

# **Expectativas profissionais de licenciandos em Química: possíveis influências da grade curricular**

## **Professional expectations of students of Chemistry: possible influences of the curriculum**

**Fernanda Jéssica Mendonça**

Universidade Estadual de Londrina – UEL; Especialização em Química do Cotidiano na Escola

fernanda.mendonca@live.com

**Miriam Cristina Covre de Souza**

Universidade Estadual de Londrina – UEL; Departamento de Química

miriam.covre@gmail.com

**Fabiele Cristiane Dias Broietti**

Universidade Estadual de Londrina – UEL; Departamento de Química

fabieledias@uel.br

### **Resumo**

O objetivo deste trabalho foi identificar as perspectivas profissionais de licenciandos em Química e investigar possíveis influências da grade curricular em suas expectativas profissionais. Foram analisadas, mediante os pressupostos metodológicos da análise de conteúdo, respostas de 59 licenciandos fornecidas a uma questão. Como resultados, observamos que estudantes dos 1º e 2º anos intencionam, após terminarem a graduação, lecionar, seguida pela ideia de continuar os estudos e trabalhar na indústria química. Os estudantes do 3º ano ressaltam a possibilidade da formação continuada, seguido pelo interesse em cursar outra graduação. Por sua vez, os estudantes do 4º ano praticamente limitam suas escolhas futuras em lecionar e continuar os estudos. Mediante os dados, inferimos que a grade curricular do 4º ano pode ter exercido maior influência na escolha dos licenciandos pela docência, fato possivelmente relacionado às experiências proporcionadas pelo Estágio Supervisionado e disciplinas didático-pedagógicas ofertadas a partir do 3º ano do curso.

**Palavras chave:** expectativas profissionais dos licenciandos, formação inicial, licenciatura em Química, professor de Química.

### **Abstract**

The objective of this work was to identify the professional perspectives of chemistry students and to investigate possible influences of the curriculum in their professional expectations. Were analyzed, using the methodological assumptions of the content analysis, answers of 59 students provided to a question. As a result, we observe that students of the 1st and 2nd years intend, after graduation, to teach, followed by the idea of continuing their studies and working in the chemical industry. The third year students emphasize the possibility of continuing

education, followed by the interest in another graduation. In turn, 4th year students virtually limit their future choices in teaching and continuing their studies. Through the data, we infer that the curriculum of the fourth year may have exert greater influence on the choice of the graduates by teaching, a fact possibly related to the experiences provided by the Supervised Internship and didactic-pedagogical disciplines offered after the third year of the course.

**Key words:** professional expectations of students, initial teacher training, Chemistry teaching degree, Chemistry teacher.

## Introdução

As Instituições de Ensino Superior (IES) são as principais responsáveis por formar professores da Educação Básica no Brasil, e por isso, é importante que os cursos de licenciatura atendam às necessidades formativas desses profissionais. Durante a formação inicial é o currículo que norteia o que, como e em que momento os estudantes devem cursar as disciplinas da grade curricular.

Muitos cursos de licenciatura em Química vêm fazendo reformulações curriculares, os esforços concentram-se em atender mudanças na legislação que passa a vigorar em 2017 e, mais do que isso, adequar-se para formar os profissionais que a sociedade demanda: críticos, reflexivos e flexíveis a mudanças.

Inspirados no estudo de Freire, Jacumasso e Campos (2012), nesse artigo, nosso objetivo foi identificar as perspectivas profissionais de licenciandos em Química de uma universidade estadual do Paraná, e investigar possíveis influências da grade curricular nas expectativas dos estudantes no decorrer do curso.

## A formação inicial de professores e o currículo

A formação inicial de professores de Ciências ainda é concebida em muitos cursos de licenciatura como a soma de uma formação científica básica, prioritariamente nos 3 anos iniciais da graduação, e uma formação pedagógica, ao final da graduação, na qual são lecionadas as disciplinas pedagógicas (LÜDKE, 2009; PEREIRA, 2006). Silva e Schnetzler (2011) criticam esse tipo de formação baseada na racionalidade técnica, pois acreditam que esta contribui para que os professores entendam a atividade profissional como instrumental e com uma visão simplista da ação docente.

