

Investigando as concepções de alunos licenciandos em Química sobre a atividade docente.

Rita de Cassia Suart¹ (PQ)*, Silvana Marcussi¹ (PQ), Aline de Souza Janerine¹ (IC)
*ritasuart@dqi.ufla.br

¹ Departamento de Química - Universidade Federal de Lavras – MG

Palavras-Chave: Formação Inicial, Licenciatura em Química

Resumo: Pesquisas têm mostrado a importância de conhecer e pesquisar as concepções de licenciandos sobre a carreira docente, bem como as motivações destes em seguirem a docência, tornando-se temas de fundamental importância para as instituições formadoras. Assim, esse trabalho teve como objetivo investigar as concepções de alunos licenciandos do curso de química da Universidade Federal de Lavras sobre a carreira docente e as intenções destes estudantes em seguirem a profissão. Os resultados da análise de vinte e três questionários mostraram que, embora muitos deles declarem o interesse pela carreira na universidade, a grande maioria dos alunos não tem a intenção de seguir o magistério, ou seja, a carreira no ensino médio. Torna-se então notória, a necessidade de as universidades e os professores formadores, proporcionarem momentos de discussão e reflexão sobre estratégias de ensino e aprendizagem, sobre a realidade escolar, bem como sobre as dificuldades e os benefícios da atividade docente.

INTRODUÇÃO

O ensino brasileiro tem como uma das principais metas formar cidadãos conscientes, que reflitam e atuem sobre suas decisões e as tomadas por outros. Assim, a sociedade em que vivemos necessita de profissionais da educação que questionem sistematicamente o cotidiano à procura de novos caminhos para melhorar cada vez mais a educação e a qualidade de vida (GOUVEIA, 2001).

Desta forma, cabe ao professor o papel de propor aulas e atividades que despertem nos alunos o desejo da aprendizagem e da educação científica. No entanto, muitos professores têm demonstrado a sua insatisfação na docência por diversos motivos como, por exemplo, más condições de trabalho, baixos salários e desinteresse dos estudantes (MALDANER, 2000; PEREIRA, 1999).

Essa desvalorização do trabalho docente pode refletir na escolha de alunos licenciandos em seguir ou não a carreira do magistério, uma vez que muitos deles não seguem a docência após terminar o curso. Isso também pode ser verificado com o elevado déficit de professores das áreas científicas, principalmente a Química. Também, o elevado número de reprovações e desistências faz com que o número de formandos no curso de química seja baixo. Para reverter tal situação, diversos cursos de licenciatura foram abertos e, também, incentivos financeiros foram oferecidos para aqueles que escolhessem a licenciatura como formação inicial. No entanto, não basta apenas abrir novos cursos, é preciso que estes e os já existentes atendam as necessidades da formação docente (SILVA; FERREIRA, 2007).

Pesquisas têm mostrado a importância de conhecer e pesquisar as concepções de licenciandos sobre a carreira docente, bem como sobre as motivações destes em seguirem a carreira acadêmica, tornando-se tema de fundamental importância para as instituições formadoras (OLIVEIRA, 2004).

Para Carvalho e Gil-Pérez (1995), as idéias e comportamentos dos professores, ou futuros professores, podem constituir um obstáculo para a atividade docente inovadora, pois se tratam muitas vezes de concepções de “senso comum”. Conhecer as concepções dos alunos sobre sua futura profissão bem como a intenção

em seguir a carreira docente pode contribuir para um entendimento sobre a efetividade dos cursos de licenciatura, bem como instigar a criação de condições de diálogos e reflexões para que os licenciandos considerem a atividade docente a primeira opção de carreira.

Diante do exposto, esse trabalho teve como objetivo investigar as concepções sobre docência e as intenções profissionais de alunos licenciandos do curso de Química da Universidade Federal de Lavras (UFLA). Os alunos responderam a um questionário composto por 16 questões abertas que versavam sobre conteúdos como: motivos de escolha do curso, intenção em atuar como docente, influência das disciplinas pedagógicas e do estágio supervisionado nas decisões sobre a carreira e, também, sobre atividades realizadas por eles durante o estágio nas escolas.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO ENSINO DE CIÊNCIAS

As atuais condições da educação brasileira têm se refletido na rejeição de pré-universitários, e ainda mesmo, licenciandos, a seguirem a carreira do magistério. As más condições de trabalho, o desinteresse dos estudantes frente aos conhecimentos científicos, os baixos salários, a jornada de trabalho excessiva, são algumas das razões para essa desmotivação (PEREIRA, 1999). A profissão docente foi, ao longo dos anos, sendo desvalorizada, principalmente devido a ideia de que formar bacharéis, futuros pesquisadores, requer uma atenção muito maior do que formar professores (BRITO, 2007). Segundo Chassot (1995), a licenciatura em Química é desprivilegiada quando comparada aos cursos de bacharelado em Química e Química Industrial. Observa-se que muitos alunos licenciandos acabam seguindo a carreira da pesquisa ou da indústria em detrimento da carreira acadêmica.

