

Formação inicial de professores: concepções e resistências de estagiários em uma perspectiva problematizadora

Initial teacher education: concepts and resistors trainees in a problematizing perspective

Vanessa Carneiro Leite
Instituto Federal de Goiás/Campus Anápolis
vanessacarneiroleite@gmail.com

Márlon Herbert Flora Barbosa Soares
Universidade Federal de Goiás
marlon@ufg.br

Resumo

O Ensino de Química pode se constituir em um simples processo de adestramento ou pode levar a formação de cidadãos responsáveis que pensam o mundo e o transformam, para isso a formação inicial de professores deve envolver a reflexão e a conscientização sobre a práxis. O presente artigo busca refletir sobre as concepções e resistências de estagiários do curso de Licenciatura em Química frente à proposta de problematização. A investigação foi conduzida pela abordagem qualitativa de caráter descritivo e os dados recolhidos a partir de entrevistas semi-estruturadas revelaram processos de interação entre o estagiário e a escola. Os resultados indicaram que os estagiários possuem uma concepção bancária de educação e que precisa ser trabalhada de tal forma a refletirem sobre a práxis. E com isso, superar as resistências de questionar, criticar e buscar, numa visão mais ampla de ação e reflexão para a construção de possibilidades de um ensino que supere o equívoco da transmissão de conhecimento.

Palavras-Chave: formação de professores, estagiário, problematização.

Abstract

The Teaching of Chemistry can be constructed on a simple training process or it can lead to the education of responsible citizens who think the world and transform it, so to achieve it, initial teacher education must develop reflection and awareness about teaching. This paper aims to reflect about the concepts and the resistance of trainees in the Licentiate Degree in Chemistry towards the proposal of the presented problematization. The research was conducted by the quality approach of descriptive study and the data collected from semistructured interviews revealed that trainees have a banking concept of education. Such a concept needs to be worked on as for the sense of overcoming that vision so to form teachers who are reflexive and aware of their decisions before the classroom diversity. Therewith, to overcome the resistance to questioning, to criticism and to search, with a wider vision of action and reflection, to produce possibilities of an education that overcomes the mistake of transmission of knowledge.

Key words: teacher training, trainee, questioning.

Introdução

Os cursos de licenciatura possuem como maior desafio a formação de educadores capazes de atuar de forma consciente, reflexiva e formadora na educação básica, professores que exerçam

com autonomia a sua prática pedagógica, no sentido de potencializar as habilidades naturais de seus alunos e criar tantas outras importantes para a sua inserção social, compreensão científica e cultural. Nesse sentido, vários assuntos sobre a formação do professor vêm preocupando pesquisadores e levando a um aumento do número de trabalhos e artigos de revistas especializadas, livros, relatos de eventos e trocas de experiências, dissertações e teses acadêmicas (Nunes, 2001; Lima, 2010; Silva e Schnetzler, 2008). A renovação, inovação ou mudanças na educação não são pensadas sem levar em consideração a preocupação pela qualidade da formação de professores. Isso se deve, porque é atribuído a função que o professor desempenha diretamente relacionada ao nível e a qualidade do ensino e conseqüentemente a melhoria da educação para seus alunos (Marçal, 2012). As profundas mudanças que a educação espera, requerem uma formação que supere o modelo de professor que apenas transmite passivamente a matéria e que se considera “o dono do saber”, transformando-se num orientador do aluno ajudando a chegar ao conhecimento através de associações, discussões, problematizações, criticando e desenvolvendo suas próprias habilidades (Freire, 1996). O modelo de formação de professores está diretamente relacionado com os marcos sócio-históricos da sociedade em que ela acontece. Para Ranghetti (2008), o modelo inicial de formação começou com os jesuítas que se figuravam como únicos educadores de profissão dos filhos dos colonos. A formação para ser educador era repleta de regras que normatizavam ações, o que caracterizava uma formação rígida na maneira de pensar e interpretar a realidade. Esse período segundo o autor foi marcado pela submissão e vontade emancipatória, mas o modelo de formação de educadores não deixou de receber influências externas fortes, modelos importados e avançados, mas de realidades distintas do Brasil.

