



**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

MÁRCIA GONÇALVES ALMEIDA

**FORMAÇÃO DOCENTE: O OLHAR DOCENTE E DISCENTE NAS ATIVIDADES
DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA**

PORTO VELHO

2021

MÁRCIA GONÇALVES ALMEIDA

**FORMAÇÃO DOCENTE: O OLHAR DOCENTE E DISCENTE NAS ATIVIDADES
DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Mestrado Acadêmico em Educação, do Núcleo de Ciências Humanas da Universidade Federal de Rondônia, como requisito para obtenção ao título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação Docente

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rosângela de Fátima Cavalcante França

PORTO VELHO

2021

MÁRCIA GONÇALVES ALMEIDA

**FORMAÇÃO DOCENTE: O OLHAR DOCENTE E DISCENTE NAS ATIVIDADES
DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA**

Dissertação avaliada pela Banca Examinadora abaixo assinada, constituída pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação - Mestrado Acadêmico em Educação, da Universidade Federal de Rondônia - UNIR, aprovada em ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Rosângela de Fátima Cavalcante França
Orientadora/Presidente (MEDUC/UNIR)

Prof^a. Dr^a. Adriana Francisca de Medeiros
Membro Externo (UFAM)

Prof^a. Dr^a. Ângela Maria Gonçalves de Oliveira
Membro Interno (MEDUC/UNIR)

Prof. Dr. Rafael Fonseca de Castro
Membro Suplente (MEDUC/UNIR)

Porto Velho, ____ de _____ de 2021.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Fundação Universidade Federal de Rondônia
Gerada automaticamente mediante informações fornecidas pelo(a) autor(a)

A447f Almeida, Márcia Gonçalves.

Formação docente: o olhar docente e discente nas atividades de estágio supervisionado do curso de licenciatura em química da Universidade Federal de Rondônia / Márcia Gonçalves Almeida. -- Porto Velho, RO, 2021.

112 f. : il.

Orientador(a): Prof.^a Dra. Rosângela de Fátima Cavalcante França

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Fundação Universidade Federal de Rondônia

1.Licenciatura em química. 2.Estágio supervisionado. 3.Prática de ensino. 4.Prática pedagógica. I. França, Rosângela de Fátima Cavalcante. II. Título.

CDU 377.8(811.1)

Bibliotecário(a) Luã Silva Mendonça

CRB 11/905

*Aos meus pais,
Marcionílio Pereira Almeida
e Maria de Lourdes Gonçalves Almeida.*

*A minha madrinha,
Maria Neide Rodrigues (in memoriam).*

Seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica.

(Paulo Freire)

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por me conceder coragem, saúde e, sobretudo, força para prosseguir em meio aos momentos de desânimo.

Aos meus pais, Marcionílio Pereira Almeida e Maria de Lourdes Gonçalves Almeida, que sempre estiveram carinhosamente presentes em minha vida, edificando-me com palavras de incentivo e amor.

A minha filha amada, Mariana Morais de Almeida Carvalho, a razão do meu viver.

Ao meu esposo Sézani Morais Gonçalves de Carvalho, companheiro na vida e nos sonhos, que sempre se fez presente, pelo incentivo, compreensão e dedicado apoio nesta caminhada.

A minha irmã Mariza Gonçalves Almeida, por me inspirar incondicionalmente em todos os momentos, com palavras de coragem e força, reanimando os meus dias. Gratidão! Aos meus irmãos Mônica, Maurício e Murilo, pela fraterna amizade e constante incentivo.

À amiga Renata Batista, pessoa especial que Deus me permitiu conhecer e que sempre me trouxe palavras de desmedido carinho e entusiasmo nos momentos de desassossego. Irmã que a vida me trouxe.

À amiga Geanne Leite, a incentivadora que me fez acreditar ser possível este sonho se tornar realidade. Pessoa generosa e guerreira, tornou-se uma irmã que a vida me trouxe.

Ao amigo Rogério, por sua contribuição fundamental nesta jornada; gratidão por sua presença e inigualável disponibilidade.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Mestrado Acadêmico em Educação, da Universidade Federal de Rondônia, pelo trabalho e dedicação profícua para com seus alunos.

Aos colegas mestrados do PPGE/UNIR, em especial à linha de Formação Docente, pelos momentos de construção do conhecimento e partilha tão vitais ao meu crescimento na pesquisa.

À banca examinadora, pela disponibilidade de participação, bem como pelas

contribuições e encaminhamentos no trabalho.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste projeto.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

A minha querida orientadora, Prof^a. Dr^a. Rosângela de Fátima Cavalcante França, a quem serei eternamente grata. Mulher iluminada, generosa com todos que a procuram, apaixonada pela vida e pela profissão. Jamais conseguirei retribuir tão humana acolhida a mim ofertada, no momento de maior dificuldade, no instante em que acreditei que nunca chegaria até aqui.

Muito obrigada pela paciência, pela atenção e pelo entusiasmo de quem acredita que somente a educação é capaz de transformar vidas.

Um especial agradecimento também pelos momentos de conversas, diálogos sempre tão frutíferos e incentivadores; sou incomensuravelmente grata pela partilha afetuosa de sua infinda experiência e conhecimento enquanto docente e viajante, apaixonada pelos povos e suas culturas, proporcionando-me o prazer inenarrável de caminhar ao seu lado na mesma estrada.

Que Deus te abençoe em graça e paz!

Minha eterna gratidão!

ALMEIDA, Márcia Gonçalves. **Formação docente:** o olhar docente e discente nas atividades de estágio supervisionado do curso de licenciatura em química da Universidade Federal de Rondônia. 2021. 110 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Departamento de Ciências da Educação, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho-RO, 2021.

RESUMO

O estágio supervisionado nos cursos de licenciatura é uma etapa da formação inicial que proporcionará aos acadêmicos de diferentes áreas do conhecimento a possibilidade de consolidar o binômio teoria-prática, bem como a vivência com a realidade cotidiana da sua futura área profissional, com toda a complexidade inerente às condições de trabalho nas escolas públicas. Considerando a importância de tal vivência, a questão que norteou esta pesquisa foi: como o curso de licenciatura em química da Universidade Federal de Rondônia garante a necessária articulação entre teoria e prática no estágio supervisionado? Coerente com tal questionamento, o objetivo geral foi analisar como o curso de licenciatura em química da Universidade Federal de Rondônia garante a necessária articulação entre teoria e prática no estágio supervisionado. Quanto ao aspecto metodológico, esta pesquisa é do tipo descritivo, de abordagem qualitativa, realizada no período de 09 a 23 de março de 2020. Os dados foram obtidos por meio de uma entrevista realizada com 10 egressos e uma professora da disciplina de prática de ensino do curso de licenciatura em química da UNIR - *campus* de Porto Velho e organizados em dez categorias de análise criadas *a priori*, em consonância com as questões levantadas na investigação, a saber: Pesquisa realizada junto aos egressos: I - Acompanhamento da prática de ensino; II - Planejamento da prática de ensino; III - Etapas da prática de ensino; IV- Instrumentos utilizados no estágio; V - Contribuição da prática pedagógica; VI - A prática de ensino e a relação teoria e prática; VII - Contribuição dos professores para a formação dos egressos. Pesquisa realizada com a professora: I - Aproximações e distanciamentos da prática de ensino; II - Operacionalização da prática pedagógica; III - Planejamento da prática. Na etapa seguinte, buscaram-se aproximações e distanciamentos entre o que dizem os egressos e a professora do estágio. Os resultados apontaram convergência quanto à concepção do estágio supervisionado, à importância de todas as etapas, aos instrumentos e procedimentos necessários à prática; além disso, foram levantados apontamentos e alguns encaminhamentos que poderão ser efetivados. Foram identificados distanciamentos das condições ideais para a prática de ensino de química, considerando-se suas especificidades; entretanto, com a mobilização de saberes e a criatividade dos estagiários, foi possível vincular a teoria à prática pedagógica nas escolas. Portanto, é inquestionável a importância do estágio para o currículo de formação inicial de professores, por possibilitar a vivência e a compreensão das condições objetivas de trabalho da profissão docente.

Palavras-chave: Licenciatura em química. Estágio supervisionado. Prática de ensino. Prática pedagógica.

ALMEIDA, Márcia Gonçalves. **Teacher education**: the perspective of teachers and students in supervised internship activities in the degree course in Chemistry at the Federal University of Rondônia. 2021. 110 f. Dissertation (Academic Master in Education) - Department of Educational Sciences, Federal Foundation University of Rondônia, Porto Velho-RO, 2021.

ABSTRACT

The supervised internship in undergraduate courses is a stage of initial training that will provide academics from different areas of knowledge with the possibility of consolidating the theory-practice binomial, as well as the experience with the daily reality of their future professional area, with all the complexity inherent to working conditions in public schools. Considering the importance of such experience, the question that guided this research was: how does the degree course in chemistry at the Federal University of Rondônia guarantee the necessary articulation between theory and practice in the supervised internship?

Coherent with such questioning, the general objective was to analyze how the degree course in chemistry at the Federal University of Rondônia guarantees the necessary articulation between theory and practice in the supervised internship.

In relation to the methodological aspect, this is descriptive research, with a qualitative approach, carried out from March 9 to 23, 2020. The data were obtained through an interview with 10 graduates and a teacher from the teaching practice discipline of the UNIR chemistry degree course - Porto Velho campus were and organized into ten analysis categories, created *a priori*, in line with the issues raised in the investigation, namely: Research carried out with graduates: I - Monitoring of teaching practice; II - Planning of teaching practice; III - Stages of teaching practice; IV - Instruments used in the internship; V - Contribution of pedagogical practice; VI - Teaching practice and the relationship between theory and practice; VII - Contribution of teachers to the formation of graduates. Research carried out with the professor: I - Approaches and distances from teaching practice; II - Operationalization of pedagogical practice; III - Practice planning. In the next stage, approaches and distances between what the graduates and the internship professor say were sought. The results pointed to convergence regarding the conception of the supervised internship, the importance of all stages, the instruments and procedures necessary for the practice; in addition, there were raised indications and some referrals that could be made effective. Distances from the ideal conditions for the practice of teaching chemistry were identified, considering their specificities; however, with the mobilization of knowledge and the creativity of the interns, it was possible to link theory to pedagogical practice in schools. Therefore, the importance of the internship for the initial teacher education curriculum is unquestionable, since it enables the experience and understanding of the objective working conditions of the teaching profession.