Essa rejeição pode estar relacionada com o modo pelo qual os cursos de licenciatura são conduzidos, que, muitas vezes, ainda baseados na racionalidade técnica, tendem a separar o mundo acadêmico do mundo da prática (MALDANER, 2000). Os currículos baseados nessas perspectivas proporcionam um conhecimento específico sólido que constitui a base para que o profissional atue na prática; sendo assim, a prática é concebida como um campo de aplicação dos conhecimentos teóricos. Nos currículos de Química isso pode ser evidenciado pela separação entre as disciplinas de conteúdo específico e as denominadas pedagógicas, reforçando assim, a dicotomia teoria-prática, pormenorizando a complexidade da prática docente. (SCHNETZLER, 2000).

Segundo Maldaner (2000, p.47):

As críticas são feitas, principalmente, pelos alunos desses cursos quando começam a frequentar disciplinas de formação pedagógica ou nos encontros em que refletem sobre sua formação. Os estudantes criticam, com razão, desde a falta de didática da maioria dos professores da Graduação, passando pela dicotomia das aulas práticas e teóricas, até a falta de transparência dos conteúdos de Química para o ensino secundário e elementar. Podemos afirmar que há um despreparo pedagógico dos professores universitários e isso afeta a formação em Química de maneira geral, não só licenciandos. Os professores universitários se comprometem pouco, muito aquém do necessário, com essa questão da formação de professores e com a sua auto-formação pedagógica, deixando para um outro grupo, geralmente externo ao curso, a formação didático-pedagógica de seus alunos que desejam se licenciar e exercer o magistério. Embora o curso seja de formação de professores, não há compromisso nem social e nem pessoal com essas questões, principalmente nos cursos de Química da maioria das grandes universidades.

No entanto, para Tusin¹ (1999, apud Oliveira, 2004) as motivações pela escolha da profissão desempenham um papel importante na forma como o futuro professor encarará a formação inicial e também como se dedicará à sua profissão, tornando-se sempre uma referência na história de vida do professor.

Segundo Kyriacou e Coulthard (2000), pode-se considerar como motivações iniciais:

i) razões altruísticas: encarar o ensino como uma profissão socialmente relevante, desejar ajudar os alunos a serem bem sucedidos, desejar contribuir para o progresso da sociedade;

ii) razões intrínsecas: referem-se às características próprias da profissão, por exemplo, a atividade de ensino, usar o seu conhecimento do conteúdo e a sua perícia;

iii) razões extrínsecas: dizem respeito aos aspectos da profissão que não são inerentes à atividade profissional, por exemplo, as férias, o salário e o prestígio.

Entretanto, muitos alunos se sentem inseguros em assumir um papel que, muitas vezes, não se julgam capazes por falta de experiência, e por essa razão e por outras dificuldades que circundam a atividade docente, muitos deles acabam rejeitando a profissão. Desta forma, é importante que conheçamos as idéias de nossos alunos sobre a licenciatura, bem como criemos oportunidades para que essas idéias sejam confrontadas e, ainda, que atividades mais eficientes em relação à docência sejam desenvolvidas.

Santos et al. (2008) questionaram estudantes de licenciatura em química sobre o interesse em seguir a carreira docente. De um total de 91 licenciandos, aproximadamente 74% relataram não terem interesse em seguir a carreira docente. Ainda, segundo os autores, essa rejeição partiu, na grande maioria, de alunos dos 1º, 2º e 3º períodos do curso, o que pode ter contribuído para o elevado número negativo, uma vez que esses estudantes ainda não tiveram contato com as salas de aula. Essa rejeição, segundo os autores, pode estar relacionada também, a fatores anteriormente mencionados, como baixos salários e más condições de trabalho. Os autores encontraram ainda que, aproximadamente 59% dos alunos alegam estar fazendo o curso que pretendiam, entretanto não enfatizaram o título licenciatura.