Nesse período segundo Ranghetti (2008), a formação inicial não foi alvo de qualquer regulamentação que proporcionasse uma organização nacional. Somente com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei Nacional 9394/96), os cursos de licenciatura se adequaram às novas concepções de formação buscando valorizar a prática docente, enfocando a análise e a reflexão do professor. A atual proposta de formação inicial de professores no Brasil inclui a prática pedagógica como conteúdo de formação desde o início do curso: conteúdo e prática são entendidos como situações de formação permanente (Correa, 2008). Nesse contexto a disciplina de estágio supervisionado presente no currículo do curso de licenciatura em química, oferecido de acordo com o Parecer CNE/CP nº 28/2001 como sendo o tempo de aprendizagem que supõe uma relação pedagógica entre um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário, mediado pela presença de um professor supervisor acadêmico. Para Nóvoa (1995) e Shon (1995) o estágio supervisionado é um importante espaço no qual a identidade profissional do professor passa a ser o autor de sua prática social, como produto da reflexão contextualizada na ação, sobre a ação e sobre o próprio conhecimento na ação, num processo de ressignificação constante.

Em sua pesquisa Carvalho (2001) menciona que para ser professor é preciso adquirir saberes pedagógicos, saberes que acompanhe um saber fazer, de tal forma que não ocorra um distanciamento da realidade educacional do futuro professor. Nesse sentido, o estágio supervisionado promove os saberes pedagógicos visto que possibilita a análise crítica do contexto escolar, devendo fazer parte da formação de todos os professores. Essa inserção do estagiário na escola promove a percepção da relação aluno-professor, das pesquisas que estudam a escola e o ambiente escolar, assim como os problemas com a violência na escola, frustração associado a atividades docentes, as expectativas do professor como profissional e em relação aos alunos. Dentro desse contexto, o presente artigo relata o envolvimento dos estagiários em discussões e questionamentos sobre a escola para que dimensionem e conscientizem sobre a sua realidade e sejam capazes de transformá-la numa perspectiva freireana. Na busca da superação de concepções antigas do ensino fundamentado em conteúdos “prontos e acabados”, trabalhou-se a reflexão sobre a proposta didática problematizadora, na tentativa de despertar nos estagiários, o espírito crítico, a curiosidade e a não aceitação do conhecimento simplesmente transferido (FRANCISCO JÚNIOR,

2010). Essa superação segundo Freire (1987) leva o professor a querer “aprender junto com” os alunos, tornando o aprender mais interessante, satisfatório e permanente.

Método de Pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida a partir do segundo semestre de 2012 com 17 estagiários de uma universidade particular na cidade de Goiânia - GO, nas disciplinas de Estágio I e Estágio II do curso de licenciatura em Química. O Colégio Estadual estagiado pelos discentes localiza-se também em Goiânia, compreendeu o ambiente natural, fonte para a coleta de dados, na qual o processo e seu significado foram importantes para a abordagem da investigação adotada. A pesquisa foi conduzida pela abordagem qualitativa de caráter descritivo e os dados recolhidos a partir de entrevistas semi-estruturadas revelaram processos de interação entre o estagiário e a escola na qual procurou entender as mediações simbólicas que se figuram pelas percepções do estagiário que vivencia a escola e o fenômeno a ser estudado (CASTOLDI, 2009). Para a coleta de dados utilizou-se reuniões, entrevistas gravadas e transcritas, e questionários aplicados aos estagiários. O referencial teórico se baseia nos pressupostos de Paulo Freire e sua pedagogia libertadora que critica a concepção bancária e preconiza a educação problematizadora. Para a discussão dos dados, optou-se pela análise de conteúdo refletindo-se sobre as diversas opiniões e expectativas referentes ao estágio supervisionado. As etapas da análise de conteúdo envolveram a pré-análise, inferência e interpretação de todas as questões levantadas no caderno de campo, no questionário aplicado aos estagiários e nas falas gravadas e transcritas dos estagiários, mostrando as resistências e dificuldades na abordagem de uma proposta problematizadora no ensino de química. Na análise dos resultados obtivemos em princípio as seguintes unidades de registro: primeiras concepções dos estagiários; concepção bancária do ensino; visão do ser acabado; análise de variáveis na escola e formação pela reflexão crítica. Dentro das unidades de registro foram analisadas as categorias: ensinar consiste na transmissão do conhecimento; professor detentor do conhecimento; preocupação com a infraestrutura; dificuldades na relação aluno-professor; o modelo tradicional de ensino e as resistências dos estagiários frente à abordagem problematizadora.