Nesta perspectiva, a formação do professor não pode resumir-se apenas ao conhecimento científico-pedagógico e do conteúdo, uma vez que a atividade docente é mutável, imprevisível e requer criatividade.

Lüdke (2009) e Carvalho (2001) destacam que o estágio supervisionado pode oferecer referencial teórico para problematizações acerca de questões educacionais, gerais e específicas que sejam debatidas na universidade a fim de buscar explicações e soluções para esses problemas, fazendo com que ocorra a integração teórico-prática, em detrimento da somatória curricular.

Nos últimos anos, várias propostas de reformulações curriculares têm sido recomendadas oriundas das diversas críticas apontadas pela comunidade acadêmica no que diz respeito à validade e eficiência dos cursos de formação de professores. Maldaner (2000, p. 46) defende que “[...] há praticamente consenso que os cursos de formação de professores não conseguem

responder as necessidades de nenhum nível de ensino”. Além disso, o despreparo por parte dos formadores desses licenciandos colabora para essa situação, visto que o aluno tende a reproduzir as características de seus formadores em sua atividade profissional (MALDANER, 2000).

A Resolução CP/CNE nº 2 (BRASIL, 2015), que passa a vigorar em julho de 2017, estabelece que as licenciaturas devem apresentar carga horária total mínima de 3200 horas, subdivididas da seguinte forma: 400 horas de prática como componente curricular, 400 horas de Estágio Supervisionado, pelo menos 2.200 horas de atividades formativas e 200 horas de atividades teórico-práticas, como iniciação à docência e monitoria acadêmica.

As 400 horas destinadas às práticas de ensino devem permear a formação do estudante desde o início do curso e possibilitar que ele estabeleça relações entre teoria e prática, desenvolva os conhecimentos e habilidades necessários à docência e coloque em prática atividades ou situações de ensino que visem transformar o conhecimento científico em conhecimento escolar (BRASIL, 2015; BROIETTI, STANZANI, 2016).

Em relação às 400 horas de Estágio Supervisionado, Broietti e Stanzani (2016, p. 316) ressaltam que os estágios “devem ser momentos privilegiados em um curso de formação inicial, pois são nesses espaços que os estudantes são levados a refletir sobre a profissão docente”.

As 2.200 horas de atividades formativas relacionam-se às atividades formativas relacionadas a formação geral e profissional (BRASIL, 2015).

Por fim, as 200 horas de atividades acadêmico-científico-culturais devem se dar por meio de atividades de iniciação à docência, extensão e monitoria (BRASIL, 2015).

No currículo de ciências, além das dicotomias e outras dificuldades já citadas, a perspectiva científicista é outro importante aspecto a ser superado, em virtude dos obstáculos que impõe acerca do estabelecimento de relações entre as experiências vividas, os saberes anteriormente tecidos pelos estudantes e os conteúdos escolares (OLIVEIRA, 2007). O status de “pronto e acabado” adiciona ao ensino de Ciências dificuldades no enfrentamento dessa nova realidade apresentada, que vem adicionada de fórmulas, e especialmente na Química, de uma linguagem própria, com símbolos e códigos pouco habituais aos estudantes (SÃO PAULO, 2008).

Diversos autores vêm demonstrando a necessidade e os resultados de reformulações curriculares nos cursos de licenciatura em Química (MILARÉ, WEINERT, 2016; FREIRE, JACUMASSO, CAMPOS, 2012; BROIETTI, BARRETO, 2011; LÜDKE, 2009), uma vez que os modelos iniciais de currículo, embora tenham atendido às expectativas a que se propunham no passado, há alguns anos vêm sendo muito criticados e não são mais capazes de formar os profissionais que a sociedade demanda.

Reconhecendo a importância do currículo na formação dos licenciandos, buscamos identificar as perspectivas profissionais de licenciandos em Química de uma universidade estadual do Paraná e investigar eventuais influências da grade curricular em suas expectativas profissionais no decorrer do curso.

## **O contexto da pesquisa e a coleta de dados**

O curso de licenciatura em Química, da universidade pesquisada, atualmente oferece um total de 40 vagas, das quais 20 são preenchidas por meio de processo seletivo vestibular e as outras 20 vagas são preenchidas por intermédio do Sistema de Seleção Unificada (SiSU); as aulas

ocorrem no período noturno e o curso tem duração mínima de 4 anos. A grade curricular é organizada como demonstrado na Tabela 1.

