a abordagem das sequências didáticas a serem implementadas durante a regência. No entanto, por se tratar aqui de currículo prescrito, pouco se pode dizer sobre os resultados proporcionados pelos cursos quanto à efetiva vivência dos futuros professores na realização de seus estágios, já que a experiência desejada com estas atividades depende em muito das concepções dos formadores e dos sujeitos que os vivenciam.

Referências

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://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acessado em: 8/04/2007.

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**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2001a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/00901formprof.pdf>>. Acessado em: 8/04/2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP nº 28, de 8 de maio de 2001. **Dá nova redação ao parecer 21/2001, que estabelece a duração e carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2001b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/02801formprof.pdf>>. Acesso em: 8/04/2007.

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, 2002b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 8/04/2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CES nº15, de 2 de fevereiro de 2005. **Solicitação de esclarecimento sobre as Resoluções CNE/CP nº 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**, Brasília, DF: MEC/CNE, 2005a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/00901formprof.pdf>>. Acessado em: 8/04/2007.

DALL'ORTO, H. L. R. Do professor técnico ao professor reflexivo: Contribuições e limitações da Didática e da Prática de Ensino na formação do docente em Química. 103p. **Dissertação de Mestrado em Educação**. Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas-SP, 1999.

DIAS, R. E.; LOPES, A. C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educação & Sociedade**, vol. 24, n. 85, 2003, p. 1155-1177.

EVANGELISTA, O. Formar o mestre na universidade: a experiência paulista nos anos de 1930. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.27, n.2, 2001, p. 247-259.

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.

FRACALANZA, D. C. A Prática de Ensino nos cursos superiores de licenciatura no Brasil. 179p. **Dissertação de Mestrado em Educação**. Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas-SP, 1982.

KASSEBOEHMER, A. C. Formação Inicial de Professores: Uma análise dos cursos de Licenciatura em Química das Universidades Públicas do Estado de São Paulo. 161p. **Dissertação de Mestrado em Química**. Centro de Ciências Exatas e de Tecnologia, UFSCar, São Carlos, 2006.

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.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, n. 68, 1999, p. 239 – 277.

MARQUES, C. V. V. C. O. Perfil dos Cursos de Formação de Professores dos Programas de Licenciatura em Química das Instituições Públicas de Ensino Superior da Região Nordeste do Brasil. 291p. **Tese de Doutorado em Química**. Centro de Ciências Exatas e de Tecnologia, UFSCar, São Carlos, 2010.

MELO, P. A.; LUZ, R. J. P. A formação docente no Brasil. Florianópolis: Instituto Internacional para Educação Superior na América Latina e o Caribe, 2005. Disponível em: <http://www.dfpd.edu.uy/cfe/institucional/comisiones/autoevaluacion/documentos/for_doc_brasil.pdf>. Acessado em: 03/08/2008.

MESQUITA, N. A. S; SOARES, M. H. F. B. Aspectos históricos dos cursos de licenciatura em Química no Brasil nas décadas de 1930 a 1980. **Química Nova**, v. 34, n.1, p. 164-174, 2011.

MORAES, R; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2007, 224p.

NAGLE, J. As unidades universitárias e suas licenciaturas: educadores x pesquisadores. In: CATANI, D. B. et. al. (orgs.). **Universidade, escola e formação de professores**. 2. ed., São Paulo: Editora Brasileira, 1987, p.161-172.

PAGOTTO, M. D. S. A UNESP e a formação de professores. 293p. **Tese de Doutorado em Educação**. Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas-SP, 1995.

PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, E.; PAQUAY, L. Fecundas incertezas ou como formar professores antes de ter todas as respostas. In: PAQUAY, L. et. al. (orgs.) **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Traduzido por Fátima Murad e Eunice Gruman. 2. ed., Porto Alegre: Artmed, 2001, p.211-223.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Traduzido por Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002. 455p.

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, vol. 20, nº 68, 1999, p. 109-125.

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, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 9. ed., São Paulo: Cortez, 2010. 200p.

PREDEBON, F.; DEL PINO, J. C. Uma análise evolutiva de modelos didáticos associados às concepções didáticas de futuros professores de química envolvidos em um processo de intervenção formativa. **Investigações em Ensino de Ciências**, V.14(2), pp. 237-254, 2009.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil: (1930/1973)**. 31ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 4 ed., Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

VEIGA, I. P. A. **Educação Básica e Educação Superior: projeto político pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 2004. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)