Resultados e Discussão

1. Primeiras concepções dos estagiários

O estágio é uma atividade curricular obrigatória desenvolvida a partir da inserção do aluno no espaço sócio institucional. Muitos discentes desistem do estágio por motivos variados. Nos relatos de estagiários do magistério segundo Freire (1987), o estágio é um momento de transformação de observações e estudos em experiências, é o lugar onde se exerce novamente o papel de aluno, sendo professor, pois promove a capacidade de aprender outra vez. Dentre os motivos que levam os estagiários a desistirem do estágio na escola encontramos: os estagiários não gostam da prática na escola, deixando a licenciatura e graduando-se apenas como bacharéis; não encontram tempo para realizarem o estágio na escola deixando para o final do curso quando não mais possuem disciplinas da licenciatura para fornecerem o suporte necessário à prática docente; acham que não suportam o ambiente de sala de aula por causa dos alunos difíceis; justificam que dar aulas é para quem tem um “dom” especial; ou que o trabalho envolvido em ministrar aulas pelo professor não compensa pelo pouco salário que ganham. Desde o primeiro encontro na escola foi realizado algumas perguntas como forma de motivar a discussão e reflexão sobre a formação na qual estavam iniciando na prática: 1. Existe estágio sem frequentar a escola? 2. Esse processo de conhecer a escola é importante em que sentido para a formação profissional, isso vai contribuir de que forma? 3. É preciso ter dom para dar aula? Com relação às perguntas mencionamos algumas falas foram transcritas dos estagiários (F = fala do estagiário) percebendo que possuem a consciência da importância em fazer parte e se envolver nas atividades ligadas a realidade escolar:

F1: “É preciso vir à escola, sentir a escola” F2: “Trazendo uma melhor compreensão da situação, convívio social e profissional, principalmente quando você conhece a situação de cada um desde o porteiro, as pessoas que fazem o lanche, os professores, a coordenação, entender esse espaço, sentir o

que eles sentem para você tentar tirar as coisas boas e aplicar uma metodologia para você ser aceito, bem conceituado, ter certo domínio sobre o assunto quando você for professor, fazer uma experiência da realidade.”

Freire (1987) destaca em sua obra que não é possível compreender e conhecer sem o envolvimento, sem sentimento, sem o elo emocional, que faz o professor andar “junto com” o aluno, se contrapondo ao modelo de ensino elitista, que coloca o professor como detentor do conhecimento e contribui para a preservação de uma ordem injusta no ensino. Nos relatos dos estagiários percebemos a visão bancária predominante que reduz o ensino na simples transmissão-recepção e na aceitação de que o ato de ensinar é fruto de um “dom” do professor, desconsiderando no processo de ensino professor e aluno são componentes de um contexto que estão constantemente em processo de aprendizagem.

F4: “Eu penso que professor bom, ele carrega alguma coisa nato dentro dele, porque você pode entender totalmente o assunto, mas se ele não tiver humildade de transmitir essa mensagem levando em consideração essa dificuldade de assimilação, ele vai transmitir uma gama de conhecimentos que vai ficar vago e algumas perguntas não, tive oportunidade de dar aula dois anos no seminário, eu estudava muito tinha o módulo na cabeça, mas não conseguia transmitir o que eu sabia para eles, com o passar do tempo eu aprendi isso, hoje eu sei olhar para o aluno e sei entender onde ele está com dificuldade, então você tem que trabalhar diferente com cada um, porque se não pode não dar certo.”