Ano	Carga horária de disciplinas de “conhecimento específico” (h)	Carga horária de disciplinas “pedagógicas” (h)	Carga horária total (h)
1º	600	60	660
2º	600	60	660
3º	300	364	664
4º	420	246	666
Total dos 4 anos	1920	730	2650

Tabela 1: Distribuição da carga horária das disciplinas ofertadas no curso de Licenciatura em Química.

O instrumento de coleta de dados utilizado nesta investigação foi um questionário constituído por 14 questões (5 dissertativas e 9 objetivas), que foi proposto em quatro diferentes turmas (1º ao 4º ano) do curso de licenciatura em Química, em novembro de 2015.

Neste trabalho, em função de nossos objetivos, foram analisadas apenas as respostas fornecidas a uma questão dissertativa, por meio da qual buscamos investigar as expectativas profissionais dos licenciandos do curso de Química e a possível influência da grade curricular.

Cada questionário foi identificado por um código, de acordo com o ano e a ordem de entrega. Assim, o primeiro estudante a entregar no 3º ano, por exemplo, recebeu o código “3E1”, em que “3” representa o ano do curso, “E” indica estudante e “1” refere-se à ordem de entrega do questionário naquela turma.

As respostas foram analisadas segundo os procedimentos metodológicos da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Pareceu-nos adequado utilizar este procedimento para organizar e estruturar os dados obtidos, uma vez que das entrelinhas do discurso aparente pode-se extrair um sentido subentendido e a técnica busca a materialidade linguística por meio das condições empíricas do texto (BARDIN, 2011).

## Resultados e discussão

Em nossa pesquisa contamos com a participação de 59 licenciandos, sendo 20 do 1º ano, 19 do 2º ano, 5 do 3º ano e 15 do 4º ano. As respostas fornecidas à questão “Nos próximos anos, após a conclusão da Licenciatura, vejo-me \_\_\_\_\_”, foram categorizadas e agrupadas por ano do curso.

De posse das respostas, e após várias leituras, identificamos um total de 93 fragmentos, dos quais, 29 referem-se ao 1º ano; 32 ao 2º ano; 12 ao 3º ano; e, 20 ao 4º ano. O número total de fragmentos não está baseado na quantidade de licenciandos que responderam a questão e sim nas suas respostas.

Os fragmentos selecionados serviram como unidades de sentido, sendo posteriormente considerados como unidades de análise, portanto, alocados em categorias emergentes,

denominadas: *Formação continuada* (C1), *Lecionar* (C2), *Bacharelado* (C3), *Outra graduação* (C4), *Concurso Público* (C5), *Indústria* (C6) e *Outras opções* (C7).

No Quadro 1 apresentamos as categorias, suas descrições e exemplos de respostas classificadas em cada categoria. Ao longo da análise, percebemos que para a categoria C3 foi necessário estabelecer 3 subcategorias, as quais também estão apresentadas no Quadro 1.

<b>Categorias emergentes</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Descrição</b>	<b>Exemplos de respostas</b>
<b>C1 - Formação continuada</b>	-	O licenciando pretende dar prosseguimento na formação, a níveis de especialização, mestrado e/ou doutorado.	<i>[...] cursando mestrado e após doutorado. (1E4)</i> <i>[...] especialização em educação, mestrado e doutorado em Química. (4E13)</i>
<b>C2 - Lecionar</b>	Nível não especificado	A intenção do licenciando é seguir a carreira docente, em todos ou quaisquer níveis de ensino (Fundamental, Médio, Superior, etc...).	<i>Lecionando. (1E6)</i>
	Educação Básica, aulas particulares e cursos pré-vestibular		<i>Dando aula no Ensino Médio [...]. (3E3)</i>
	Ensino Superior		<i>[...] lecionar em Ensino Superior. (4E8)</i>
<b>C3 - Bacharelado</b>	-	O licenciando pretende cursar a habilitação Bacharelado do curso de Química.	<i>Cursando o bacharel. (1E10)</i> <i>[...] acabando as disciplinas do bacharel [...]. (2E13)</i>
<b>C4 - Outra Graduação</b>	-	A opção do licenciando é de cursar outro curso de graduação.	<i>[...] outro curso para realização pessoal. (1E14)</i> <i>[...] fazendo pedagogia [...]. (4E13)</i>
<b>C5 - Concurso Público</b>	-	A intenção do licenciando é de prestar um concurso público.	<i>Prestando concursos na área de Química. (2E7)</i> <i>Concursada pela Petrobras. (4E3)</i>
<b>C6 - Indústria</b>	-	O licenciando almeja se empregar na indústria Química ou tornar-se empreendedor na área da indústria Química.	<i>Trabalhando na indústria. (1E17)</i> <i>[...] trabalhando em uma multinacional. (2E10)</i>
<b>C7 - Outras Opções</b>	-	Outras opções citadas pelos estudantes que não possuem relação direta com a área ou ensino de Química.	<i>Em relação à carreira ainda não me verei realizado. (1E9)</i> <i>Descansando um ano para pensar na vida. (2E15)</i>