Segundo Villani e Freitas (2002, p.225) algumas idéias podem contribuir para a resistência dos alunos em aprenderem sobre o ser professor:

[...] a transição de aprendiz para professor é fundamental e difícil, exige tempo, espaço, esforço integrado, apoio e, também, um conjunto de procedimentos para articular e elucidar as habilidades requeridas, tais como auto-avaliação e a consideração prática das características específicas do próprio trabalho.

Em pesquisa realizada por Castoldi e Polinarski (2009) com alunos de Biologia, os autores verificaram que o estágio se configura como um momento de tomada de decisão sobre a carreira docente. As condições atuais das salas de aulas foram as principais causas citadas pelos licenciandos para quererem ou não seguir a docência.

No processo de formação inicial, o licenciando precisa começar a assumir uma nova postura questionadora e reflexiva de sua prática, compreendendo que não basta apenas dominar os conteúdos específicos ou teorias de ensino. No entanto, é necessário que os cursos de formação de professores de Ciências, ou mais especificamente, neste caso, de Química, ofereçam condições para que os

¹ Tusin, L. F. (1999). Deciding to teach. Em R. P. Lipka e T. M. Brinthaupt (Eds.), The role of self in teacher development . Albany, N. Y.: State University of New York Press, p. 11-35.

licenciandos aprendam e discutam a relação da prática pedagógica com as especificidades da área.

O estágio supervisionado e as disciplinas de prática pedagógica colocam o licenciando em uma nova situação: a de questionar e refletir o processo de ensino e aprendizagem e a prática docente. O impacto com a realidade das escolas estagiadas pode contribuir para que a rejeição da licenciatura tenha início, ou ainda, se confirme, assim é preciso que o estágio e as atividades de ensino sejam bem estruturados, de forma a motivar os alunos na escolha da docência (BIANCHI et al., 2005).

Portanto, a compreensão das motivações originais dos futuros professores e dos modelos profissionais dos licenciandos são elementos importantes para o sucesso da formação inicial. Conforme refere Tusin (1999, apud Oliveira, 2004 p. 120):

a formação deve ajudar os futuros professores a tomar consciência do seu desenvolvimento pessoal e, para tal, torna-se necessário recuar até aos “primeiros pensamentos de se tornar professor”.

Desta forma, é notória a relevância de investigar as concepções de alunos licenciandos sobre a atividade docente bem como suas expectativas com relação à profissão, podendo, assim, contribuir para a reflexão de uma prática docente mais eficiente e efetiva de professores de Química, bem como para a formação de professores pedagogicamente preparados e satisfeitos com a profissão.

O CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA DA UFLA

O curso de Licenciatura em Química da UFLA teve início em 2003, e atualmente oferece 25 vagas semestrais. No segundo semestre de 2009, o curso passou a oferecer a modalidade bacharelado. Entretanto, é importante salientar que, para obter o título de bacharel, o aluno deve cursar primeiramente a licenciatura, e somente depois de cumprir disciplinas específicas da nova modalidade, obtém o título de Bacharel. Essas disciplinas são Química Orgânica III, Química Ambiental e Estágio em Pesquisa.

Na época de implantação do curso de Licenciatura, houve uma grande resistência por parte de alguns professores do Departamento de Química e dos Órgãos Administrativos da Universidade em criar um curso de Licenciatura, devido ao desprestígio da profissão, evidenciados pela diminuição dos valores que relacionam candidato-vaga, e altas taxas de evasão relatadas em pesquisas. Criar um curso de bacharelado, na época, não seria o mais viável, uma vez que Lavras e região não possuem pólos industriais e também, por pesquisas estatísticas evidenciarem a necessidade de professores na região, considerando que não muito diferente de outras regiões do país, em grande parte das escolas, as aulas de química são, muitas vezes, ministradas por profissionais de outras áreas de conhecimento.

Até o primeiro semestre de 2009, o curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Lavras formou 87 licenciados. É importante mencionar que apenas 14% dos trabalhos de conclusão final (monografias) apresentados foram direcionados à área de Educação em Química, o restante relacionava-se a outras áreas do conhecimento no campo da Química, como por exemplo, Química Orgânica, Inorgânica, Bioquímica entre outras.