Nas palavras de Freire (1996) “ensinar inexistente sem aprender e vice-versa”, nesse sentido podemos entender que o professor aprende com a prática pedagógica, e, além disso, Freire (1980) afirma que o professor não é professor, o professor precisa entender que “está sendo”, ou seja, a cada momento o professor (re)constrói a sua prática, os seus conhecimentos e suas ações através da reflexão e da capacidade crítica.

2. Concepção bancária do ensino: transmissão do conhecimento

Atualmente, a prática pedagógica da maioria dos docentes se resume em apenas passar os conteúdos mencionados nos livros aos alunos, se tratando do ensino conteudista. Na categoria “ensinar consiste na transmissão do conhecimento”, mostra-se que os estagiários possuem uma concepção de ensino equivocada, na qual o papel do professor se resume em transmitir ou “passar” o conhecimento numa prática de educação bancária. Essa preocupação é percebida pelo estagiário:

F7. “Dar aula é prender o aluno, passar o conhecimento de uma forma dinâmica em que todos possam compreender e da mesma forma prender a atenção do aluno, fazer com que ele goste de estudar, a maioria dos alunos quando se fala de química no ensino médio é um bicho de sete cabeças, e não é bem assim.”

No estudo do processo de ensino e aprendizagem nos seus componentes fundamentais, envolvendo o professor, o aluno e o conteúdo, segundo Lapp, Bender, Ellemwood e John (apud Rocha, 1980), afirmaram que a preocupação manifestada pelos estagiários faz parte do modelo clássico de ensino, em que o foco é a figura do professor no seu papel de transmissor do conhecimento. Para Freire (1996), o ensino não pode se limitar à transmissão de informações ou apenas pretender treinar os alunos para responderem o que o professor espera ouvir: “(...) formar é muito mais que puramente treinar o educando (...)”. Essa concepção contraria todo modo de prática educativa crítica, onde nenhuma consciência é formada através do treinamento, mas através da valorização do cotidiano do educando e do reconhecimento do princípio da inconclusão do homem. Na educação bancária:

“O educador faz “depósitos” de conteúdos que devem ser arquivados pelos educandos. Desta maneira a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. O educador será tanto melhor educador quanto mais conseguir “depositar” nos educandos. Os educandos, por sua vez, serão tanto melhores educados, quanto mais conseguirem arquivar os depósitos feitos” (FREIRE, 1983. p. 66)

3. Visão do ser acabado: professor detentor do conhecimento

Na categoria “Professor detentor do conhecimento”, em muitas falas dos estagiários é possível perceber a valorização do domínio do conteúdo, isso mostra o pouco entendimento dos

estagiários em relação ao processo de formação que promove o autoconhecimento, em que o estagiário se torna um “estudante permanente” em suas práticas. E o professor assim formado, ao ensinar também está em permanente processo de aprendizagem, não é um ser acabado e pronto. Raghetti (2008) menciona em seu estudo que de acordo com a lei de 15/10/1827, para ser professor era necessário prestar um exame, entretanto, não se exigia formação pedagógica: dominando os conteúdos discriminados na lei, qualquer pessoa poderia ensinar, esse fato talvez seja um dos primeiros nós do fio condutor da formação de professores. O relato abaixo menciona a importância do domínio de conteúdo para estimular o interesse dos alunos:

F8. “As vezes o professor não tem domínio do conteúdo em sala de aula, aí surge essa falta de interesse, o aluno na aula de química fazendo tarefa de biologia.”