Quadro1: Descrição das categorias utilizadas para categorização e exemplos de respostas

Na primeira categoria foram encontrados 30 fragmentos, sendo 9 de estudantes do 1º ano, 9 do 2º ano, 4 do 3º ano e 8 do 4º ano. Esta categoria reflete a perspectiva dos estudantes em dar

continuidade em seus estudos, cursando uma pós-graduação a níveis de especialização, mestrado e/ou doutorado.

Percebemos nas respostas dos estudantes a intenção em continuar a formação, cursando o mestrado, o doutorado, não se importando em seguir estudando por mais 5 ou 6 anos após a graduação. Milaré e Weinert (2016) e Freire, Jacumasso e Campos (2012) realizaram pesquisas com licenciandos de Química e também observaram que as categorias relacionadas à pós-graduação foram as que mais receberam respostas. Silva e Oliveira (2008) também analisaram licenciandos em Química de uma universidade pública, ao ingressarem e ao se formarem no curso, e observaram que a pós-graduação foi a principal pretensão dos egressos no ano de 2008.

A segunda categoria expressa o interesse dos licenciandos por lecionar, sendo caracterizada pela elevada frequência com que a expressão “dar aula” foi citada; foram classificados 37 fragmentos nesta categoria. Algumas vezes as respostas eram seguidas pela especificação do nível de ensino no qual pretendiam lecionar, como o fragmento de 3E3, “Dando aula no Ensino Médio [...]”; entretanto, às vezes, a resposta não especificava o nível de ensino pretendido, como por exemplo, a resposta de 1E6, “Lecionando”. Em virtude da presença ou ausência da especificação do nível em que pretendem lecionar, as respostas foram subdivididas em 3 outras subcategorias: *Nível não especificado*; *Educação Básica, aulas particulares e cursos pré-vestibular*; e *Ensino Superior*.

Na subcategoria *Nível não especificado*, foram alocados fragmentos de respostas que indicavam a intenção do estudante em seguir a carreira docente sem, no entanto, especificar o nível de ensino (Fundamental, Médio, Superior, etc...). Foram classificados nesta subcategoria 13 fragmentos, sendo 6 respostas dos estudantes do 1º ano, 5 do 2º e 2 respostas do 3º ano.

Percebemos nas respostas que os licenciandos pretendem seguir a carreira docente, mas que alguns, principalmente os estudantes dos primeiros anos do curso, ainda têm dúvidas quanto ao nível de ensino que almejam lecionar (1E6), enquanto que todos os estudantes do 4º ano definiram o nível de ensino que intencionam ministrar aulas. Milaré e Weinert (2016) também tiveram a categoria relacionada à docência entre as que mais obtiveram respostas.

Na subcategoria *Educação Básica, aulas particulares e/ou cursos pré-vestibular* acomodamos fragmentos de respostas que apontavam a opção do estudante pela docência na Educação Básica (a níveis de Ensino Médio e/ou Ensino Fundamental II), e/ou opção por lecionar em cursos pré-vestibular e/ou ministrar aulas particulares. Assim como na subcategoria anterior, foram encontrados para essa subcategoria 13 fragmentos, sendo 3 nas respostas dos estudantes do 1º ano, 6 nas do 2º, 1 nas respostas do 3º ano e 3 fragmentos nas respostas dos estudantes do 4º ano.