METODOLOGIA

A pesquisa tem as características de uma abordagem qualitativa, uma vez que foram analisadas as respostas escritas dos alunos. Na pesquisa qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994), a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. O pesquisador se insere em um contexto, e procura elucidar questões educativas. Ele torna-se o instrumento principal da pesquisa, pois mesmo utilizando instrumentos tecnológicos para a sua coleta são suas concepções, sensações e interpretações que guiarão os resultados. Para essa pesquisa foi elaborado um questionário com dezesseis questões abertas, de forma a não direcionar as respostas dos alunos e poder obter maior abrangência de suas idéias. Essas questões versavam sobre a escolha pelo curso, pretensões profissionais, satisfação com o curso, com a disciplina e estágio, bem como relatos sobre ações e atividades realizadas durante esses. As respostas foram analisadas qualitativamente e exemplos das justificativas dos alunos serão apresentados a fim de evidenciar os resultados da análise. Todas as questões foram analisadas, no entanto, devido à limitação de espaço, nesse trabalho, serão evidenciadas apenas algumas delas.

O questionário foi aplicado no final do segundo semestre de 2009 para 23 alunos licenciandos do curso de Química da UFLA, matriculados nas disciplinas Estágio Supervisionado I e Ensino de Química I. Essa última disciplina tem como objetivo estabelecer uma ponte entre os conhecimentos químicos e os pedagógicos, permitindo ao licenciando relacionar aspectos teóricos e metodológicos de ensino e aprendizagem e os conteúdos químicos a serem abordados no ensino. Essas disciplinas são geralmente cursadas por alunos do 4º, 5º e 6º períodos do curso.

É importante salientar que no início do questionário uma notificação informava aos alunos com relação à necessidade de veracidade nas respostas, de forma a contribuir para a melhoria do curso e das disciplinas, e também, atentava para o fato de não se tratar de uma avaliação, fato este que pode ter contribuído para o teor de originalidade e de comprometimento pelos alunos na elaboração das respostas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Primeiramente, os alunos foram questionados sobre o porquê escolheram o curso de licenciatura em Química. Treze alunos justificaram a escolha pelo curso devido ao gosto pela química desenvolvido no ensino médio. As justificativas dos outros alunos permeiam entre a escolha pela Universidade, proximidade desta da residência dos pais, maior oportunidade de trabalho e, a grande maioria das respostas se refere à reprovação em vestibulares para outros cursos, considerados por eles, como primeira opção, ou seja, estão cursando o curso de licenciatura em química, pois não foram aprovados nos cursos que realmente tinham interesse em cursar, e ainda, não consideram como fator de escolha o fato de o curso ser licenciatura ou não. O relato de uma aluna evidencia o exposto:

Aluno 5: A princípio a química era a matéria que eu tinha mais facilidade, quando tentei vestibular o único curso que me identifiquei foi química, porém quando entrei só tinha licenciatura, a qual não pretendo muito exercer.

Apenas dois alunos se sentiram motivados em prestar o vestibular para Licenciatura e estar cursando-a, conforme mostra o exemplo abaixo:

Aluna 3: Escolhi fazer o curso de licenciatura em química porque gosto de química e **gosto de ensinar** às pessoas o que eu aprendi (Grifo dos autores).

Argumentos favoráveis à licenciatura, como por exemplo, queria ser professor, me inspirei em um professor, gosto de lecionar, foram apresentados apenas por esses dois alunos, contrariando os argumentos motivacionais propostos por Kyriacou e Coulthard (2000). Entretanto, é preciso considerar que a pesquisa realizada por esses autores foi realizada em outro contexto político, social e econômico, o que pode justificar a divergência nas respostas dos alunos quanto a motivação para seguir a carreira docente.

Quando inqueridos sobre a docência como carreira, apenas 9 alunos declararam interesse na profissão, entretanto, destes, apenas 1 declarou o interesse em lecionar no ensino médio, os outros querem seguir a carreira docente universitária e/ou a pesquisa:

Aluno 2: Pretendo. Inicialmente quero trabalhar com nível médio, mas assim que possível buscarei na pós-graduação um lugar em uma instituição de nível superior.

As respostas dos alunos parecem corroborar os argumentos evidenciados por pesquisas que declaram o desprestígio da atividade do magistério em detrimento ao trabalho de pesquisa nas universidades (MALDANER, 2000; BRITO, 2007). No entanto, é importante evidenciar que, professores universitários devem lecionar independente de realizarem pesquisa ou não, mas as dificuldades encontradas pelos alunos nas escolas estagiadas, bem como o desprestígio pela atividade desenvolvida por professores da rede básica de ensino, parecem distanciar os alunos desse contexto.