Para Freire (1980), as situações educativas a partir da transferência do conteúdo são compreensões ingênuas, que evitam o confronto de ideias que levam ao verdadeiro conhecimento:

“...Ingenuidade que se reflete nas situações educativas em que o conhecimento do mundo lhe é tomado como algo que deve ser transferido e depositado nos educandos. Este é um modo estático verbalizado, de entender o conhecimento, que desconhece a confrontação com o mundo como a fonte verdadeira do conhecimento, nas suas fases e nos seus níveis diferentes, não só entre os homens, mas também entre os seres vivos em geral.” (FREIRE, 1980,pg 27)

4. Análise de variáveis na escola: infraestrutura e a relação aluno-professor

A categoria que envolve a “preocupação com a infraestrutura”, revela que os estagiários se preocupam muito em relatar os problemas da escola relacionados à baixa iluminação dentro das salas de aula; a destruição visível dos banheiros; as más condições da biblioteca que não consegue receber os alunos no pequeno espaço que possui a falta de laboratório de química e as salas pequenas demais em relação ao número de alunos. As dificuldades apresentadas despertaram nos estagiários uma vontade de mudar, ajudar e por um momento nas discussões a questão da infraestrutura passou a ser o foco central, como é mostrado nos relatos:

F9. “Após assistir a aula fomos conhecer o laboratório de química e tivemos uma surpresa, pois ao entrar no laboratório percebemos que o laboratório não está equipado com equipamentos e nem vidrarias para que seja realizado uma aula prática, o laboratório tem apenas material que deveria estar em um laboratório de biologia, e ele estava desorganizado demonstrando que não está sendo utilizado.”

F10. “Conhecemos a turma que era enorme para uma estrutura mínima: sala pequena para muitos alunos e com pouca iluminação... A infraestrutura da sala é a mesma: salas pequenas com média de 40 alunos, sem ventilação e sem iluminação adequada para uma sala de aula do nível desse colégio. As paredes sujas e pinchadas, forro do teto rachado com apenas duas lâmpadas para iluminar uma sala de 40 alunos. Isso não é apenas no terceiro ano e sim em todo o colégio...Observei também a questão da higiene dos banheiros, todos sem vaso e descarga.”

Essa preocupação exagerada leva segundo Freire (1979), o professor a ser cada vez menos consciente do ato comprometido que está em agir e refletir. É preciso segundo o autor, o professor possuir compromisso, somente assim será capaz de agir e refletir. O compromisso do professor segundo Freire (1979) se efetiva quando é capaz de olhar fora do seu contexto, observá-lo, admirá-lo e se propor a transformá-lo, esse por sua vez está sendo no tempo que é o seu. Na escola, o professor permanece imerso a tantas situações que não foi sugerida por ele ou que não foi planejado por ele e sua realidade profissional, se confunde em meio aos planos de aula pré-estabelecidos nos livros didáticos. Comprometer-se, ter comprometimento profissional, ser observador crítico e transformador de sua prática diária em sala de aula é uma exigência presente nos currículos dos cursos de licenciatura (SANCRISTAN, 2000). A busca por esse comprometimento pouco se espera do professorado que permanece cada vez mais obscurecido pelas metodologias e instrumentos didáticos “revolucionários.” A preocupação com os aparatos exteriores e dificuldades relacionadas a infraestrutura das escolas como a ausência de laboratórios e bibliotecas bem equipadas, torna o professor cada vez menos consciente do ato comprometido que está em agir e refletir. Nesse sentido busca-se junto aos estagiários desenvolver o aprender, agir e refletir sobre, procurando uma formação docente também comprometida. Na categoria “Relação aluno-professor, os estagiários percebem a indisciplina em sala de aula, relatam que poucos prestam atenção e se interessam pelo

assunto trabalhado, diminuindo a sua interferência na aula, o que não leva à discussão e ao conhecimento do tema”. O uso constante de meios de comunicação (celular, fone de ouvido, jogos, e outros) durante a aula, é fato mencionado que interfere na participação do aluno durante as aulas de química, como afirma os estagiários:

F11: “Notei uma dificuldade de prestar atenção na aula por parte dos alunos. Alguns estavam ouvindo música no fone e foram repreendidos pela professora, mas poucos minutos depois continuaram a ouvir o fone conectado ao celular.” F12: “O problema da aula são os alunos. Fazia muito barulho, não respeitam a professora, mantém um tom muito alto, displicentes e desinteressados. Será que isso é só na matéria de química ou em todas as matérias? Poucos alunos fazem perguntas, não questionam o conteúdo, não tiram dúvidas com a professora. A impressão é que simplesmente deixam passar a hora.”