Analisando as respostas percebemos que ministrar aulas nas turmas do Ensino Médio é uma das principais intenções dos estudantes do 2º ano, mas os cursinhos preparatórios e o Ensino Fundamental II também são opções para seguirem na carreira docente. Freire, Campos e Jacumasso (2012) em seus estudos também enquadraram respostas em uma categoria para professores da Educação Básica e esta foi a que recebeu o maior número de fragmentos. A categoria *Lecionar*, e mais especificamente a subcategoria *Educação Básica, aulas particulares e/ou cursos pré-vestibular*, são importantes em nosso estudo uma vez que o principal objetivo da licenciatura em Química é formar professores para atuar na Educação Básica (SILVA, OLIVEIRA, 2008).

Na subcategoria *Ensino Superior* foram alocados os fragmentos de respostas que indicavam a intenção do licenciando por ser professor em cursos de graduação. Foram acomodados 11

fragmentos, dos quais 3 eram das respostas dos estudantes do 1º ano, 1 das respostas do 2º ano e 7 fragmentos do 4º ano.

Percebemos, com base nas falas dos licenciandos e na frequência com que os fragmentos foram citados, que a expectativa de lecionar no Ensino Superior é maior nos estudantes do 4º ano, não sendo uma opção desejada entre licenciandos do 3º ano. Reis, Oliveira e Kiouranis (2013) estudaram as perspectivas em relação à docência em um curso de licenciatura em Química de uma universidade pública e observaram que, em todos os anos de curso, houve intenção maior ou igual dos estudantes em lecionar no Ensino Superior após se formarem, sendo que no último ano, assim como em nosso estudo, a porcentagem de citações acentua em relação aos outros anos. Essa subcategoria, assim como a anterior, é muito importante, visto que os egressos deixam de escolher a Educação Básica como área profissional e assumem o Ensino Superior como prioridade (REIS, OLIVEIRA, KIOURANIS, 2013).

A terceira categoria, *Bacharelado*, acomodou os fragmentos nos quais os licenciandos demonstravam pretensão em cursar a habilitação bacharelado do curso de Química, que também é ofertada na IES em questão. Foram classificados nesta categoria apenas 4 fragmentos, sendo 1 na resposta do estudante do 1º ano, 2 nas do 2º e 1 na do 3º ano.

Percebemos pela frequência de ocorrências dos fragmentos que cursar a habilitação Bacharelado não se apresentou como uma notável opção entre os estudantes do curso, e assim como no estudo de Reis, Oliveira e Kiouranis (2013), no último ano do curso a intenção de prosseguir cursando a habilitação Bacharelado reduz ainda mais.

A quarta categoria, *Outra Graduação*, alocou os fragmentos nos quais os estudantes demonstraram interesse em cursar outra graduação após o término do curso. Foram encontrados para essa categoria 6 fragmentos, sendo 1 nas respostas dos estudantes do 1º ano, 1 fragmento nas respostas do 2º, 3 nas respostas do 3º ano e 1 nas respostas do 4º ano.

Chamou-nos a atenção a quantidade de fragmentos nesta categoria nas respostas dos estudantes do 3º ano, uma vez que nesta turma havia o menor número de estudantes e, no entanto, obteve a maior frequência de fragmentos. Milaré e Weinert (2016) observaram que a possibilidade de cursar outra graduação foi apontada em todas as turmas, porém, diferentemente do nosso estudo, foi no 2º ano que essa possibilidade foi verificada como mais frequente na pesquisa das autoras, considerada como a 3ª opção para 36% dos estudantes.

Na quinta categoria, *Concurso Público*, foram acomodados os fragmentos de respostas que demonstravam o interesse do licenciando em tornar-se um servidor público, por meio de concurso, na área de Química ou não. Enquadraram-se nessa categoria apenas 3 fragmentos, sendo 1 no 1º ano, 1 no 2º e 1 no 4º ano.

O número de fragmentos encontrados nesta categoria (C5) não foi expressivo, representando apenas 3,2% do total de 93 fragmentos para todas as respostas à questão analisada e sendo a categoria menos representativa. Nos estudos já citados, os autores não categorizaram respostas relacionadas ao interesse dos estudantes em prestar concursos públicos.