Keywords: Degree in chemistry. Supervised internship. Teaching practice. Pedagogical practice.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Bases Legais do estágio nos cursos de licenciatura	40
Quadro 2 - Componentes curriculares obrigatórios	46
Quadro 3 - Matriz curricular	47
Quadro 4 - Carga horária e atividades do estágio supervisionado PPC 2019.....	51
Quadro 5 - Carga horária de estágio supervisionado PPC 2007.....	52
Quadro 6 - Equivalência de disciplinas entre matrizes curriculares.....	52
Quadro 7 - Fases e categorias para a análise de dados.....	58

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fases do processo de análise de conteúdo	59
Figura 2 - Mapa da localização do município de Porto Velho.....	64

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Sexo dos egressos entrevistados	61
Gráfico 2 - Faixa etária, em anos, dos egressos entrevistados.....	62
Gráfico 3 - Natureza da instituição na qual o egresso cursou o ensino médio	62
Gráfico 4 - Nível de escolaridade dos egressos entrevistados.....	63

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ATPE	Atividades Teórico-Práticas de Aprofundamento em Áreas Específicas
BG	Biologia Geral
C	Cálculo
CONSEA	Conselho Superior Acadêmico
CP	Conselho Pleno
CH	Carga Horária
EEQ	Experimentação para o Ensino de Química
E	Egresso
ES	Estágio Supervisionado
F	Física
FQE	Físico-Química Experimental
FQT	Físico-Química Teórica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MB	Matemática Básica
MEC	Ministério da Educação
PECC	Prática de Ensino como Componente Curricular
PIBID	PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PRAD	Pró-Reitoria de Administração
PROCEA	Pró-Reitoria de Cultura, Extensão e Assuntos Estudantis
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PRoPesq	Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
PROPLAN	Pró-Reitoria de Planejamento
PPC	Projeto Pedagógico do Curso

QAE	Química Analítica Experimental
QAT	Química Analítica Teórica
QGE	Química Geral Experimental
QGT	Química Geral Teórica
QIE	Química Inorgânica Experimental
QIT	Química Inorgânica Teórica
QOE	Química Orgânica Experimental
QOT	Química Orgânica Teórica
QUI	Química
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UNIR	Universidade Federal de Rondônia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
2 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DA DEFINIÇÃO AO DESENVOLVIMENTO DESSE COMPONENTE CURRICULAR ...	22
2.1 Contextualizando o estágio supervisionado: formação, cursos, conceitos e finalidades	22
2.2 Estágio supervisionado: planejamento e o papel das instituições	32
2.3 Os aspectos legais do estágio supervisionado	39
2.4 O estágio supervisionado em química na UNIR	45
3 O DESENHO DO ESTUDO EMPÍRICO	53
3.1 Aspectos metodológicos da pesquisa: tipo de pesquisa, abordagem, procedimentos e tratamento dos dados.	55
3.1 Sujeitos do estudo e suas características	60
3.3 <i>Lócus</i> da investigação	64
4 ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA LICENCIATURA EM QUÍMICA E A PRÁTICA DE ENSINO: DO ACOMPANHAMENTO E PLANEJAMENTO ÀS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOS EGRESSOS E A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA	65
4.1 Fase I da análise dos dados - Pesquisa realizada com os egressos	65
4.1.1 Categoria I - Acompanhamento da prática de ensino	65
4.1.2 Categoria II - Planejamento da Prática de Ensino	67
4.1.3 Categoria III – Etapas da prática de ensino	69
4.1.4 Categoria IV - Instrumentos utilizados no estágio	72
4.1.5 Categoria V - Contribuição da prática pedagógica	73
4.1.6 Categoria VI - A prática de ensino e a relação teoria e prática	76
4.1.7 Categoria VII - Contribuição dos professores para a formação dos egressos ..	78
4.2 Fase II da análise dos dados - Pesquisa com a professora do estágio	80
4.2.1 Categoria I – Aproximações e distanciamentos da prática de ensino	80
4.2.2 Categoria II - Operacionalização da prática pedagógica	82
4.2.3 Categoria III - Planejamento da prática	85
4.3 Fase III da análise dos dados - Buscando aproximações e distanciamentos entre o que dizem os egressos e a professora do estágio	89
4.3.1 Aproximações nas categorias <i>Etapas da prática de ensino</i> e <i>Operacionalização da prática pedagógica</i>	89

4.3.2 Aproximações e distanciamento nas categorias <i>Planejamento da prática de ensino e Planejamento da prática</i>	90
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS	99
APÊNDICES	
APÊNDICE A - TERMO DE APRESENTAÇÃO	104
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO AOS PROFESSORES	105
APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES	106
APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS EGRESSOS	107
APÊNDICE E - ENTREVISTA APLICADA AOS PROFESSORES	109
APÊNDICE F - ENTREVISTA APLICADA AOS EGRESSOS	110

APRESENTAÇÃO

DE QUAL LUGAR FALA A PESQUISADORA

O que me motivou a pesquisar a relação teoria/prática na disciplina de Estágio Supervisionado foi a minha experiência enquanto acadêmica do curso de licenciatura em química na Universidade Federal de Rondônia.

Em geral, segundo a lógica de organização dos cursos de licenciatura, separam-se de um lado as disciplinas conteudistas e, de outro lado, as de formação. Em meu estágio de observação, procurei vislumbrar o que todo futuro professor crê que encontrará a sua frente, porém não me senti parte da realidade observada.

Geralmente é no estágio, guiado pelo viés da experiência, que o professor é tocado e depois trazido às suas condições reais de trabalho. Meu estágio supervisionado se deu em duas escolas de ensino médio de Porto Velho. Ambas possuíam laboratório de ciências. Em uma das escolas, o estágio se deu durante o horário noturno, na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Na outra escola, o estágio aconteceu no horário vespertino, no ensino regular.

O período do estágio, em minha concepção, é um momento de ricas experiências, completamente desafiador, que obriga o futuro docente a reagir. A condição de “estagiário” em construção, ainda que seja constricta, cria modos de atuação desse futuro docente, o que não ocorre verdadeiramente no banco da universidade, pois é algo que só se vivencia nesse momento final da formação, na sala de aula.

Vivenciei o estágio na certeza de que aquele momento seria o de maior relevância durante toda a graduação. Na maioria das vezes, é na disciplina de estágio que o futuro professor estabelece o primeiro contato com a sala de aula. Começa a se enxergar professor, sendo desafiado a colocar em prática o que foi aprendido e a estabelecer um vínculo de respeito e confiança na relação professor-aluno.

Durante o período de observação no ensino regular, percebi que o professor perdia muito tempo (em torno de 20 minutos) tentando acalmar os ânimos eufóricos dos alunos, no início de cada aula, até conseguir fazer a chamada e iniciar a abordagem do conteúdo, levando-se em conta que o tempo de cada aula era de 45 minutos. Já na escola com a EJA, o tempo era de, no máximo, oito minutos, incluindo-

se a chamada, para iniciar a explanação do conteúdo.

A professora da EJA era formada em química, utilizava os termos corretamente, porém não tinha um planejamento claro acerca do que seria abordado nas suas aulas. Por três aulas seguidas ela resolveu questões do ENEM, sem ter abordado alguns conteúdos em sala de aula. Dependendo da questão, a docente fazia uma prévia explanação. Não havia questionamentos e ela continuava a resolução de questões. Certa vez, a professora foi indagada (por uma colega da graduação, que fazia estágio junto comigo) do porquê resolvia questões sobre conteúdos não abordados em sala e a resposta foi que estava familiarizando o assunto para os alunos.

Observando o professor, em uma das turmas de ensino médio, tive uma ótima impressão acerca de seu domínio, tanto do conteúdo, como de seu alunado, pelo qual era bem respeitado. No decorrer do estágio, constatei que isso se devia a diversos motivos: apreço à profissão, domínio do conteúdo e postura ativa e respeitosa perante seus alunos. Isso foi algo muito motivador e me fez acreditar em minha escolha, me fez ir em busca de artifícios para melhorar e acreditar que poderia fazer mais que o meu esperado.

Porém, no dia a dia da sala de aula, a realidade vivenciada não é fácil, pois a realidade é imprevisível, cada dia carrega suas surpresas; assim, tive dias de muita satisfação e também dias de muita inconformidade. Aprendi, com o estágio, que os sentidos experimentados na graduação se distanciam muito do experimentado na prática em sala de aula.

É nessa relação professor-aluno que o estagiário investe para se constituir, de fato, professor e essa relação, diante da realidade, se torna um desafio, tanto no ponto de vista da transmissão de conteúdos como na relação com os alunos.

1 INTRODUÇÃO

As necessidades formativas da prática docente, em momentos de notória desvalorização da atividade docente e em meio a conflitos de ordem política, sempre foram objetos de estudos e discussões de estudiosos apaixonados pelo assunto. Saviani (2010, p. 209) entende que a formação de qualidade deve “garantir uma sólida cultura que lhes permita atingir uma aguda consciência da realidade em que vão atuar associada a um consistente preparo teórico-científico que o capacite à realização de uma prática pedagógica coerente e eficaz”.

A temática desta pesquisa teve origem na vontade de aprofundar os conhecimentos obtidos no curso de licenciatura em Química, em particular, do estágio supervisionado, realizado por meio da disciplina de prática de ensino, na Fundação Universidade Federal de Rondônia. O estágio supervisionado tem por finalidade a complementação do ensino e da aprendizagem e muitas vezes é a primeira experiência do futuro professor com a atividade docente. Segundo Zabalza (2014, p. 46), o estágio “consiste em conjunto de funções muito mais amplas e vinculadas ao processo de formação e aprendizagem dos estudantes”

Um dos desafios na formação docente ainda é a relação teoria-prática, muitas vezes tratada como momentos separados no processo de ensino-aprendizagem. É muito comum ouvir dos alunos que determinada situação vivenciada na universidade ou conteúdo é diferente na prática. E é no estágio que ocorre, para muitos alunos, o primeiro contato com a experiência docente. “É necessário, pois, que as atividades desenvolvidas no decorrer do curso de formação considerem o estágio como um espaço privilegiado de questionamento e investigação” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 112).

Durante os estágios, são frequentes as inquietações, os dilemas. Nesse momento, é possível sentir os desafios e possibilidades a serem enfrentadas pelos alunos e professores, observar as dificuldades e apontar direções na busca de possíveis soluções, além de promover o contato com a prática profissional.

Muitos são os estudos voltados à temática do estágio supervisionado. Pesquisadores nos trazem dados referentes às perspectivas do planejamento (REIS; ARAÚJO; BATTINI, 2015; SANTOS; FREIRE, 2017), prática reflexiva (BORSSOI, 2008), formação prática (FELÍCIO; OLIVEIRA, 2008; CORTE; LEMKE, 2015; PIMENTA; 2004, 2011, 2017; ZABALZA, 2014) entre outros.

Para delimitar esta pesquisa, formulamos o seguinte problema: como o curso de licenciatura em química da Universidade Federal de Rondônia garante a necessária articulação entre teoria e prática no estágio supervisionado?

Esta indagação se desdobrou em outras questões corolárias:

- como ocorre o acompanhamento da prática de ensino do curso de licenciatura em química?
- quais são as etapas cumpridas para a realização da prática?
- como é feito o planejamento para a efetivação da prática de ensino nas escolas?
- quais os instrumentos utilizados pelos estagiários?
- em que sentido a prática de ensino se configurou como uma possibilidade de fazer uma relação entre teoria e prática?
- em relação aos professores da disciplina prática de ensino, como eles contribuíram na formação dos egressos nesse período?
- na prática de ensino, qual foi a maior contribuição à prática pedagógica dos estagiários?
- em quais aspectos a prática de ensino em química se aproxima e se distancia do que está previsto nas diretrizes ou projetos políticos?
- como a prática de ensino garante a operacionalização das práticas pedagógicas?
- como é feito o planejamento para a efetivação da prática de ensino nas escolas?

O objetivo geral da pesquisa foi analisar como o curso de licenciatura em química da Universidade Federal de Rondônia garante a necessária articulação entre teoria e prática no estágio supervisionado.

Para o desdobramento do objetivo geral desta pesquisa, trabalhamos com os seguintes objetivos específicos:

- descrever como ocorre o acompanhamento do estágio do curso de licenciatura em química;
- relacionar quais são as etapas cumpridas para a realização do estágio;
- verificar como é feito o planejamento para a efetivação do estágio nas escolas e quais os instrumentos utilizados pelos estagiários;

- averiguar em relação aos professores da disciplina prática de ensino e como eles contribuíram na formação dos acadêmicos nesse período;
- descrever em que sentido a prática de ensino se configurou como uma possibilidade de fazer uma relação entre teoria e prática;
- conhecer qual foi a maior contribuição do estágio à prática pedagógica dos egressos;
- identificar como o estágio garantiu a operacionalização das práticas pedagógicas;
- constatar em quais aspectos o estágio em química se aproxima e se distancia do que está previsto nas diretrizes ou projetos políticos;
- aferir as convergências e divergências entre as falas da professora do estágio e dos egressos.

Para a efetivação deste estudo, realizamos uma pesquisa do tipo descritiva (GIL, 2002), de abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), desenvolvida em duas fases: a bibliográfica e a empírica. Os dados foram obtidos por meio de questionários e entrevistas *online*. Foram sujeitos deste estudo 10 egressos e uma professora da disciplina de prática de ensino da Universidade Federal de Rondônia.

Para a concretização deste estudo, desenhamos a seguinte estrutura:

Na primeira seção, expomos uma breve introdução, para situar o leitor quanto à temática proposta para esta pesquisa.