Afirma Cordenonsi (2008) que para ocorrer o verdadeiro diálogo, é necessário agir sobre o objeto e os alunos, usualmente de forma colaborativa, pois o professor, neste caso, não dialoga através da imposição dos seus conceitos. O diálogo não se prende a simples troca de ideias ou na educação bancária, na qual o sujeito – o professor – deposita suas concepções em outro – os alunos. Freire (1979) elucida que o diálogo ocorre quando há uma relação de empatia, é uma relação horizontal de A com B e que apenas pela virtude da fé, ou seja, na crença da capacidade criadora e transformadora do aluno, o diálogo tem estímulo e significação. E o anti-diálogo implica a relação de A sobre B, caracterizando uma situação desamorosa, sem humildade, sem esperança nas potencialidades do aluno, passando a ser arrogante e auto-suficiente. A falta de participação do aluno de ensino médio durante as aulas de química pode estar ligada a forma como o professor conduz a aula, que se caracteriza como sendo discursiva, e um diálogo problematizador e crítico. É preciso pensar em lugar do aluno com tradições passivas, criar o participante de grupo, discutindo, interferindo em cada momento da aula, ao invés de programas alienados, promover as unidades de aprendizado contextualizado e que seja realmente importante para a formação transformadora do aluno (Freire, 1979).

5. Formação pela reflexão crítica: modelo tradicional de ensino e resistências

Dentro da categoria “modelo tradicional de ensino e resistência às mudanças” é possível perceber que os estagiários procuram em alguns momentos justificar que o modelo de ensino que vivenciaram era melhor, pois trazia consigo a força da autoridade e o respeito ao professor, e o aprendizado, que sempre potencializava as habilidades de memorização e a digestão de conteúdos pouco significativos para a formação cidadã. O estagiário critica a abordagem freireana (abordagem que considera o saber do aluno, e exige uma postura consciente e comprometida do professor), antes mesmo de trabalhar a abordagem problematizadora, os estagiários mencionam que não daria certo, é comum nesse momento levar ao confronto de concepções anteriores para se formar novas:

F13: “... de certa forma eu compreendo essa resistência em aceitar essa metodologia, eu estudei no Liceu de Goiânia, não faz muito tempo assim, a escola era limpa, organizada, professores de qualidade, esses dias passei lá na porta e não acreditei, nossa, tudo pixado, depredado e reformou agora, aí eu fico pensando, será que o aluno X está errado, será que essa nova jeito de ensinar está totalmente correto, aí eu entendo essa resistência em aceitar...” F14: “Professora isso dá uma ideia de ser só utopia pura. O sistema é cômodo por ser do jeito que é, difícil mudar, vou ser sincero.” F15: “Não eu não discordo, eu só acho que o sistema hoje... Acho o sonho dele muito bonito (se refere a pedagogia de Paulo Freire), seria o cara ideal que ele quer formar, acho que em algumas escolas não vai funcionar, acho que nessa escola aqui não funciona.”

O professor consciente de sua ação social não se opõe a mudanças e sim se inquieta e critica numa percepção sob a realidade contextual na qual se encontra. Já o professor que opta pela antimudança pode se manter estacionado sem opinião ou aceitar parcialmente a mesma e se interessar pouco pelo desenvolvimento de uma percepção crítica da realidade (Freire, 1979). No âmbito escolar, o poder de mudança parte da consciência do professor e de seu posicionamento frente a propostas de mudança para a melhoria do ensino, se o professor não possui essa característica não consegue imprimir mudanças significativas na sala de aula, talvez consiga aplicar as mesmas de forma superficial. Na opinião de Freire (1979) a mudança cria possibilidades de ação e reflexão sobre a estrutura que envolve o professor, promove a visualização da realidade