A sexta categoria, *Indústria*, expressa o interesse dos estudantes em trabalhar na indústria Química ou empreender neste setor, acomodando fragmentos de respostas que demonstram desde o interesse por multinacionais até a intenção de se tornar um microempreendedor da área de Química. Foram acomodados nesta categoria um total de 9 fragmentos dos quais 4 foram de estudantes do 1º ano e 5 fragmentos de respostas de estudantes do 2º. Os estudantes dos demais anos do curso não mostraram interesse pela área industrial.

Os dados indicaram que apenas nos dois primeiros anos do curso os estudantes demonstraram

interesse em trabalhar na indústria Química, dados semelhantes aos da pesquisa de Milaré e Weinert (2016).

A sétima categoria, *Outras Opções*, acomodou todos os fragmentos de respostas que não faziam alusão à área de Química ou não indicavam a intenção dos licenciandos após a conclusão do curso. Nesta categoria foram alocados 4 fragmentos de respostas, sendo 1 do 1º ano, 2 do 2º e 1 do 3º ano. Assim como em nosso estudo, Milaré e Weinert (2016) também observaram pouco interesse em áreas não relacionadas à Química, demonstrando que a maioria dos egressos tem como perspectiva futura trabalhar e/ou estudar na área em questão.

Na sequência apresentamos a Tabela 2, que indica o número total de fragmentos retirados das respostas por categoria e ano do curso. Lembrando que o número de fragmentos não equivale ao número total de respostas à questão, uma vez que estas possuíam trechos que foram acomodados em mais de uma categoria.

Categorias	Subcategorias	Número de Ocorrências				
		1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	Total
C1) Formação Continuada		9	9	4	8	30
	Nível não Especificado	6	5	2	0	13
C2) Lecionar						
	Ed. Básica	3	6	1	3	13
	Ens. Superior	3	1	0	7	11
C3) Bacharelado		1	2	1	0	4
C4) Outra Graduação		1	1	3	1	6
C5) Concurso Público		1	1	0	1	3
C6) Indústria		4	5	0	0	9
C7) Outras Opções		1	2	1	0	4
<b>Total de fragmentos</b>						93

Tabela 2: Distribuição dos fragmentos obtidos para a questão por categoria e por ano

Com base na frequência dos fragmentos identificados nas respostas, foram feitas algumas considerações a fim de investigar as expectativas profissionais dos licenciandos.

Observamos que nos dois primeiros anos do curso há maior intenção em lecionar, sendo que no 1º ano não há preferência por nível de ensino e no 2º ano há preferência pela Educação Básica. A segunda opção dos estudantes dos 1º e 2º anos está em realizar um curso de formação continuada, seguida por trabalhar na Indústria.

No 3º ano percebemos que a intenção em cursar outra graduação é a maior quando comparada aos outros anos do curso. Porém, ainda assim, o principal objetivo dos licenciandos após se formarem é buscar uma pós-graduação, seguida pelo anseio em lecionar. Percebemos aqui uma inversão entre estas opções quando comparamos as respostas dos estudantes do 3º ano



com os dos dois primeiros anos. Para os estudantes do 3º ano, a categoria *Lecionar*, apresentou a menor porcentagem de ocorrências dentre os quatro anos e considerando-se a frequência de fragmentos de respostas das categorias que fazem alusão a um desinteresse pelo curso (C4 e C7), inferimos que a grade curricular pode estar propiciando essa indiferença em seguir a carreira docente.

Verificamos que no 4º ano as perspectivas dos estudantes se alteram e a principal opção passa a ser a carreira docente, prioritariamente no Ensino Superior. Apenas no 4º ano foi observada esta mudança em relação ao nível de ensino que pretendem lecionar, uma vez que nos três primeiros anos os estudantes demonstraram maior interesse pela Educação Básica. No 4º ano, a intenção em cursar uma pós-graduação ficou em segundo lugar entre as expectativas dos licenciandos, que praticamente não demonstraram interesse pela *Indústria*, por *Outra Graduação*, pela habilitação *Bacharelado* ou por *Outras Opções*. Acreditamos que a grade curricular possa exercer influência nas expectativas dos estudantes principalmente neste ano da graduação, visto que as respostas apresentadas por estes estudantes se distanciam das respostas dos estudantes dos primeiros anos (Indústria, Bacharelado...) e destacam a docência no Ensino Superior como opção futura de profissão.