Na segunda seção, iniciamos com alguns apontamentos sobre a formação de professores, cursos, conceitos e finalidades. Posteriormente, tratamos do planejamento, condução e papel das instituições. Na sequência, abordamos os aspectos legais, trazendo como referência alguns documentos, tais como: Lei 9394/96 (LDB), Lei nº 11.788 de 25/09/2008, Resolução nº 2, aprovada em 19 de fevereiro de 2002, Resolução 1, aprovada 18 de fevereiro de 2002, Resolução n. 2, de 111 de julho de 2015, PARECER nº: 744/97 aprovado em 3/12/97. E, por último, tratamos das especificidades do estágio supervisionado em química na Universidade Federal de Rondônia, o qual é o nosso objeto de investigação.

Na terceira seção, apresentamos o desenho da pesquisa e discorremos sobre os elementos que a constituem, quais sejam: a questão norteadora e seus desdobramentos; objetivo geral e objetivos específicos; os aspectos metodológicos, envolvendo o tipo de pesquisa e abordagem, procedimentos metodológicos e

procedimentos adotados para a análise dos dados, além dos sujeitos e *lócus* da investigação.

Na quarta seção, referente a análise dos dados, apresentamos o resultado das entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa. À luz da teoria de Bardin (2011), os dados obtidos foram organizados em categorias de análise, criadas *a priori*, e as respostas foram analisadas com base no referencial teórico pertinente à problemática em estudo.

Na quinta e última seção, que trata das Considerações Finais, apresentamos uma síntese do que apreendemos nos âmbitos teórico e empírico. Para tanto, retomamos o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa e, em consonância com tais objetivos, tecemos considerações a respeito dos resultados alcançados.

Por fim, em nossas conclusões, ressaltamos que esta pesquisa apresenta uma contribuição intelectual, científica e social, pois seus resultados poderão apontar indicadores para a melhoria dos estágios supervisionados e, conseqüentemente, a melhoria do ensino de química, beneficiando um grupo social relevante, constituído pelos alunos da educação básica.

2 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DA DEFINIÇÃO AO DESENVOLVIMENTO DESSE COMPONENTE CURRICULAR

Nesta seção, contextualizamos o estágio supervisionado a partir de alguns apontamentos sobre a formação de professores, cursos, conceitos e finalidades. Posteriormente, tratamos do planejamento, orientação e o papel das instituições. Na sequência, destacamos os aspectos legais desse componente curricular e, por último, abordamos o estágio supervisionado em química, na Universidade Federal de Rondônia (UNIR), que é o nosso objeto de investigação.

2.1 Contextualizando o estágio supervisionado: formação, cursos, conceitos e finalidades

O processo de formação docente vai muito além dos espaços das instituições formadoras, requerendo conhecimento teórico e prático dos fenômenos educacionais. Além disso, “a complexidade da educação como prática social não permite tratá-la como fenômeno universal e abstrato, mas sim imerso em um sistema educacional, em dada sociedade e em determinado tempo histórico” (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 46).

O período de formação exige dos acadêmicos muito mais do que os conteúdos e as práticas realizadas no decorrer das disciplinas. Há a necessidade de uma visão ampla, no sentido de conhecer os vários aspectos que envolvem a educação, quando delimitada, em razão de saber lidar com cada situação de forma particular. Esse processo deve ser conduzido pelas instituições que formam. Sobre isso, Zabalza (2014, p. 23) explica que:

Se algo tem preocupado o imenso grupo de pessoas que vêm discutindo a universidade e os novos desafios que deverá assumir nos próximos anos como instituição (deixando de lado, obviamente, tudo o que se refere ao financiamento), isso tem a ver com sua missão formativa e com a forma como se vêm modificando o sentido, os conteúdos e os processos por meio dos quais as instituições universitárias deveriam formar seus estudantes.

Assim, o autor destaca que as instituições formadoras devem ter objetivos claros e, ao mesmo tempo, têm o desafio de formar para suprir as demandas sociais que exigem respostas cada vez mais aceleradas. Portanto, tudo o que permeia o processo de formação, como: “o curso, o estágio, as aprendizagens das demais disciplinas e experiências e vivências dentro e fora da universidade ajudam a construir a identidade docente” (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 55).

A respeito da profissão docente, Borssoi (2008, p. 6) tece a seguinte consideração:

[...] o exercício de qualquer profissão é prático, no sentido de ação. Nesse sentido, a profissão professor não é diferente, e o modo de aprender a fazer algo, seja nessa profissão ou outra, parte da observação, da imitação, reprodução daquilo que é visto e observado. No entanto, os alunos/acadêmicos e professores/orientadores, a partir da observação, devem elaborar sua própria prática, adequando, acrescentando e criando novas ideias, após uma análise crítica e reflexiva do modo de agir do professor.

Desse modo, para além do acesso ao conhecimento acadêmico, o professor se forma integrando os vários aspectos que envolvem o processo educativo. Construir um conhecimento que agregue o que se aprende nas universidades à realidade do chão das escolas é um processo de reflexão necessário aos acadêmicos. A esse respeito, Tardif e Moscoso (2018, p. 391) afirmam que:

[...], um profissional não pode se contentar com seguir “receitas” ou “aplicar” os conhecimentos teóricos anteriores à ação realizada, pois cada situação profissional que vive é singular e exige de sua parte uma reflexão em e sobre a ação, ação construída em parte pelo profissional que lhe deve dar sentido.

Os autores ressaltam a necessidade de construção da própria identidade docente por parte de cada profissional. Tendo isso em vista, durante o processo de formação, o estagiário e futuro professor poderá se adaptar às intercorrências existentes no cotidiano do processo educativo, as quais nem sempre sugerem as mesmas respostas. Nesse contexto, a reflexão durante a ação poderá “dar respostas a questões novas, problemáticas, através da invenção de novos saberes e novas técnicas produzidas no aqui e no agora que caracterizam um determinado problema” (ALARCÃO, 1996, p.17). Somando-se a isso, Tardif e Moscoso (2018, p. 398) dizem:

O professor possui, sem dúvida, um papel de transformação social através de seu aporte ao desenvolvimento do pensamento crítico das novas gerações. Além do mais, o professor não aplica receitas: em grande parte seu trabalho se co-constrói com os alunos, não é planejado totalmente fora da situação de sala de aula e, por isso, é um trabalho que se completa em sentido estrito em sua dimensão social, para ela e com ela.

Assim sendo, os autores ampliam o entendimento de uma reflexão na ação educativa. Somente pensar sobre o trabalho realizado não abrange um pensamento reflexivo; para tanto, há necessidade, ainda, de se pensar uma ação/reação sobre o que está sendo analisado, pondo em prática a reflexão na ação e ação na reflexão. Corroborando com esse pensamento, Shon (2000, p. 47) assegura que:

[...] ser um profissional reflexivo exige um pensar crítico sobre a prática e, durante o processo, exercita o desenvolvimento da capacidade de reestruturar estratégias de ação, colocando em prova uma nova compreensão do problema.

O autor reforça a compreensão de reflexão na ação educativa como uma ferramenta presente e atuante em todo o processo de ensino e aprendizagem, que poderá contribuir com a construção do conhecimento de todos os envolvidos na ação educativa, tanto professores como alunos. Assim, as relações que se estabelecem em uma sala de aula são constituídas por sujeitos de diferentes realidades. A sociedade caminha em uma constante atividade de mudanças, em todos os campos da vida humana. Nesse sentido, Tardif e Moscoso (2000, p. 402) dizem:

Com efeito, com relação às sociedades anteriores, as sociedades contemporâneas parecem fundamentalmente sociedades de escolha e de projetos. Isso significa que os comportamentos sociais não podem ser definidos principalmente pelos status, papéis e normas.

Portanto, cada vez mais, o desenvolvimento social reforça a perspectiva de flexibilidade durante o processo educativo. O professor não pode mais ser visto como o detentor de verdades, mas como aquele a quem cabe estimular o pensamento dos alunos, de forma que estes possam construir suas próprias definições. Nesse contexto Tardif e Moscoso (2000, p. 403) refletem que:

Por outro lado, ser professor hoje não constitui mais um papel claro baseado em normas compartilhadas e estipuladas por meio das práticas rotineiras. Atualmente, o ensino se transformou em um problema, precisamente porque os professores devem enfrentar as múltiplas escolhas que não são estritamente determinadas pela instituição, a sociedade ou as tradições.

Tardif e Moscoso (2000) ressaltam que o desenvolvimento social de forma acelerada traz consigo inúmeros desafios à atividade docente. As constantes mudanças sociais, que não são cíclicas ou periódicas, mas podem surgir a qualquer tempo e em qualquer direção, exigem a formação de profissionais reflexivos e flexíveis. Shon (2000, p. 20) reforça essa discussão argumentando que:

[...] os educadores profissionais têm deixado cada vez mais claras suas preocupações com a distância entre a concepção de conhecimento profissional dominante nas escolas e as atuais competências exigidas dos profissionais no campo de aplicação.

Há a necessidade de um novo profissional, adaptado às exigências que a sociedade impõe à formação escolar dos seus cidadãos. Dessa forma, é imperativa a adequação dos programas de formação de professores à atual realidade da

sociedade. Vale ressaltar que o período de estágio, embora seja este uma atividade direcionada à prática, envolve outros elementos, como observaram Pimenta e Lima (2017, p. 52), considerando-se que:

No confronto com as representações e as demandas sociais, a identidade construída durante o processo de formação será reconhecida, para o qual são necessários os conhecimentos, os saberes, as habilidades, as posturas e o compromisso profissional. Trata-se, pois, de nos estágios se trabalhar a identidade em formação, definida pelos saberes, e não ainda pelas atividades docentes.

As autoras aprofundam o entendimento sobre a função do estágio para a formação do professor, momento no qual o estagiário se depara com a realidade da escola e seus mais variados aspectos, o que é confrontado com seu próprio conhecimento historicamente construído e com o conhecimento teórico acadêmico. Essa análise poderá permitir a formação de um sujeito que compreenda as necessidades de aprendizagem dos futuros alunos sob sua responsabilidade. Dessa forma, “o desenvolvimento profissional dos docentes é um processo que envolve a compreensão das situações concretas que se produzem nos contextos escolares onde eles atuarão” (CORTE; LEMKE, 2015, p. 31002). Entretanto, essa incursão na realidade do ambiente escolar pode envolver questões conflitantes no que diz respeito à própria carreira docente. Pimenta e Lima (2017, p. 53), chamam a atenção para o fato de que:

[...] mesmo acreditando em si e na profissão, o estagiário pode esbarrar no contexto, em situações de desgaste, de cansaço e de desilusão dos profissionais da educação, nas condições objetivas das escolas, muitas vezes invadidas por problemas sociais, cuja solução está longe de sua área de atuação.

As autoras evidenciam que, no momento em que começa a participar do cotidiano escolar - agora não mais na qualidade de aluno, mas em um processo de formação para se tornar um professor - o estagiário se depara com muitas situações que vão além de ensinar os conteúdos. Dessa forma, podem surgir dúvidas e questionamentos sobre a profissão docente e não somente questões que envolvam o processo de ensino e aprendizagem.

O processo de formação de professores tem início nas universidades, por meio das disciplinas que compõem o currículo dos cursos superiores. Um ponto a ser destacado é que “Na verdade, os currículos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos

com a realidade que lhes deu origem” (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 26). Essa perspectiva tem como horizonte um curso que não aponta onde se quer chegar ou que tipo de professor pretende formar para dar conta das demandas da sociedade.

Não raras vezes os cursos privilegiam a adoção de um excedente de disciplinas teóricas que, apesar de sua relevância, acaba por diminuir o tempo que se possa dedicar às atividades práticas. De acordo com Pimenta e Lima (2017, p. 27), “[...] essa contraposição entre teoria e prática não é meramente semântica, pois se traduz em espaços desiguais de poder na estrutura curricular, atribuindo-se menor importância à carga horária denominada "prática"". Essa carga horária é preenchida com atividades de ambientação dos acadêmicos à vivência nos espaços escolares, com uma breve convivência com os sujeitos que compõe esse ambiente. Então, por meio de observações e situações de práticas de ensino, os futuros professores dão início à formação de sua identidade profissional.