transformadora. A resistência em superar o modelo tradicional nas práticas dos professores pode estar associada às condições do contexto escolar como menciona Nóvoa (1997). O contexto favorece as práticas do ensino tradicional: currículo organizado por disciplinas, classes numerosas, programas de disciplinas pré-estabelecidas, fragmentação do tempo em horas-aula, avaliações somativas, expectativas dos pais, a não-vinculação do professor a uma única escola, etc. Diante dessas condições, o método tradicional assegura um controle da ação por parte do professor, estabelecendo rotinas e estabilidade às atividades desenvolvidas, reforçando a ideia de um modelo eficaz. Segundo Tardif (2002) essas rotinas tornam-se “parte integrante da atividade profissional, constituindo “maneiras de ser do professor”, criando sua personalidade profissional. Para Freire (1979) na consciência ingênua o professor revela a tendência a considerar que o passado foi melhor, que é preciso reforçar aquilo que fazia sentido antigamente. Nessa perspectiva o professor não se compromete, apenas “domina” o conteúdo, e tem a compreensão de que “sabe tudo”, faz parecer que a realidade é estática e imutável. A discussão de problemas é frágil e embasada em discussões e poucas críticas, pois não procura a verdade, trata de impô-la e criar meios para conquistar através de palavras que impressionam. Na consciência crítica existe um anseio de profundidade na análise de problemas e não se satisfaz com as aparências. Reconhece que a realidade é mutável e está sempre disposto às revisões. Apresenta uma posição inquieta, crítica e autêntica, indagadora, investigativa que se nutre a partir do diálogo. Dessa forma a busca pelo pensamento reflexivo, crítico, a curiosidade e a oposição aos saberes transferidos, torna-se assunto necessário na formação inicial de professores, principalmente no estágio supervisionado. Para Mendes (2005) o processo reflexivo é exigência permanente considerando que a função do professor é “[...] fundamentar os licenciandos (futuros professores) fazendo-os conhecer e refletir criticamente sobre os elementos presentes numa situação de aprendizagem.

Agradecimentos

Agradecemos a Universidade Federal de Goiás (UFG) e a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG) pelo apoio a presente pesquisa.

Considerações Finais

As primeiras reflexões sobre o estágio supervisionado na escola são importantes para repensar a constituição da formação inicial de professor. Dos dados analisados, percebe-se que o estagiário possui uma concepção bancária que deve ser trabalhada no sentido de superar essa visão buscando formar professores reflexivos e conscientes de suas decisões frente à diversidade da sala de aula. A partir da análise de conteúdo pode-se concluir que para a formação inicial de professores, é preciso pensar antes de tudo, na adequação do processo educativo formal segundo as novas exigências sociais, promovendo ações participativas dos discentes na escola contribuindo para uma prática docente reflexiva e pensada de forma a superar a transmissão-recepção de conteúdos, e sua desvinculação da realidade, problematizando o contexto na qual faz parte e possui condições de transformação. Diferente do estágio formador de competências e performances para repetição de regras burocráticas e aplicação de conhecimentos teóricos, Mendes (2005), afirma que a formação inicial de professores deve conduzir o profissional a ser capaz de conhecer os elementos de sua realidade para intervir transformando-a no sentido de “saber fazer bem”, entendendo e praticando o significado da liberdade (capacidade de pensar, comparar, decidir e lutar), da comunicação e da colaboração. Assim, para Freire (2011) o professor vive uma dualidade, muitos professores se encontram com suas consciências imersas, ou seja, não possuem total consciência do ensino opressor que desenvolvem com seus alunos. Isso foi percebido com os estagiários, estão tão acostumados ao ensino bancário que não conseguem perceber ou criar abordagens que levem a formação libertadora, crítica e criadora. Para a libertação é preciso que os mesmos, reflitam sobre a práxis sem resistência ao questionamento, à formulação de críticas ou a possibilidade de buscar. Criando uma visão mais ampla de ação e reflexão para a libertação e construção de possibilidades de um ensino que supere o monólogo constituído pela mera verbalização. O estágio supervisionado proporciona o estudo das situações concretas relativas à escola e possibilita que os discentes

observem e analisem *in locu* as dificuldades e sintam que o ensino não se modificou, mas que necessita mudar a partir de consciências transformadoras.