Ainda com relação ao questionamento sobre a docência como profissão, os outros quatorze alunos declaram dúvidas em relação à licenciatura, suas justificativas pautam em argumentos fundamentados nas condições da educação brasileira, vivenciadas por eles nos estágios supervisionados, como por exemplo: baixos salários, desinteresse dos alunos, falta de respeito pelo professor. Assim, a licenciatura é vista como “inferior” quando comparada a outros cursos universitários (BRASIL, 2001). Os exemplos abaixo evidenciam o exposto:

Aluna 08: Ainda não tenho certeza. Mas tenho vontade sim de ser uma professora universitária.

Aluna 18: Quero seguir a carreira docente, por isso escolhi a licenciatura, mas não pretendo ser professora no ensino médio. Continuarei estudando, quero fazer mestrado, doutorado e ser professora universitária.

Aluna 09: Eu só seguirei a carreira docente em cursos superiores, ou ainda em CEFET, eu não daria aulas em escolas de ensino médio, prefiro em química “dura”.

Segundo Marques (2000), às licenciaturas se tem reservado o último lugar na universidade, que as considera: incapacitadas de produzirem o próprio saber; mero ensino profissionalizante no sentido da preparação para a execução de tarefas; versões empobrecidas dos bacharelados, e ainda, com algum complemento didático-operativo apenas, como se educar não exigisse um saber próprio, rigoroso e consistente.

No ambiente universitário é dado valor maior às atividades de pesquisa do professor, em detrimento de suas atividades de ensino (GASPARINI, 2008). Também,

pode-se considerar o pouco estímulo dado pelos professores formadores aos licenciandos a seguirem a carreira docente. A grande maioria de pesquisas e estágios na Universidade é direcionada para áreas de conhecimento químico específico como Química Ambiental, Analítica, Físico-Química, enfatizando a experimentação laboratorial.

Embora alguns licenciandos declarem que o gosto pela licenciatura está se desenvolvendo, o que pode ser considerado um fator positivo para os cursos de formação inicial, outros argumentam que decididamente não querem atuar como profissionais da educação:

Aluna 4: *Apesar de o curso não ser o que sonhei, não me arrependo em ter escolhido ele, pois acabei me apaixonando por tudo, só não sei bem dizer se me apaixonei porque é licenciatura, pois na realidade, só agora no quinto período a diferença entre uma licenciatura e um bacharelado ficou perceptível.*

Aluna 16: *Não. O problema não é o curso, mesmo ele sendo difícil, mas pelo fato de eu perceber que não quero ser professora de química. Mas, em todo caso sempre tem uma saída, posso até me formar na Química, mas penso em fazer alguma especialização na área ambiental.*

A insegurança também foi citada por alguns alunos como fator de recusa pela carreira docente, conforme mostra o exemplo abaixo:

Aluna 13: *Desde quando eu entrei tinha certeza que não tenho dom para dar aulas. Tenho dificuldades em repassar o que sei. Se aparecer outra área que possa trabalhar sem ser a carreira docente melhor.*

Esteve (1999) explica que o professor novato sente-se desarmado e desajustado ao constatar que a prática real do ensino não corresponde aos esquemas ideais nos quais obteve sua formação. Desse modo, essa insegurança torna-se mais um fator que contribui com a crise da profissão docente.

Os alunos também descreveram o impacto vivenciado por eles ao entrarem em uma sala de aula. Essas primeiras impressões podem contribuir para a rejeição pela licenciatura, uma vez que na vivência e nas vozes dos professores regentes, a parte negativa da profissão prevalece. Os alunos citaram como impactantes o descomprometimento dos professores com a atividade docente, o descaso e desrespeito dos alunos com o professor, e a desmotivação dos alunos, aliados a desorganização em sala de aula. Alguns alunos estagiaram com turmas de EJA (Educação de Jovens e Adultos) e, para esses a realidade das escolas foi ainda mais impactante:

Aluno 4: *As experiências vivenciadas na escola nos faz realmente pensar duas vezes a ser um professor, pois os obstáculos são muitos (alunos desinteressados, desrespeito, má estrutura, etc.).*

Aluno 13: *Como sempre há pontos positivos e negativos, sendo que este último se destaca. Principalmente, no curso EJA, percebe-se a carência de ensino-aprendizagem. Há dificuldades encontradas pelos professores para ensinar, assim como os alunos possuem dificuldades ainda maiores para aprender devido a diversos motivos.*

Aluno 2: *Eu sei que a realidade na maioria das escolas de nível médio é assustadora, porém o que mais me impactou foi a atitude e postura do profissional da educação daquela escola, que parece alienado ao problema que estamos enfrentando sem o menor comprometimento com o conhecimento construído em sala de aula. O profissional assim acaba desestimulando o educando que passa a ter assim a mesma visão do professor: "obrigação de ensinar" "obrigação de aprender".*

Essas dificuldades acabam, muitas vezes desestimulando os alunos a seguirem a carreira docente, no entanto os licenciandos precisam estar cientes que o estágio é um momento de reflexão sobre a realidade dos desafios que a profissão pode oferecer, e ainda, é preciso que estes compreendam que não são os professores regentes da sala de aula da escola estagiada, mas licenciando a procura de conhecimento pela profissão (CASTOLDI; POLINARSKI, 2009).