Em se tratando do trabalho, e da formação da identidade do futuro professor, os direcionamentos iniciais terão grande impacto no decorrer do estágio. Pimenta e Lima (2017, p. 32) consideram que:

[...] modalidades de estágio que se restringiam a apenas captar os desvios e falhas da escola, dos diretores e dos professores, configurando-se como um criticismo vazio, uma vez que os estagiários lá iam somente para rotular as escolas e seus profissionais como "tradicionais" e "autoritários", entre outras qualificações.

As autoras destacam a possibilidade do desvio de finalidade da disciplina de estágio, apontando manifestações dos estagiários que depreciam o ambiente escolar e os sujeitos ali atuantes. Outra forma de reduzir a relevância da atividade de estágio é destacada por Pimenta e Lima (2017, p. 30), ao relatarem que em algumas situações:

[...] a atividade de estágio fica reduzida à hora da prática, ao "como fazer", às técnicas a ser empregadas em sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades específicas do manejo de classe, ao preenchimento de fichas de observação, diagramas, fluxogramas.

Nessa perspectiva, Pimenta e Lima (2017) refletem que não se conseguirá ir ao encontro de uma formação com uma base abrangente. Soma-se a isso o fato de que também são tiradas proeminentes oportunidades de aprendizagem da realidade da qual futuramente os acadêmicos em processo de formação farão parte. Complementando, vale citarmos Felício e Oliveira (2008), que também destacam a

importância da formação. Segundo os referidos autores,

[...] a formação do professor começa antes mesmo de sua formação acadêmica e prossegue durante toda a sua vida profissional que está baseada em processos complexos, principalmente porque a prática educativa se constitui na tensão entre as determinações estruturais da sociedade e as exigências do sistema de ensino (FELÍCIO; OLIVEIRA, 2008, p. 219-220).

Os autores despontam a abrangência da formação de professores e sua continuidade. As demandas sociais estão em constante mudança, daí a necessidade de professores que acompanhem os avanços e possíveis retrocessos, de forma que possam orientar seus alunos para serem sujeitos na sociedade que se apresenta. Para tanto, são necessários cursos de formação que contemplem o aprofundamento das atividades práticas, de forma que os estagiários possam mais do que apenas aprender a reproduzir o que é observado no sistema escolar.

Ao se pensar o que caracteriza a disciplina de estágio, podemos ressaltar fatores como: o conhecimento do ambiente escolar, a aplicação prática das teorias aprendidas nas universidades, dentre outros inúmeros elementos que envolvem o sistema educacional. Mas vale também citar que “[...] o estágio constitui um cenário formativo no qual se entrecruzam muitos dos elementos e desafios a serem enfrentados pelo Ensino Superior” (ZABALZA, 2014, p. 29).

Além de encaminharem os acadêmicos para as atividades práticas, as instituições superiores responsáveis pela formação de professores devem ter o compromisso de atender às demandas da sociedade; para tanto, é necessário terem claro que aluno se quer formar e para que sociedade. Porém, de acordo com o que diz Zabalza (2014, p. 29) sobre o lugar do estágio nas instituições superiores,

Durante os últimos anos, incrementou-se notavelmente o interesse pela educação superior, que foi analisada e revista em todos os seus aspectos. Porém, curiosamente, os livros sobre o Ensino Superior (em geral) não costumam abordar o estágio, em suas questões mais simples e técnicas. É como se esse período constituísse ainda um espaço a ser descoberto, a ser conceituado e ordenado de acordo com o currículo.

Conforme destaca o autor, apesar dos desafios enfrentados no período de formação, tanto pelas instituições, quanto pelos futuros professores, há pouco espaço para aprofundar as discussões sobre a importância desse momento e o entendimento dos acadêmicos sobre tudo o que envolverá sua futura profissão. Dessa forma, as atividades práticas acabam sendo reduzidas a procedimentos mecânicos, assim como observam Corte e Lemke (2015, p. 31002-31003), ao relatarem que:

[...] muitas vezes, é uma burocratização dos processos que envolvem o estágio supervisionado, em que acadêmicos e professores-formadores focam sua atenção em elementos organizacionais e se esquecem de refletir e analisar criticamente a respeito da atuação e do processo de formação.

Em linhas gerais, Corte e Lemke (2015) enfatizam negativamente as dinâmicas formadas por procedimentos que priorizam o preenchimento de formulários, visto que o período de estágio pode se desviar ou até mesmo perder sua finalidade formativa ampla. Assim, a análise contextualizada dos fenômenos que envolvem o ambiente escolar, fica reduzida a trabalhos “[...] desenvolvidos apenas como uma atividade rotineira e obrigatória, encarada pelos alunos como atividade dolorosa e complexa cumpridora de função burocrática para o professor” (REIS; ARAÚJO; BATTINI, 2015, p. 23822). Isso pode implicar na manutenção das práticas realizadas no interior da escola. Pontuamos que a mera observação das práticas - sejam boas ou ruins - dos profissionais que já atuam, sem um olhar reflexivo, tende à formação de um professor que será um reproduzidor do que já é feito.

Segundo Pimenta e Lima (2017, p. 237), “[...] o estágio é uma atividade curricular chave para a concretização de um modelo formativo que melhor prepare o futuro professor para o enfrentamento das demandas da prática pedagógica”. Então, para superar as visões reducionistas da atividade de estágio, e promover situações de aprendizagem prática aos acadêmicos em processo de construção de sua identidade profissional, é preciso compreendermos o que é o estágio. Como reflexão, é relevante ressaltar o objetivo curricular das atividades de estágio em uma perspectiva de articulação entre as disciplinas dos cursos de formação. A esse respeito, Zabalza (2014, p. 40) aponta que:

Não cabe centrar a discussão no estágio como se fosse uma peça isolada e independente, algo que é possível abordar como um elemento isolado, como se tivesse sentido por si mesmo. Não tem sentido falar à margem do modelo e/ou do programa de formação ao qual se está referindo.

De acordo com Zabalza (2014), um curso de formação fragmentado, com atividades teóricas e práticas desenvolvidas como ilhas isoladas, acaba por perder o potencial qualitativo, ao contrário do que se teria se essas atividades fossem trabalhadas de forma articulada. Ao discutir as características e objetivos do estágio, o autor esclarece que:

O estágio curricular [...] consiste em um conjunto de funções muito mais amplas e vinculadas ao processo de formação e aprendizagem dos estudantes. [...] tais funções estão relacionadas com o melhor conhecimento

do campo profissional (um conhecimento in situ, não por meio de referências) com o enriquecimento por meio de experiências enriquecedoras e sugestivas na construção da identidade profissional com a aquisição de referências práticas que aprimorem a significação das questões apreendidas na universidade, com o melhor conhecimento de si mesmos e de seus pontos fortes e fracos em relação à profissão escolhida (ZABALZA, 2014, p. 46-47).

A análise contextualizada da concepção de estágio descrita por Zabalza (2014), supera as visões reducionistas, na medida em que o espaço escolar deve ser encarado como um modelo de reflexão sobre o processo educativo e tudo o que o envolve. O estágio, enquanto atividade prática, busca proporcionar aos acadêmicos um melhor entendimento dos fenômenos que permeiam sua futura profissão. Também Borssoi (2008, p. 02), analisando a finalidade do estágio, aponta que:

[...] o objetivo central do estágio é a aproximação da realidade escolar, para que o aluno possa perceber os desafios que a carreira lhe oferecerá, refletindo sobre a profissão que exercerá, integrando - o saber fazer – obtendo (in)formações e trocas de experiências.

O autor reforça a possibilidade de amplitude no conhecimento sobre a profissão docente que a atividade de estágio pode proporcionar, se orientada com esse propósito. Quando se fala em estágio enquanto atividades práticas, também estão incluídas questões que não somente operacionais ou materiais. Para ampliar essa compreensão, nos valem das contribuições de Pimenta e Lima (2017, p. 80), quando afirmam que:

O estágio como atividade teórica instrumentalizadora da práxis [...] não se confunde com um mero praticismo; requer uma atividade intelectual de compreensão da realidade do trabalho dos profissionais [...], que inclui as demandas sociais neles presentes.

As autoras destacam a correlação do trabalho prático acompanhado da reflexão teórica. Assim entendidas, as atividades de estágio podem ser conduzidas em todo o processo sob uma constante reflexão, seja antes mesmo do estagiário se dirigir ao ambiente escolar, no período de planejamento, seja durante o processo, com as observações e interações, e após o término, com a avaliação do trabalho realizado. Nessa perspectiva, o estágio precisa caminhar numa visão dialética, em que professores/orientadores e alunos/acadêmicos possam argumentar, discutir, refletir e dialogar sobre as práticas vivenciadas na escola. A reflexão pode ir além de um momento de isolamento do estagiário com suas próprias concepções. Pode-se ganhar mais, promovendo a discussão com os pares, acerca do que está sendo visto e vivido, seja com os alunos, professores e demais profissionais que compõem o ambiente

escolar, seja com o professor orientador da disciplina de estágio ou com os colegas de turma, nos momentos de socialização das práticas. Nesse sentido, Pimenta e Lima (2017, p. 105) complementam que:

A identidade constrói-se com base no confronto entre as teorias e as práticas, na análise sistemática das práticas à luz das teorias, na elaboração de teorias, o que permite caracterizar o estágio como um espaço de mediação reflexiva entre a universidade, a escola e a sociedade.

Para essas pesquisadoras, a identidade do futuro professor deve ser construída em um movimento de interação. Desse modo, um processo de formação docente preocupado no atendimento às demandas sociais pode ganhar mais abrangência e qualidade.

Sobre a convivência intencional com os profissionais da educação, Felício e Oliveira (2008, p. 221) argumentam que:

Compreender o estágio curricular como um tempo destinado a um processo de ensino e de aprendizagem é reconhecer que, apesar da formação oferecida em sala de aula ser fundamental, só ela não é suficiente para formar e preparar os alunos para o pleno exercício de sua profissão. Faz-se necessária a inserção na realidade do cotidiano escolar para aprender com a prática dos profissionais da docência.

Conforme afirmam Felício e Oliveira (2008), o convívio pode se tornar um meio para a construção do conhecimento. Nesse caso, pode haver um salto qualitativo se a convivência com os professores for tratada de uma forma que não seja a de apenas observar para fazer igual, mas interagir de modo a construir sua própria identidade, seu próprio fazer docente. Corroborando esse pensamento Pimenta e Lima (2017) dizem que o “[...] objetivo é refletir sobre a sala de aula como o lugar do encontro entre professores e alunos com suas histórias de vida, das possibilidades de ensino-aprendizagem, da construção do conhecimento compartilhado” (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 136).

Construir o conhecimento por meio de interações dá margem para que todos os envolvidos possam compartilhar seus saberes, sejam eles teóricos ou formados pelas experiências de vida. No entanto, reafirmamos que as interações não devem ser instrumento de reprodução, pois, conforme apontam Reis, Araújo e Battini (2015, p. 23823),

A ação docente é uma atividade que envolve teoria e prática, sendo que, o estágio nos cursos de formação de professores, não pode ser visto apenas como uma atividade prática, na qual se observa professores e realiza

intervenções que representam reproduções resultantes dessas observações.

Isso não quer dizer ou sugerir que as práticas observadas em sala de aula sejam de baixa qualidade, porém, considerando-se que o estagiário está em processo de formação, a orientação que deve permear todo o período de estágio é a de que esse momento possa promover a formação de sua própria identidade profissional. Para ampliar essa compreensão, nos valem das contribuições de Pimenta e Lima (2017, p. 29) quando afirmam que:

A formação do professor, por sua vez se dará pela observação e tentativa de reprodução dessa prática modelar. Como um aprendiz que aprende o saber acumulado. Essa perspectiva está ligada a uma concepção de professor que não valoriza sua formação intelectual, reduzindo a atividade docente apenas a um fazer que será bem sucedido quanto mais se aproximar dos modelos observados. Por isso gera o conformismo, é conservadora de hábitos, ideias, valores, comportamentos pessoais e sociais legitimados pela cultura institucional dominante.