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, M. R. e PINTO, A. C.. Uma breve história da química Brasileira. Cienc. Cult. [online]. 2011, vol.63, n.1, pp. 41-44. ISSN 0009-6725.
- BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1995.
- CARVALHO, A. M. P. A influência das mudanças da legislação na formação dos professores: as 300 horas de estágio supervisionado. Ciência e Educação, Universidade de São Paulo, v. 7, n. 1 p. 113-122, 2001.
- CASTOLDI, R., POLINARSKI, C.A. Considerações sobre o estágio supervisionado por alunos licenciandos em Ciências Biológicas. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 7, 2009, Florianópolis. Anais. Belo Horizonte: ABRAPEC, 2009.
- CORREIA, M. L. A formação inicial do professor: os desafios e tensões que a prática pedagógica impõe. ANALECTA, v.9 n° 2 p. 11-20, 2008.
- CORDENONSI, A. Z; MULLER, F. M; BASTOS, F. P. A matriz dialógica problematizadora como estrutura para o exame e a discussão temática de uma disciplina de graduação mediada por tecnologia. XIX Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, 2008.
- FREIRE, P; NOGUEIRA, A; MAZZA, D. Na escola que fazemos: uma reflexão interdisciplinar em educação popular. 2. Ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1987.
- FREIRE, P. Extensão ou comunicação? 5a Ed, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980, 93 p.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Editora Paz e Terra, São Paulo, 1996.
- FREIRE, P. Educação e Mudança. Vol 1, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979, 79 p.
- GARCEZ, E. S. C; GONÇALVES, F. C; ALVES, K. T; ARAÚJO, P. H. A; SOARES, H. F. B; MESQUITA, N. A. S. O estágio supervisionado em Química: possibilidades de vivência e responsabilidade com o exercício da docência. Alexandria Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, v.5, n.3, p.149-163, 2012.
- JALBUT, M. V. Fundamentos teóricos para a formação de professores: a prática reflexiva. Veras Revista Acadêmica de Educação do ISE Vera Cruz, v. 1, n. 1, 2001.
- JÚNIOR, W. E. F. Analogias e situações problematizadoras em aulas de ciências. Pedro & Editores, 2010.
- LIMA, G. e SANTOS, M. L. B. Contribuição do Estágio Supervisionado para formação do futuro professor no Curso de Licenciatura em Química do IFPB. XV Encontro Nacional de Ensino de Química (XV ENEQ) – Brasília, DF, 2010.
- MARÇAL, L. M. P. C. L. A formação inicial dos educadores: professores e professoras. Rizoma Freireano, n. 12, 2012.
- MENDES, B. M. M. Formação de professores reflexivos: limites, possibilidades e desafios. Linguagens, Educação e Sociedade, n. 13, 2005.
- NÓVOA, A.(org.). Os professores e a sua formação: Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente In: NÓVOA, A.(org.) Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 93-114.
- NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. Educação & Sociedade, n. 74, 2001.
- MANGHETTI, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. Educação & Sociedade, n. 74, 2001.
- RIBEIRO, M. L. S. História da educação brasileira: a organização escolar. 6. ed. São Paulo: Moraes, 1986 (1977), 166 p.
- ROCHA, E. M. B. O processo ensino-aprendizagem: modelos e componentes. In: PENTEADO, W.M.A. (Org.). Psicologia e ensino. São Paulo: Papalivros, 1980.
- SACRISTÁN, J.G. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2000, 352 p.
- SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. (org.). Os professores e a sua formação. 2. ed. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995. pp.79-91.
- SILVA, R. M. G; SCHNETZLER, R. P. Concepções e ações de formadores de professores de química sobre o estágio supervisionado: propostas brasileiras e portuguesas, Química Nova, v. 31, n. 8, 2008.
- TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.