Quando questionados sobre a satisfação com o estágio supervisionado, os alunos argumentaram que o estágio foi monótono e que gostariam de maiores oportunidades para colocar em prática o aprendizado proporcionado pelas disciplinas de prática pedagógica:

***Aluna 3:** O estágio supervisionado não atendeu às minhas expectativas, pois é monótono observar uma aula, isso para mim não acrescenta nada.*

Essa insatisfação pode estar relacionada ao fato de os alunos, na grande maioria das vezes, somente observarem as aulas nas escolas estagiadas, tendo poucas oportunidades de realização de ações e intervenções mais ativas, devido, muitas vezes, a falta de cooperação do professor regente da escola e também por falta de discussões e encontros nos quais as atividades possam ser propostas, elaboradas e posteriormente aplicadas. Assim, a relação de rejeição referente ao conhecimento didático pouco se modifica até o final da formação (ABIB, 1996).

No entanto, também é preciso considerar que no estágio supervisionado a ambientação/observação tem um papel de fundamental importância, uma vez que o licenciando tem a oportunidade de conhecer o real contexto escolar. Segundo a LDB 9394/96, nesta etapa o aluno não deve se prender a sala de aula, mas deve participar de estratégias de recuperação, elaborar propostas e planos de trabalho, se dedicar a recuperação de alunos com menor rendimento e colaborar com atividade de interação entre a comunidade e a escola.

Dessa forma, é necessário que os cursos de formação de professores de Ciências, ou mais especificamente Química, ofereçam condições para que os licenciandos aprendam e discutam não apenas os conteúdos específicos da disciplina, mas também a relação destes com a prática pedagógica.

Além disso, é de suma importância que os futuros professores tenham acesso a novas metodologias de ensino e aprendizagem, e que possam refletir criticamente sobre qual melhor abordagem para utilizar na sala de aula (GASPARINI, 2008). Driver et al. (1985) afirmam que os alunos precisam de ocasiões que tornem possível colocar em prática seu conhecimento em Ciências, principalmente em situações que criem resultados discrepantes para que hajam situações de reflexões, levando o aluno a uma insatisfação com suas idéias e incentivando a percepção da necessidade de modificá-las.

Pode-se considerar que a dinâmica das aulas das disciplinas específicas de Licenciatura na disciplina Ensino de Química I, dedicadas ao processo ensino e aprendizagem de Química, parece ter motivado de certa forma os alunos. Muitos deles afirmaram que leituras e discussões de textos que relatavam o cotidiano da sala de aula, bem como estratégias de ensino, permitiram momentos de reflexão e indagação sobre o futuro profissional docente, bem como a realidade encontrada nos estágio, realidade essa que distancia esses alunos, futuros professores, das salas de aulas:

***Aluna 18:** Fiquei bastante satisfeita, não foram aulas cansativas, os textos abordados despertavam curiosidade, raciocínio, mudaram conceitos que tinha sobre determinados assuntos, e o estágio supervisionado proporcionou troca de experiências com meus colegas de cursos e com a professora.*

Aluno 5: *Sim, gostei muito da disciplina. Antes eu não pensava nem em licenciar, hoje penso em talvez seguir a carreira acadêmica.*

Aluna 06: *Sim, gostei da disciplina, principalmente os artigos que tinham diálogos entre os alunos de ensino médio. As discussões destes ajudaram a perceber a dificuldade dos alunos com a teoria.*

Outro fator considerado relevante para os alunos durante as discussões em sala de aula se refere ao falar em público, ou seja, exprimir suas idéias sem medo de punições por parte do professor ou represálias dos colegas:

Aluna 14: *A disciplina foi bastante legal, pois consegui perder um pouco da minha vergonha e consegui discutir bastante. Além disso, ao expor minha opinião pude aprender bastante, pois a discussão motiva outra pessoa a falar e você acaba percebendo se o que você falou está certo ou não, e com isso aprende muito.*

Os alunos argumentaram que essas discussões também foram importantes para auxiliá-los na elaboração de aulas e listas de exercícios para as turmas das escolas estagiadas. A atividade de ministrar aulas não é obrigatória para alunos matriculados no Estágio Supervisionado I, entretanto, alguns deles tiveram essa oportunidade, embora, na grande maioria das vezes restrita a aulas de revisão, correção de exercícios, utilizando, em grande parte, planos de aulas dos professores regentes, livros adotados pelas escolas e internet, o que evidencia a inexperiência dos alunos e também insegurança destes em propor algo novo.