A partir das reflexões de Pimenta e Lima (2017), pode-se perceber o quanto a formação pode ser comprometida no período de estágio, caso este não seja considerado enquanto um período de formação responsável pela preparação dos acadêmicos para lidar com os fenômenos que fazem parte do processo educativo. Borssoi (2008, p. 07) pondera que:

[...] o professor precisa saber desenvolver habilidades que condizem com a prática, conforme as diversas situações em que ocorre ensino, ou seja, traçar objetivos do que se pretende alcançar com determinada técnica, articulando teoria, prática e habilidades desenvolvidas. O professor precisa ter conhecimento científico, conhecimento prático e conhecimento técnico.

Como destaca o autor, relacionar o que é observado na escola, articulando ao conhecimento adquirido ao longo do curso de formação, é pressuposto para uma formação de qualidade. Também vale ressaltar que a sociedade está em constante transformação, por isso é preciso formar professores preparados para as adaptações e mudanças que possivelmente ocorrerão durante sua carreira na docência. Conforme Pimenta e Lima (2017, p. 90-91), isso se dará com estagiários que:

[...] mobilizem os conhecimentos da teoria da educação e do ensino para as áreas do conhecimento necessárias à compreensão do ensino como realidade social e que desenvolvam nelas a capacidade de investigar a própria atividade (a experiência), para, a partir desta, constituir e transformar seus saberes/fazer docentes em um processo contínuo de construção de suas identidades como professores.

Pimenta e Lima (2017) destacam a necessidade de se compreender que o período de estágio deve ir além da observação e da reprodução de práticas existentes: é um momento de reflexão, de construção de conhecimento. Uma construção complexa, pois só a teoria ou somente a prática não dá conta das demandas da formação escolar de cidadãos para uma determinada sociedade.

Para que uma formação prática mais completa se configure, é necessário que todo o processo tenha um direcionamento claro. Assim, Felício e Oliveira (2008, p. 2017) comentam que:

Considerando a necessidade de privilegiar, também, a dimensão prática nos cursos de formação de professores, entendemos que o Estágio Curricular, se bem fundamentado, estruturado e orientado, configura-se como um momento de relevante importância no processo de formação prática dos futuros professores.

Os autores evidenciam a relevância de se planejar as atividades práticas, tendo em vista uma formação que atenda às necessidades tanto dos estagiários, quanto dos seus futuros alunos, o que implicará em benefício para a sociedade como um todo.

A partir da percepção do que representam as atividades práticas em um curso de formação de professores, podemos ressaltar que os momentos de planejamento são fundamentais para o aprendizado. Dessa forma, discutiremos, a seguir, alguns pontos que consideramos relevantes quando se fala em planejamento, orientação e o papel das instituições acerca do estágio supervisionado.

2.2 Estágio supervisionado: planejamento, orientação e o papel das instituições

O período de estágio na formação de professores configura o momento em que os conhecimentos até então apresentados pela instituição superior serão confrontados com a realidade escolar. No entanto, para citar argumentos que vão na contramão da articulação do que é aprendido, nos valem de Felício e Oliveira (2008, p. 217), quando discutem que:

A insatisfação trazida pela dicotomia entre situações de formação e situações de trabalho mobiliza as Universidades para que avaliem seus cursos de formação de professores na direção de privilegiar, em seus currículos, a dimensão prática, não como espaço isolado, mas como um elemento articulador do curso.

Conforme os autores, os conteúdos, as disciplinas e todo o corpo de situações

de aprendizagem vivenciadas nas instituições superiores devem ter um ponto de integração. Nesse contexto de articulação dos saberes do ensino superior com os saberes dos fenômenos presentes nas escolas, os momentos de planejamento são de fundamental importância. Pimenta e Lima (2017, p. 150) apresentam a visão de que “transparece, para os alunos, a importância do planejamento, que se revela não apenas como um momento ou evento, mas como uma atividade-eixo, como a espinha dorsal que sustenta e permeia todo o percurso do ensinar e do aprender”. Entendido dessa forma, o planejamento é mais que um momento isolado, pois permanecerá durante todo o período de estágio, auxiliando no processo de aprendizagem.

Sobre a concepção de planejamento, Santos e Freire (2017, p. 265) esclarecem que:

[...] é um grande desafio, pois durante o estágio o licenciando aprende na prática sobre o convívio da sala de aula, tendo a responsabilidade de planejar como serão as aulas ministradas por ele, qual metodologia de ensino será utilizada, a organização das aulas, quanto ao tempo e as atividades realizadas com os alunos, de que forma serão feitas as explicações e como será feita a verificação do aprendizado dos alunos.

Em linhas gerais, Santos e Freire (2017) resumem as finalidades do planejamento e apresentam os principais pontos a serem considerados antes, durante e depois do trabalho em sala de aula. Planejar não se restringe à escolha do conteúdo e de que forma será desenvolvido; para além disso, o planejamento está relacionado ao tipo de professor que se quer formar. Na concepção de Borssoi (2008, p. 08),

O papel da formação, entretanto, vai além do ensino, pois envolve capacidades de abrir e criar espaços de escuta e reflexão, a fim de que os acadêmicos aprendam a lidar com as dificuldades e mudanças pelas quais o aluno, a escola e a sociedade passam.

Pensando na formação do professor, pensamos também na sociedade e que cidadão formar, a fim de contribuir para o desenvolvimento de sua comunidade. Daí a necessidade de que, ao desenvolver o estágio, se tenha uma ideia clara a respeito da concepção de professor que se quer formar (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 236). Tais perspectivas requerem da orientação do estágio um objetivo claro e bem planejado. Para que os alunos em processo de formação docente possam desenvolver um trabalho de boa qualidade no período de estágio, é necessário que sejam orientados de forma a compreender o que deve ser realizado antes, durante e após as atividades práticas.

Corte e Lemke (2015, p. 31009) afirmam que “[...] o grande desafio como professores-formadores, portanto, é o de prepararmos os futuros professores para o mundo e para a profissão que eles encontrarão amanhã”. A orientação das atividades de estágio tem início antes mesmo de se chegar à escola. O próprio professor orientador, ao se deparar com seus alunos na disciplina de estágio, já teve seu período de planejamento, visando que a formação atenda aos princípios pretendidos pelo currículo da instituição formadora. Acrescendo a essa reflexão, Pimenta e Lima (2017, p. 90) consideram que:

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se dos processos de formação que desenvolvam os conhecimentos e as habilidades; as atitudes e os valores que possibilitem aos professores construir seus saberes/fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano.

Nessa perspectiva, para lidar com a realidade escolar, a formação docente deve ser conduzida no desenvolvimento das múltiplas dimensões humanas, seja intelectual, física, emocional, social e cultural; uma educação integral, capaz de potencializar o conhecimento e habilidades inatas ao ser humano, o que pode servir como princípios para a construção do planejamento. O professor orientador poderá realizar seu trabalho de forma a esperar um resultado de aprendizagem que perdure por todo o percurso de docência dos futuros professores, haja vista que “[...] uma das funções mais importantes do professor supervisor de estágio é a de incentivar uma postura reflexiva, não só durante a atuação em período de estágio, mas, também, durante toda sua carreira profissional” (CORTE; LEMKE, 2015, p. 31006).

Acrescentando argumentos à relevância da orientação no trabalho de planejamento, Pimenta e Lima (2017, p. 107) destacam que:

As atividades de supervisão que acontecem no estágio requerem aproximação e distanciamento, partilha de saberes, capacidade de complementação, avaliação, aconselhamento, implementação de hipóteses de solução para os problemas que, coletivamente, são enfrentados pelos estagiários.

Segundo as autoras, a orientação das atividades de estágio, pautada em um planejamento que assegure o acompanhamento em todo o período da disciplina, poderá ganhar qualidade na medida em que abre espaço para discussão e debate das experiências vividas pelos acadêmicos. Além disso, no momento dos estágios é relevante a investigação dos fenômenos que permeiam as instituições escolares e o

processo de ensino e aprendizagem, conforme observam Pimenta e Lima (2017, p. 43):

O estágio abre possibilidade para os professores orientadores proporem a mobilização de pesquisas para ampliar a compreensão das situações vivenciadas e observadas nas escolas, nos sistemas de ensino e nas demais instituições ou estimularem, a partir dessa vivência, a elaboração de projetos de pesquisa a ser desenvolvidos concomitantemente ou após o período de estágio.

Conforme o pensamento de Pimenta e Lima (2017), a pesquisa científica, no momento do estágio, é uma forma de levantar questionamentos e articulá-los às teorias, com vistas a aprofundar o conhecimento sobre o que já se sabe e responder problemáticas existentes no fenômeno educativo. Para tanto, o orientador deve deixar claros os objetivos a serem atingidos e de que forma isso deverá ocorrer. Diante da não aplicação desses pressupostos do planejamento do estágio, as implicações podem ser desastrosas e/ou gerar conflitos, como salientam Pimenta e Lima (2017, p. 99):

O fato de o aluno estagiário não compreender a própria dinâmica do estágio e de sua presença na escola dificulta a superação das dificuldades surgidas no percurso. Quanto mais claros forem os fundamentos, a natureza e os objetivos do estágio, suas possibilidades e limites curriculares, mais fácil fica a compreensão do processo.

Segundo afirmam as autoras, o estagiário deve ter clareza do que pretende alcançar e qual seu papel no período de estágio. Assim, as orientações desenvolvidas por meio de um roteiro planejado podem concorrer para que esse momento de atividades práticas e conhecimentos sobre a realidade vivida por professores já em atuação seja significativo no desenvolvimento profissional dos futuros professores. Corroborando essa perspectiva, Zabalza (2014, p. 42) comenta que:

Com respeito aos estagiários, vale mencionar que exista um bom planejamento da experiência de aprendizagem a ser vivenciada, que as tarefas que desempenharão sejam significativas em sua formação (melhor se eles próprios tenham algo a dizer a respeito) e que a experiência plena esteja bem alinhada com o foco de aprendizagem autônomo.

Um planejamento claro e com os adequados encaminhamentos possibilitará aos estagiários superar dúvidas e aproveitar com maior qualidade as experiências e o tempo do trabalho prático. As atividades práticas têm início - antes mesmo dos alunos irem às escolas - nas intenções formativas das instituições superiores. Em muitos casos, essas instituições formativas relegam aos alunos a responsabilidade

quase que total por encontrar uma escola que permita o desenvolvimento das atividades de estágio. Em um entendimento de maior integração entre instituições formadoras, Zabalza (2014, p. 41) comenta:

Em relação à universidade, é preciso considerar que haja um extenso programa de práticas conveniado com as instituições onde serão realizadas, que se habilitem os recursos necessários para que o processo se desenvolva adequadamente.

O autor ressalta a necessidade de as instituições superiores buscarem se aproximar das instituições escolares. Essa aproximação, tendo como cerne a formação dos futuros professores, pode proporcionar maiores condições para que o acadêmico estagiário deposite seus esforços exclusivamente em sua formação e não precise se preocupar em realizar verdadeiras jornadas, indo de instituição em instituição, almejando ser aceito para a realização do seu estágio obrigatório.

Tendo em vista a colaboração entre instituições, as escolas que recebem os acadêmicos têm um papel fundamental na acolhida e suporte, haja vista que “[...] o estagiário, quando recebido nas escolas, é frequentemente visto como um estorvo às rotinas estabelecidas” (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 112). Esse receio inicial em receber os estagiários, além de dificultar o início e o desenvolvimento das atividades de estágio, pode implicar em uma visão negativa dos acadêmicos em relação à instituição escolar, levando a um desgaste precoce em relação ao sistema educacional.

Caminhando em uma direção de parceria, “ao que se refere às instituições conveniadas, cabe garantir que o ambiente de aprendizagem e de formação oferecido aos estudantes seja enriquecedor, que suponha realmente uma inserção progressiva no mundo profissional” (ZABALZA, 2014, p. 42). Assim, as instituições envolvidas no processo de formação docente, sejam universidades ou escolas, têm sua parcela de responsabilidade na oferta de condições adequadas para que os alunos em período de estágio possam se sentir como futuros professores e não como invasores no ambiente escolar. Pimenta e Lima (2017, p. 104) acrescentam:

Ao transitar da universidade para a escola e desta para a universidade, os estagiários podem tecer uma rede de relações, conhecimentos e aprendizagens, não com o objetivo de copiar, de criticar apenas os modelos, mas no sentido de compreender a realidade para ultrapassá-la.