No 4º ano é cursada a disciplina de Estágio Supervisionado (Regência), em que os estudantes ministram aulas e são responsáveis por sua elaboração e desenvolvimento nas escolas da Educação Básica, assumindo responsabilidades como professores. Pensamos que esta disciplina, aliada às outras voltadas para a área de Ensino, possam contribuir no interesse dos estudantes pela carreira docente. Além disso, destacamos o interesse dos estudantes do 4º ano pela pós-graduação, ou seja, pela aspiração em dar continuidade nos estudos.

## Considerações finais

As intenções profissionais dos licenciandos nos 4 anos do curso apresentaram similaridades com o estudo de Milaré e Weinert (2015, p. 528): “quando os licenciandos não ingressam na universidade com a pretensão de lecionar, o curso oferece suporte e incentivo para a escolha da carreira docente”.

Consideramos, com base em nosso estudo, que a grade curricular pode influenciar nas expectativas profissionais dos licenciandos, uma vez que no último ano o destaque foi para a categoria *lecionar*. Esse resultado pode estar atrelado às experiências em sala de aula proporcionadas pela disciplina de Estágio Supervisionado e das discussões possibilitadas nas disciplinas voltadas ao ensino de Química.

Neste contexto, ponderamos que reformulações curriculares relevantes, baseadas em discussões e reflexões, tal como a reorganização da distribuição das disciplinas de conteúdo específico e relacionadas às ciências da educação devem estar presentes ao longo dos 4 anos do curso, colaborando para aumentar ainda mais o interesse dos estudantes pela docência e pelo curso como um todo, levando à formação de professores críticos e mais interessados pelo ensino de Química.

## Referências

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luís Antero e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação, CNE. **Resolução nº 2 de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de

Licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda Licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015.

BROIETTI, F. C. D.; BARRETO, S. R. G. Formação inicial de professores de Química: a utilização dos relatórios de observação de aulas como instrumentos de pesquisa. **Semina: Ciências Exatas e Tecnológicas**, v. 32, n. 2, 2011, p. 181-190.

BROIETTI, F. C. D.; STANZANI, E. L. Os Estágios e a formação inicial de professores: experiências e reflexões no curso de Licenciatura em Química da UEL. **Quím. Nova Esc.**, v. 38, n. 3, 2016, p. 306-317.

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

FREIRE, L. I. F.; JACUMASSO, S. C.; CAMPOS, S. X. A Perspectiva de Futuro Profissional de Licenciados em Química e o Perfil de Egresso Desejado pela Universidade Estadual de Ponta Grossa – Paraná. **Quím. Nova Esc.**, v. 34, n. 3, 2012, p. 147-154.

LÜDKE, M. Universidade, escola de educação básica e o problema do Estágio na formação de professores. **Formação Docente**, v. 1, n. 1, 2009, p. 95-108.

MALDANER, O. A. **A formação inicial e continuada de professores de Química**. Ijuí: Unijuí, 2000.

MILARÉ, T.; WEINERT, P. L. Perfil e perspectivas de estudantes do curso de Licenciatura em Química da UEPG. **Quím. Nova**, v. 39, n. 4, 2016, p. 522-529.

OLIVEIRA, I. B. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Educar em Revista**, n. 29, 2007, p. 83-100.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

REIS, J. M. C.; OLIVEIRA, B. R. M.; KIOURANIS, N. M. M. Perspectivas em relação à docência na formação inicial de Licenciatura em Química de uma universidade pública. **Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC**, Águas de Lindóia, SP, 2013.

SÃO PAULO. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Química**. São Paulo: Secretária da Educação do Estado de São Paulo, 2008.

SILVA, C. S.; OLIVEIRA, L. A. A. Análise de uma turma de licenciandos em Química ao ingressar e ao se formar no curso: perfil, expectativas, influências e críticas. In: XIV Encontro Nacional de Ensino de Química, 2008, Curitiba. **Anais...** Curitiba: UFPR, 2008.

SILVA, R. M. G.; SCHNETZLER, R. P. Estágios curriculares supervisionados de ensino: partilhando experiências formativas. **EntreVer**, v. 01, 2011, p. 116-136.