No entanto, é preciso que ações sejam tomadas para que essas idéias sobre o trabalho docente sejam de certa forma, superadas. O trecho a seguir foi extraído do questionário de uma aluna que respondeu inicialmente que a licenciatura em química não era sua primeira opção, e ainda que não tinha interesse na licenciatura, e no entanto, sua resposta expressa certa satisfação com as disciplinas de ensino e com a docência, embora em ensino superior:

Aluna 8: *[...] o Ensino de Química me fez despertar para o interesse em dar aula em universidade, que apesar de não ter certeza de que é isso que eu quero, é uma alternativa bastante interessante. Quando expressei minha opinião nas discussões, percebi que aquilo começou a me motivar e achar que talvez ser professora seria legal.*

Desta forma é importante mostrar os benefícios e as potencialidades da licenciatura em escolas do ensino médio. Por mais que as evidências mostrem índices desanimadores, a busca por mudanças e por melhores condições de trabalho e de educação devem ser instigadas nestes alunos. Não basta mostrar os problemas, é preciso criar soluções.

CONCLUSÃO

O trabalho evidencia que grande parte dos alunos não se sente motivada a seguir a carreira docente, atribuindo a fatores como, baixos salários, desinteresse dos alunos e péssimas condições de trabalho e a negação pela profissão. O ingresso no curso sem uma adequada informação prévia é um dos fatores que contribuem para a recusa dos alunos pela docência, ou seja, iniciam o curso sem realmente saberem as atividades que serão desenvolvidas durante o curso e após ele.

Outro fator que se torna evidente está relacionado à realidade encontrada por esses alunos nas escolas estagiadas. Muitos deles se desmotivam com a falta de

estrutura, desinteresse dos professores e alunos, bem como falta de incentivos governamentais que contribuam para contornar tais dificuldades (MALDANER, 2000).

No entanto, é papel da universidade, a instituição formadora, criar um ambiente e situações que permitam aos alunos vislumbrarem ações de melhorias para o ensino. O estágio deve se tornar um ambiente de reflexão. Para tanto, os professores formadores precisam “criar” um momento para que essas angústias e indignações sejam relatadas, e ainda, mostrar que naquele momento eles são ouvintes, estagiários, e de certa forma não podem intervir naquele ambiente totalmente, mas podem incentivar os indivíduos participantes dele a procurarem por mudanças (OLIVEIRA, 2004). Ainda, os estagiários precisam estar cientes que, quando tiverem o seu próprio espaço, ou seja, as suas salas de aula, baseados em uma formação inicial de qualidade, poderão criar o seu próprio ambiente de ensino e aprendizagem, diferente do encontrado até o momento (CASTOLDI; POLINARSKI, 2009).

Para tanto, os professores formadores precisam dar oportunidades para que os licenciandos conheçam novas metodologias de ensino e aprendizagem, seus pontos positivos e negativos, bem como fatores inerentes à prática docente, tornando-se professores reflexivos (ABIB, 1996; PEREIRA, 1999). É preciso que os licenciandos compreendam sua prática além da simples transmissão de conhecimentos e da racionalidade técnica, vista com frequência nas escolas estagiadas.

Também, é preciso considerar que é necessária uma reestruturação do ensino de Química nos níveis médio e fundamental, a fim de melhorar o processo de ensino e aprendizagem, podendo contribuir para o interesse desses alunos pela disciplina e, ainda, talvez pelo interesse na carreira docente. Mas, para isso, a Universidade, incluindo professores e alunos, deveria promover ações mais ativas, como cursos de formação continuada para professores das redes de ensino fundamental e médio, assim como executar atividades práticas e de extensão nestas escolas visando uma maior interação e possivelmente interesse dos alunos pelas Ciências.