Como analisam Pimenta e Lima (2017), a função formativa do estágio está na responsabilidade conjunta das instituições envolvidas. Ambas devem garantir aos acadêmicos o suporte necessário para que possam constituir uma base de

aprendizagem de boa qualidade, para o exercício de sua futura profissão. Para que isso se concretize, é fundamental que as instituições promovam um planejamento que exponha a realidade a ser enfrentada pelos futuros professores. Nesse sentido, Santos e Freire (2017, p. 264) afirmam que:

Nessa atividade de reconhecimento escolar, o estagiário pode aprender sobre os princípios e objetivos da escola, as características da estrutura física que afetam diretamente a ação docente em sala de aula, a organização e o funcionamento diário da escola, características pedagógicas, da comunidade escolar e do entorno, de modo a preparar-se para atuar com os alunos daquela instituição.

Os autores apresentam alguns elementos internos e externos que compõem e interferem no ambiente escolar. Esses elementos devem ser tratados como objetos de reflexão já no planejamento das atividades de estágio, pois constituem desafios que podem influenciar no processo educativo.

A chegada à sala de aula das escolas constitui uma das etapas do estágio na qual, de acordo com Pimenta e Lima (2017, p. 98-99),

O estagiário vai se deparar com muitos professores insatisfeitos, desgastados pela vida que levam, pelo trabalho que desenvolvem e pela perda dos direitos historicamente conquistados, além dos problemas do contexto econômico social que os afeta. Assim, é comum os estagiários serem recebidos na escola com apelações do tipo: "Desista enquanto é tempo!" e "O que você, tão jovem, está fazendo aqui?"

Conforme as autoras, nesse trânsito entre instituições, a chegada à sala de aula da escola pode ser destacada como um dos principais momentos, dado que a realidade da sala de aula é composta por diversos fenômenos. Considerando um planejamento que envolva todos os momentos do estágio, o que for observado poderá servir como objeto de discussões em um segundo momento. Complementando, Pimenta e Lima (2017, p. 107) lembram que:

Também se pode considerar a importância da participação dos professores das escolas que recebem os estagiários nesse processo formativo, no qual esses assumem também a função de "supervisores" (ou orientadores) do estágio.

Isso significa que, somando-se aos encaminhamentos dos orientadores na universidade, na outra ponta há o professor que irá receber os estagiários na escola; diante de um programa de parceria entre as instituições, esse professor também será formador, com um papel essencial na aprendizagem dos futuros colegas de profissão.

O estágio está diretamente relacionado a tudo o que envolve o curso de

formação docente, desde o currículo das instituições superiores até as atividades práticas nas escolas. Corte e Lemke (2015, p. 31002) afirmam que:

[...] o aluno de estágio precisa enfrentar a realidade munido das teorias que aprende ao longo do curso, das reflexões que faz a partir da prática que observa, de experiências que viveu e que vive enquanto aluno, das concepções que carrega sobre o que é ensinar e aprender, além das habilidades que aprendeu a desenvolver ao longo do curso de licenciatura que escolheu.

Portanto, além de estar relacionado com as atividades práticas a serem desenvolvidas em sala de aula, o planejamento deve ser orientado e construído de forma a possibilitar que os estagiários desenvolvam suas próprias práticas a partir das experiências vividas em todo o processo de formação. Inclui-se, nesse processo de aprendizagem, tanto os conhecimentos adquiridos nas instituições superiores, quanto, as experiências vividas nas escolas. Corte e Lemke (2015, p. 31009) complementam essa reflexão, com as seguintes palavras:

[...] o estágio configura-se em um momento importante de aproximação entre o futuro profissional docente com a escola, com suas práticas pedagógicas e com seus protagonistas (professores e alunos). Porém, não podemos crer que a formação inicial, realizada nos cursos de licenciatura, será capaz de formar um profissional docente pronto e acabado, munido de todos os conhecimentos, competências e habilidades necessárias para atuar em quaisquer contextos com os quais tenha contato durante sua atuação profissional.

As autoras destacam a importância da construção de uma base formativa sólida, que proporcione aos estagiários conhecer e refletir sobre sua futura profissão. Um dos muitos desafios para os futuros professores é o de permanecerem em constante processo de aprendizagem, atendendo o princípio de uma formação contínua, ao longo de toda a carreira.

Isso posto, nesta subseção discutimos a base conceitual dos fundamentos que compõem as atividades de estágio, tais como, planejamento, formação da identidade do professor, o papel do orientador, além de outros. Para ampliar o debate, abordamos, a seguir, as determinações e orientações legais do estágio supervisionado.

2.3 Os aspectos legais do estágio supervisionado

Levando em consideração que esta pesquisa tem o objetivo de analisar como o curso de licenciatura em química da Universidade Federal de Rondônia garante a necessária articulação entre teoria e prática no estágio supervisionado, desenvolvemos estudos sobre os documentos legais que nos permitiram conhecer melhor a situação em que se encontra o estágio supervisionado.

Vivemos num mundo de constantes transformações, fruto da internacionalização da economia, das inovações tecnológicas e científicas em vários âmbitos. Libâneo (2010, p. 28) considera que essas modificações “levam à introdução, no processo produtivo, de novos sistemas de organização do trabalho, mudança no perfil profissional e na qualificação dos trabalhadores, afetando o sistema de ensino”.

Integrando o processo formativo dos profissionais docentes da Educação Básica, consideramos que o estágio é uma atividade curricular que, além de integrar o itinerário formativo do educando, visa o aprendizado de competências próprias da atividade profissional docente. Assim, é previsto que “o estágio, como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente” (BRASIL, 2008).

Tardif (2011) compreende que as reformas realizadas em muitos países, nos últimos dez anos, na formação dos professores é pressão da “vontade de encontrar, nos cursos de formação de professores, uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas”. Na análise do autor, até agora a formação docente

esteve dominada sobretudo pelos conhecimentos disciplinares, conhecimentos esses produzidos geralmente numa redoma de vidro, sem nenhuma conexão com a ação profissional, devendo, em seguida, serem aplicados na prática por meio de estágios ou de outras atividades do gênero. Essa visão disciplinar e aplicacionista da formação profissional não tem mais sentido hoje em dia [...] (TARDIF, 2011, p. 23).

No Quadro 1, a seguir, apresentamos as bases legais que fundamentam o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, destacando os principais dispositivos legais que o disciplinam.

Quadro 1 - Bases legais do estágio nos cursos de licenciatura

Legislação	Origem	Temática tratada
Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.	Congresso Nacional	Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB
PARECER nº 744/97. Aprovado em 3/12/97	CNE/CP	Orientações para cumprimento do artigo 65 da Lei 9.394/96 - Prática de Ensino.
Lei nº 11.788, de 25/09/2008	Presidência da República	Dispõe sobre o estágio de estudantes
Resolução nº 1, aprovada 18 de fevereiro de 2002.	CNE/CP	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Resolução nº 2, aprovada em 19 de fevereiro de 2002.	CNE/CP	Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.
Resolução nº 2, de 111 de julho de 2015.	CNE/CP	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

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020.

O art. 1º da Lei nº 11.788/2008 definiu que o “estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular [...]”. Ademias, os parágrafos 1º e 2º do mesmo artigo dispõem ainda que “o estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando” e que “visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho” (BRASIL, 2008).

A formação de professores ocorre em múltiplos contextos, dentre os quais está o estágio supervisionado; por seu intermédio, a compreensão do processo formativo como um todo poderá se ampliar, se considerarmos que, pela primeira vez, esses professores em processo de formação vivenciarão a experiência profissional de ser professor, colocando a teoria em prática. Assim, “entendendo que, embora ele [o estágio] seja um componente importante nos currículos formativos, não podemos considerá-lo como uma função à parte, nem como um apêndice do curso, como se houvesse lugares distintos para a teoria e a prática” (SILVA; SCHNETZLER, 2008, p.

2.174). Corroborando esse entendimento, Pimenta e Lima (2012) asseguram que:

O estágio sempre foi identificado como a parte prática dos cursos de formação de profissionais, em contraposição à teoria. Não é raro ouvir, a respeito dos alunos que concluem seus cursos, referências como “teóricos”, que a profissão se aprende “na prática”, que certos professores e disciplinas são por demais “teóricos”. Que “na prática a teoria é outra”. No cerne dessa afirmação popular, está a constatação, no caso da formação de professores, de que o curso nem fundamenta teoricamente a atuação do futuro profissional nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica. Ou seja, carece de teoria e de prática (2012, p.33).

Pimenta (2010), Bueno (2007), Silva e Schnetzler (2008), entre outros, estão em consenso quando se referem ao estágio como articulação entre teoria e prática. Essa questão também é abordada na LDB/96, quando se espera e exige que os professores tenham formação eficaz, na articulação entre teoria e a prática, conforme o trecho a seguir:

Art. 61º. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:
I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço (BRASIL, 1996).

Seguindo essa linha de compreensão sobre o estágio supervisionado, Pimenta e Lima (2010, p. 34) apontam que seu desenvolvimento deve se fundamentar em uma “atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade”, pois ao estágio “compete possibilitar que os futuros professores compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como alternativa de preparo para sua inserção profissional” (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 43). Para que ocorra esse preparo, faz-se necessário que as instituições de ensino superior disponibilizem em seu quadro formativo disciplinas voltadas para o estágio e acompanhamento às práticas de ensino, por meio de supervisão e orientação.

A Lei nº 11.788/2008, em seu art. 2º, apresenta a classificação dos tipos de estágios: “O estágio poderá ser obrigatório ou não-obrigatório, conforme determinação das diretrizes curriculares da etapa, modalidade e área de ensino e do projeto pedagógico do curso” (BRASIL, 2008). No entanto, nosso enfoque será no estágio obrigatório para formação do professor, trazendo a lume a discussão do estágio como um momento de articulação entre teoria e prática. em um processo investigativo no contexto da realidade. Na referida Lei, ainda existe a previsão que “o estágio, como

ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente” (BRASIL, 2008).

Examinando a resolução CNE/CP 01/2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores da educação básica, verificamos, no artigo 3º, inciso II, alínea “a”, o entendimento de que a formação oferecida deve ser a mais próxima possível da realidade da profissão docente:

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:
II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:
a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera (BRASIL, 2002)

No âmbito das Diretrizes Nacionais Curriculares para formação de professores da educação básica, destacamos que a resolução CNE/CP nº 1/2002, em seu art. 12, parágrafo 1º, instituiu que “a prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso” e, no art. 13, define que “em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar”. Por fim, o parágrafo 3º do mesmo artigo, regulamenta que:

O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio (BRASIL, 2002).

A prática de ensino é tratada na Resolução CFE 1/72 e depois é retomada na LDB 9394/96, no art. 65, que determina: “A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas” (BRASIL, 1996). Devido ao poucos esclarecimentos relativos ao termo “prática de ensino”, fez-se necessária a aprovação do Parecer CES 744/97, por parte da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, com orientações para o cumprimento do art. 65 da Lei n. 9.394/96. Pereira (2011a) destaca o seguinte trecho desse Parecer:

A prática de ensino constitui o espaço por excelência da vinculação entre formação teórica e início da vivência profissional, supervisionada pela

instituição formadora. A prática de ensino consiste, pois, em uma das oportunidades nas quais o estudante-docente se defronta com os problemas concretos do processo de ensino-aprendizagem e da dinâmica própria do espaço escolar (PEREIRA, 2011, p. 206).

O Parecer CES 744/97 trazia, ainda, um projeto de Resolução, que sinalizava:

Art. 1º - A prática de ensino é definida como as atividades desenvolvidas com alunos e professores na escola ou em outros ambientes educativos em, no mínimo, 300 horas, sob acompanhamento e supervisão da instituição formadora; [...]

Art. 2º - A prática de ensino deverá constituir o elemento articulador entre formação teórica e prática pedagógica com vistas à reorganização do exercício docente em curso;

Art. 3º - A prática de ensino deverá incluir, além das atividades de observação e regência de classe, ações relativas a planejamento, análise e avaliação do processo pedagógico;

Art. 4º - A prática de ensino deverá envolver ainda as diversas dimensões da dinâmica escolar: gestão, interação de professores, relacionamento escola/comunidade, relações com a família (BRASIL, 1997, p.2).

Quanto ao art. 2ª, Barreiro e Gebran (2006) analisam que:

A articulação da relação teoria e prática é um processo definidor da qualidade da formação inicial e continuada do professor, como sujeito autônomo na construção de sua profissionalização docente, porque lhe permite uma permanente investigação e a busca de respostas aos fenômenos e às contradições vivenciadas (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 22).

A prática, como componente curricular, é estabelecida pela Resolução CNE/CP 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior. A Resolução citada estabelece que:

A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico cultural;

IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais (BRASIL, 2002).

O parágrafo único desse artigo previu, ainda, que “os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio até o máximo de 200 horas”. Ademais, o artigo 2º regulou que “a duração

da carga horária, obedecidos os 200 (duzentos) dias letivos/ano dispostos na LDB, será integralizada em, no mínimo, 3 anos letivos” (BRASIL, 2002). A mais nova Resolução CNE/CP nº 2/2015, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada observando a complexidade e intencionalidade do processo de formação docente.

Segundo Pimenta e Lima (2004), compete aos cursos de formação despertar nos acadêmicos o entendimento quanto a complexidade da formação e fazer entender o exercício integrado e indissociável da docência, possibilitando a “relação dos saberes teóricos e saberes práticos durante todo o percurso da formação, garantindo, inclusive, que os alunos aprimorem sua escolha de ser professor a partir do contato com as realidades de sua profissão” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 56).

Quanto aos cursos de licenciatura, o artigo 13 da Resolução CNE/CP nº 2/2015 descreve a carga horária, que passou a ser de, no mínimo, 3.200 horas, com duração de, no mínimo, oito semestres ou quatro anos, assim distribuída:

- I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;
- II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;
- III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;
- IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição (BRASIL, 2015).

O inciso II nos apresenta uma carga horária de 400 horas dedicadas ao estágio supervisionado, sendo “uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico” (BRASIL, 2015). O texto legal destaca ainda a “concomitância relação entre teoria e prática” durante o processo de formação, “ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência” (BRASIL, 2015).

Pimenta e Lima (2004) dizem que o estágio é a parte prática dos cursos de formação de profissionais da educação; entretanto, grande parte dos cursos tem seu componente curricular constituído por disciplinas isoladas uma das outras, sem conexão teoria/prática, dando-se maior importância às disciplinas teóricas do

currículo, em detrimento das disciplinas de caráter prático. Pimenta e Lima (2004) destacam que “o estágio tem de ser teórico-prático, ou seja, que a teoria é indissociável da prática”. No mesmo sentido, Fernandes (2004) aborda a relação teoria/prática como uma dicotomia ainda não resolvida em nossa tradição pedagógica:

A teoria vista na ótica da marca positivista traz como representação a ideia de que teoria se comprova na prática, condicionando uma visão de que a teoria antecede à prática e que esta aplica soluções trazidas pela teoria. Esta polarização da teoria e da prática não dá conta da complexidade da realidade e, sim exige uma postura tensionada entre elas, entendendo que a teoria dialeticamente está imbricada com a prática. Senão, a teoria tende a se tornar um acúmulo de informações sem uma sistematização, que lhe fundamente as evidências colhidas numa prática refletida que tencione e recrie a teoria. Essa relação dialetizada nas contradições e imprevisibilidades que a realidade complexa, mutante e ambivalente possibilita, faz com que na prática a teoria seja outra, para então se mudar a teoria e se transformar a prática. São faces indissociáveis do ato de conhecer. Nessa perspectiva, a prática fica reduzida à execução de tarefas, ou a uma ação sem reflexão que deva buscar a teoria para ser questionada, recriada ou contestada (FERNANDES, 2004, p. 3).

Assim, entre tantos desafios que o aluno poderá encontrar durante sua formação, o estágio supervisionado poderá constituir-se em um dos maiores, pois ainda existe uma forte tendência a ser tratado com menos importância, principalmente na formação docente, o que não deveria ser, visto que é na prática que os alunos se sentem responsáveis por suas ações. O estágio supervisionado é parte integrante da formação inicial de professores, objetivando desenvolver autonomia e profissionalismo docente, devendo constituir-se, portanto, em um eixo articulador de todo o currículo.

Apresentamos, a seguir, o estágio supervisionado em química na UNIR.

2.4 O estágio supervisionado em química na UNIR

Conforme já mencionado no delineamento da pesquisa, a investigação proposta pelo presente estudo ocorreu com egressos dos anos de 2018 e 2019 e a professora de prática de ensino do curso de química ofertado na UNIR, no *campus* José Ribeiro Filho, na cidade de Porto Velho-RO, “primeira instituição de ensino superior (IES) pública de Rondônia. Foi criada em 1982 pela Lei nº 7011, de 08 de julho, após a criação do estado de Rondônia pela Lei Complementar nº 47 de 22 de dezembro de 1981” (UNIR, 2018, p. 7).

O curso de licenciatura em química na UNIR foi aprovado pela Resolução

21/CONSEA/UNIR, de 19 de abril de 2000. A primeira turma iniciou no segundo semestre letivo de 2002. No ano de 2005, a matriz curricular do curso passou por reformulação, para atender as novas diretrizes curriculares identificadas na Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, do Conselho Nacional de Educação (UNIR/PIBID, 2012). O curso teve reconhecimento junto ao MEC no ano de 2006. Em 24 de outubro de 2018, foi aprovada uma nova reformulação do projeto pedagógico pela Resolução nº 544/CONSEA.

A criação do curso de química na UNIR está relacionada à “falta crônica de professores das áreas da Matemática e das Ciências Naturais, o que leva à existência de professores não habilitados ou com uma formação básica insuficiente para a atuação profissional” (UNIR, 2019). Ofertado na modalidade semestral, o curso de química oferece anualmente 50 vagas para novos ingressantes. O curso tem duração de oito semestres, totalizando 3.540 horas, de acordo com o PPC atual (2019). Para integralização do curso, o acadêmico deverá, além do cumprimento dos créditos/carga horária, ser aprovado no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). O tempo mínimo para a integralização é de quatro anos e o máximo é de seis anos, segundo a Resolução 095/CONSEA/2005 da UNIR (UNIR, 2019).

O Quadro 2 apresenta os componentes curriculares obrigatórios para a integralização do curso.

Quadro 2 - Componentes curriculares obrigatórios (PPC 2019)

Componentes curriculares obrigatórios	CH
Disciplinas da Área da Química	1520
Prática de Ensino como Componente Curricular (PECC) e Estágio	860
Disciplinas Pedagógicas, Psicologia, Filosofia, Sociologia, Antropologia	200
Complementares	560
Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)	200
TOTAL	3540

Fonte: Projeto Político Pedagógico atual do curso de Química - UNIR Porto Velho, 2019.

A organização da estrutura curricular prevista para o curso tem as disciplinas separadas por períodos, com aulas teóricas e práticas (que ocorrem no laboratório de ensino) e PECC, que são as horas destinadas à Prática de Ensino como Componente Curricular (UNIR, 2019). A proposta do PPC do curso está delineada por um currículo híbrido, prezando pelas diferenças culturais, sociais, espaciais e temporais.

O Quadro 3 apresenta a matriz curricular do curso de licenciatura em química:

Quadro 3 - Matriz Curricular (PPC 2019)

Período	Componente Curricular	Carga Horária			CH. total	Pré-requisito
		Teórico	Prática	PECC		
1º	Química Geral Teórica 1 (QGT1)	80			80	-
	Química Geral Experimental 1 (QGE1)		40		40	-
	Introdução ao Estudo de Química			40	40	-
	Cultura Sociedade e Conhecimento	40			40	-
	Matemática Básica (MB)	80			80	-
	Biologia Geral (BG)	80			80	-
Total		280	40	40	360	
Período	Componente Curricular	Carga Horária			CH. total	Pré-requisito
		Teórico	Prática	PECC		
2º	Química Geral Teórica 2 (QGT 2)	80			80	QGT1
	Química Geral Experimental 2 (QGE 2)		40		40	QGE1
	Epistemologia e Filosofia das Ciências			40	40	
	Cálculo 1 (C 1)	80			80	MB
	Estatística e Probabilidade	80			80	MB
	Física 1 (F 1)	60	20		80	
Total		300	60	40	400	

Período	Componente Curricular	Carga Horária			CH. total	Pré-requisito
		Teórico	Prática	PECC		
3º	Química Analítica Teórica 1 (QAT1)	80			80	QGT2
	Química Analítica Experimental 1 (QAE1)		40		40	QGE2
	Química Orgânica Teórica 1 (QOT1)	80			80	QGT2
	Química Orgânica Experimental 1 (QOE1)		40		40	QGE2
	Metodologias para o Ensino de Química 1 (MEQ1)			80	80	
	Cálculo 2 (C2)	80			80	C1
Total		240	80	80	400	
Período	Componente Curricular	Carga Horária			CH. total	Pré-requisito
		Teórico	Prática	PECC		
4º	Química Analítica Teórica 2 (QAT2)	80			80	QAT1
	Química Analítica Experimental 2 (QAE2)		40		40	QAE1
	Química Orgânica Teórica 2 (QOT2)	80			80	QOT1
	Química Orgânica Experimental 2 (QOE2)		40		40	QOE1
	Política e Organização do Sistema Educacional Brasileiro	40			40	
	Física 2	60	20		80	
	Libras	40			40	
Total		300	100	0	400	

Período	Componente Curricular	Carga Horária			CH. total	Pré-requisito
		Teórico	Prática	PECC		
5º	Físico-química Teórica 1 (FQT1)	80			80	QGT2
	Físico-química Experimental 1 (FQE1)		40		40	QGE2
	Química Inorgânica Teórica 1 (QIT1)	80			80	QGT2
	Química Inorgânica Experimental 1 (QIE1)		40		40	QGE2
	Estágio Supervisionado 1 (ES1)			60(E)	60	MEQ1
	Metodologias para o Ensino de Química 2			60	60	
	Psicologia do Adolescente e de Grupo	80			80	
Total		240	80	60/60(E)	440	
Período	Componente Curricular	Carga Horária			CH. total	Pré-requisito
		Teórico	Prática	PECC		
6º	Físico-química Teórica 2 (FQT2)	80			80	FQT1
	Físico-química Experimental 2 (FQE2)		40		40	FQE1
	Química Inorgânica Teórica 2 (QI2)	80			80	QIT1
	Experimentação para o Ensino de Química (EEQ)			80	80	QGE2
	Estágio Supervisionado 2 (ES2)			120(E)	120	ES1
	Eletiva	40			40	QGT2
Total		200	40	80/120(E)	440	

Período	Componente Curricular	Carga Horária			CH. total	Pré-requisito
		Teórico	Prática	PECC		
7º	Análise Instrumental Teórica e Experimental	60	20		80	QAT2 e QAE2
	Bioquímica (BQ)	60	20		80	QGT2 e BG
	TCC 1	100			100	QAT1 e QOT1
	Estágio Supervisionado 3 (ES3)			100(E)	100	(ES2)
	Ciências e Currículo			80	80	MEQ2
Total		220	40	80/100(E)	440	
TOTAL: 3340 horas						
Período	Componente Curricular	Carga Horária			CH. total	Pré-requisito
		Teórico	Prática	PECC		
8º	Métodos Instrumentais de Análise Orgânica	60	20		80	
	Química Ambiental	40			40	QAT2 e QAE2
	Microbiologia	30	10		40	BQ
	TCC 2	100			100	TCC1
	Estágio Supervisionado 4			120(E)	120	ES3
	Pesquisa em Educação Química			80	80	ES2
Total		230	30	80/120(E)	460	
Atividades Teórico-Práticas de Aprofundamento em Áreas Específicas (ATPE)					200	
TOTAL DE CARGA HORÁRIA:3540h (com ATPE)						

Fonte: Projeto Político Pedagógico atual do curso de Química - UNIR Porto Velho.