É importante relatar que, diante desses resultados, novas orientações e abordagens estão sendo desenvolvidas para que os licenciandos da instituição participante da pesquisa se sintam mais ativos e eficientes durante o período de estágio, realizando projetos e atividades de ensino nas escolas. Ainda, durante as aulas da disciplina Ensino de Química I são realizadas discussões sobre as situações de ensino vivenciadas, a fim de que possam ser questionadas e refletidas, de forma a poder contribuir para um novo olhar sobre a prática docente.

Por fim, os dados corroboram a necessidade de criação de momentos de reflexão sobre a prática docente, bem como uma melhor compreensão sobre a relação teoria-prática, ampliando, assim, as idéias dos alunos sobre a formação docente e o papel do professor na escola e na sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABIB, M. L. V. S. **A construção de conhecimentos sobre ensino na formação inicial do professor de física**: “...agora, nós já temos as perguntas.”, Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

BIANCHI, A. C. M.; ALVARENGA, M.; BIANCHI, R. Estágio curricular supervisionado. In: BIANCHI, R. (org). **Orientação para Estágio em Licenciatura**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005. Cap. 1, p. 1-10.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução Maria João Alvarez. Portugal, Porto Editora, 1994, 355p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Propostas de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores de Educação Básica em Cursos de Nível Superior**, Brasília, Abril, 2001.

BRITO, M. R. F. de. ENADE 2005: Perfil, desempenho e razão da opção dos estudantes pelas licenciaturas. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 12, n. 3, p. 401-443, set. 2007.

CASTOLDI, R.; POLINARSKI, C. A. Considerações sobre o estágio supervisionado por alunos licenciandos em Ciências Biológicas. **Atas do XII ENPEC, 2009**. Disponível em <www.foco.fae.ufmg.br/viiienpec/index.php/enpec/viiienpec/paper>. Acesso em: 09/04/2010.

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

DRIVER, R.; GUESNE, E.; TIBERGHIE, A. (Eds). **Children's ideas in science**. Milton Keynes. Open University Press, 1985.

ESTEVE, E. J. M. **O mal - estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

GASPARINI, A. R. **A formação de professores de Química em curso de licenciatura**. Dissertação de mestrado, USP, São Paulo, 2008, 85p.

GIL-PÉREZ, D.; CARVALHO, A. M. P. **Formação de professores de Ciências: tendências e inovações**. São Paulo: Cortez Ed., 1993.

GOUVEIA, M.S.F. Pesquisa e prática pedagógica na formação do professor: Como entendê-la?. **Revista Pró-Posições**, 12 (1), 2001.

KYRIACOU, C.; COULTHARD, M. Undergraduates' views of teaching as a career choice. **Journal of Education for Teaching**, 26(2), 117–126, 2000.

MALDANER, O. A. **A formação inicial e continuada de professores de química. Professores/Pesquisadores**. Ijuí: Unijuí, 2000.

MARQUES, M. O. **A formação do profissional da educação**. Ijuí: Unijuí, 2000 236 p.

OLIVEIRA, H. Percursos de identidade do professor de Matemática em início de carreira: O contributo da formação inicial. **Quadrante**, Vol. 13, Nº 1, 2004, p. 115-145.

PEREIRA, J. E. D. As Licenciaturas e as Novas Políticas Educacionais para a Formação Docente. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro, 1999.

SANTOS, A. F.; GASPAR, D.; FIDELIS, H. T.; ARAÚJO, S. C. M.; TAVARES, F. S. O interesse dos alunos do curso de Licenciatura em Química do ILES/ULBRA em atuar

como professores. XIV Encontro Nacional de Ensino de Química. **Atas do XIV ENEQ, 2008**. Disponível em <<http://www.quimica.ufpr.br/eduquim/eneq2008/resumos/R0647-2.pdf>>. Acesso em 09/04/2010.

SCHNETZLER, R. P. O professor de Ciências: problemas e tendências de sua formação. In: SCHNETZLER, R. P.; ARAGÃO, R. M. R. de. (orgs.). **Ensino de Ciências: fundamentos e abordagens**. Piracicaba, CAPES/PROIN/UNIMEP, 2000, pp. 12 - 41.

SILVA, M. R. S.; FERREIRA, T. Formação inicial de professores de química: identificando as necessidades formativas. **Atas do VI ENPEC, 2007**. Disponível em: <<http://www.pesquisa.uncnet.br/pdf/educacao>>. Acesso em 09/04/2010.

VILLANI, A.; FREITAS, D. Formação de professores de ciências: um desafio sem limites. **Investigações em Ensino de Ciências**, 7 (3), p. 215-230, 2002.