Conforme o PPC 2019, a carga horária total do estágio supervisionado é de 400 horas, a partir do 5º período do curso. O estágio supervisionado no curso de química na UNIR tem por finalidade a complementação do ensino e da aprendizagem e pode ser dividido nas seguintes etapas:

§ 1º O estágio de observação e acompanhamento é aquele em que o estagiário está presente sem participar diretamente da aula ou atividade pedagógica, mas registrando o fluxo das ações didáticas e interações pessoais para posterior reflexão.

§ 2º O estágio de participação é aquele em que o estagiário auxilia o/a professor(a) / tutor(a), sem, contudo, assumir a total responsabilidade pela aula ou atividade pedagógica, tanto no planejamento como na execução e avaliação das atividades.

§ 3º O estágio de regência é aquele em que o estagiário tem a responsabilidade da condução da aula ou atividade pedagógica, na execução de uma unidade temática ou projeto (PPC/UNIR, 2019).

O Quadro 4 demonstra a carga horária e atividades de estágio supervisionado no PPC 2019.

Quadro 4 - Carga horária e atividades de estágio supervisionado (PPC 2019)

ETAPA	CH Total	Observação, acompanhamento, participação e regência (atividades desenvolvidas nas escolas)	Orientação e planejamento
Estágio Supervisionado I	60h	40h	20h
Estágio Supervisionado II	100h	60h, sendo 4h de participação (mín.)	40h
Estágio Supervisionado III	120h	60h, sendo 4h de participação (mín.)	60h
Estágio Supervisionado IV	120h	60h, sendo 8h de regência (mín.)	60h

Fonte: Projeto Político Pedagógico atual do curso de Química - UNIR Porto Velho

Ainda de acordo com o PPC (2019), o estágio deverá ser realizado em escolas de educação básica a partir da segunda metade do curso e deverá ser realizado, preferencialmente, em escolas públicas no município de Porto Velho; a carga horária do estágio curricular supervisionado pode ser reduzida em até 200 horas para docente regular na Educação Básica.

Já no PPC (2007), as disciplinas com caráter de prática são: Didática, Psicologia da Educação, Instrumentação para o Ensino de Química, Legislação Educacional e Prática de Ensino, conforme disposto no Quadro 5, a seguir,

respeitando também as 400 horas definidas em Lei.

Quadro 5 - Carga horária de estágio supervisionado (PPC 2007)

ESTÁGIO SUPERVISIONADO	
Didática	40h
Psicologia da Educação	40h
Instrumentação p/ Ens. De Química	80h
Legislação Educacional	40h
Prática de Ensino	200h
Total	400h

Fonte: Projeto Pedagógico da Licenciatura em Química da UNIR (2005, p. 14).

Ainda no PPC de 2007, existe a disciplina de Prática de Monitoria, que é o acompanhamento dos alunos do curso de licenciatura em química realizado por graduandos de períodos anteriores, tanto em assessoria teórica, quanto em participação em aulas práticas, do tipo laboratoriais, sendo destinadas 30% da carga horária desta disciplina para planejamento de atividades. A disciplina é dividida em três frentes: planejamento e preparo de experimentos práticos para graduandos de períodos anteriores; participação em regência compartilhada das atividades práticas; e efetuar monitoria para conteúdos teóricos.

Visando atender a legislação, foram realizadas modificações nas disciplinas para o enquadramento no novo PPC (2019), conforme apresentado no Quadro 6:

Quadro 5 - Equivalência de disciplinas entre matrizes curriculares

Estrutura Curricular 2018	Estrutura Curricular 2007
Estágio Supervisionado 1 (ES1)	Prática de Ensino QUI31032
Estágio Supervisionado 2 (ES2)	Prática de Monitoria QUI31035
Estágio Supervisionado 3 (ES3)	Prática de Ensino QUI31032
Estágio Supervisionado 4	-

Fonte: Projeto Político Pedagógico atual do curso de Química/ UNIR (2018, p. 68-69).

Na seção 3, a seguir, discorreremos sobre o trabalho empírico da pesquisa realizada.

3 O DESENHO DO ESTUDO EMPIRICO

Para realizar este estudo empírico, foi necessário pensarmos em todos os aspectos referentes ao nosso objeto de investigação: o estágio supervisionado na licenciatura em química da UNIR – *campus* de Porto Velho. A partir da definição/delimitação do referido objeto, surgiram várias indagações: qual será a questão norteadora dessa pesquisa? Quais objetivos (geral e específicos) queremos alcançar? Que tipo de pesquisa e abordagem serão adequadas? Quais procedimentos metodológicos poderemos realizar? Quais sujeitos serão pertinentes para nos fornecerem as informações que precisaremos obter? Onde faremos a investigação em questão? Como iremos analisar os dados obtidos? Todos esses questionamentos nos permitiram desenhar a presente pesquisa e é sobre ela que discorreremos nesta seção.

Considerando o estágio supervisionado como uma das etapas mais decisivas para a formação e certeza da escolha da futura profissão de professor, buscamos compreender o processo de formação de egressos do curso de licenciatura em química da UNIR, a fim de responder a seguinte questão norteadora: como o curso de licenciatura em química da Universidade Federal de Rondônia garante a necessária articulação entre teoria e prática no estágio supervisionado? Para melhor responder a esta questão, realizamos os seguintes desdobramentos:

- Como ocorre o acompanhamento da prática de ensino do curso de licenciatura em química?
- Quais as etapas cumpridas para a realização da prática?
- Como é feito o planejamento para a efetivação da prática de ensino nas escolas?
- Quais os instrumentos utilizados pelos estagiários?
- Em que sentido a prática de ensino se configurou como uma possibilidade de fazer uma relação entre teoria e prática?
- Em relação aos professores da disciplina de prática de ensino, como eles contribuíram na formação dos egressos neste período?
- Qual foi a maior contribuição da prática de ensino para a prática pedagógica dos estagiários?

- Em quais aspectos a prática de ensino em química se aproxima e se distancia do que está previsto nas diretrizes ou projetos políticos?
- Como a prática de ensino garante a operacionalização das práticas pedagógicas?

Após a definição da questão norteadora e levando em consideração os desdobramentos decorrentes da referida questão, traçamos o objetivo geral desta pesquisa, que consistiu em analisar como o curso de licenciatura em química da Universidade Federal de Rondônia garante a necessária articulação entre teoria e prática no estágio supervisionado. Alinhados a esse objetivo geral, traçamos os específicos:

- descrever como ocorre o acompanhamento do estágio do curso de licenciatura em química;
- relacionar quais as etapas que são cumpridas para a realização do estágio;
- verificar como é feito o planejamento para a efetivação do estágio nas escolas e quais os instrumentos utilizados pelos estagiários;
- averiguar, em relação aos professores da disciplina prática de ensino, como eles contribuíram na formação dos acadêmicos nesse período;
- descrever em que sentido a prática de ensino se configurou como uma possibilidade de fazer uma relação entre teoria e prática;
- conhecer qual foi a maior contribuição do estágio à prática pedagógica dos egressos;
- verificar em quais aspectos o estágio em química se aproxima e se distancia do que está previsto nas diretrizes ou projetos políticos;
- identificar como o estágio garantiu a operacionalização das práticas pedagógicas e aferir as convergências e divergências entre as falas da professora do estágio e dos egressos.

Em concordância com a questão norteadora da pesquisa e seus respectivos objetivos, apresentamos, na subseção a seguir, os aspectos metodológicos do estudo.

3.1 Aspectos metodológicos da pesquisa: tipo de pesquisa e abordagem, procedimentos e tratamento dos dados

Para a tessitura dos aspectos metodológicos, a fim de estabelecermos coerência entre os demais aspectos do estudo, optamos por uma pesquisa do tipo exploratória-descritiva, com abordagem qualitativa. Para se chegar ao objetivo pretendido, a pesquisa descritiva nos auxiliou a proporcionar maior familiaridade com o problema, apontando possíveis motivos que constituem a temática estudada. Segundo Godoy (1995, p. 63), a pesquisa descritiva visa:

[...] a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação de estudo.

Esse entendimento também é partilhado por Gil (2002, p. 81), ao afirmar que a pesquisa descritiva “tem como principal objetivo descrever características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre as variáveis”.

A abordagem escolhida para a realização da pesquisa foi a qualitativa, visto que suas características estão de acordo como que Bogdan e Biklen (1994) utilizam para explicar este tipo de abordagem:

Utilizamos expressão investigação qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16).

Na abordagem qualitativa, o pesquisador se encontra no *lócus* da pesquisa e recolhe os dados em tempo necessário e suficiente para a obtenção dos resultados. A investigação qualitativa é necessariamente descritiva e minuciosa, buscando compreender os fatos e fenômenos. É fundamental a presença da escrita com todas as riquezas de detalhes.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, utilizamos como instrumento de coleta de dados o questionário e entrevista. Foram elaborados questionários com perguntas abertas e fechadas para cada grupo de participantes, com o objetivo de levantar o seu perfil. Os dados dos questionários, bem como a entrevista, foram obtidos de forma

online, enviados por *e.mail*, em virtude de estarmos vivendo em tempos de pandemia do novo coronavírus.

Nas investigações de natureza experienciada, o questionário é uma técnica que serve para coletar as informações necessárias à solução da questão problematizadora de uma pesquisa e que serão basilares no desenvolvimento da pesquisa. Gil (1999, p. 128-129) apresenta as seguintes vantagens do questionário sobre as demais técnicas de coleta de dados:

- a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio;
- b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;
- c) garante o anonimato das respostas;
- d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente;
- e) não expõe os pesquisadores a influências das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.

A entrevista semiestruturada foi utilizada na busca de coletar dados a partir das falas dos sujeitos. Sobre o estudo em questão, Bogdan e Biklen (1994, p. 134) evidenciam que:

Uma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas, dirigida por uma das pessoas, com o objetivo de obter informações sobre a outra. No caso do investigador qualitativo, a entrevista surge com um formato próprio. Em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas essas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.

Com vistas à concretização das atividades pertinentes, este estudo se desenvolveu seguindo as seguintes etapas:

- a) definição do objeto de estudo;
- b) elaboração das questões problematizadora e complementares;
- c) elaboração dos objetivos;
- d) leitura de novos referenciais teóricos para aprofundamento da temática investida;
- e) fichamento dos textos pertinentes à temática da pesquisa;

- f) produção do quadro teórico da dissertação;
- g) definição dos sujeitos da pesquisa;
- h) elaboração do roteiro - com datas, horários, locais e sujeitos - para a pesquisa empírica;
- i) convite, via documentos de apresentação e autorização, aos sujeitos deste estudo, buscando o aceite para sua participação na pesquisa;
- j) aplicação dos questionários e entrevista;
- k) organização dos dados da pesquisa;
- l) análise dos dados obtidos por meio dos questionários respondidos e das entrevistas.

Quanto à análise dos dados obtidos, buscamos aporte, inicialmente, no que diz Bardin (2016, p. 15):

Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a “discursos” (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum dessas técnicas múltiplas e multiplicadas – desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até à extração de estruturas traduzíveis em modelos – é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não aparente, o potencial de inédito (do não dito), retido por qualquer mensagem. Tarefa paciente de “desocultação”, responde a esta atitude de voyeur de que o analista não ousa confessar-se e justifica a sua preocupação, honesta, de rigor científico.

A percepção que tem o pesquisador frente a um determinado fenômeno deve considerar uma série de aspectos técnicos, uns mais materializados, outros mais subjetivos. Assim sendo, buscamos tratar os dados levantados nesta pesquisa no sentido de aproximar as percepções dos sujeitos participantes à resposta para nosso questionamento. Após realizar a coleta de dados as respostas foram analisadas e discutidas separadamente por categorias criadas de acordo com as perguntas aplicadas nas entrevistas.

No Quadro 7, a seguir, apresentamos as categorias estabelecidas em cada fase da análise de dados:

Quadro 7 - Fases e categorias para a análise de dados

Fases da Pesquisa	Categorias de Análise
I - Pesquisa com os egressos	I - Acompanhamento da prática de ensino
	II - Planejamento da prática de ensino
	III - Etapas da prática de ensino
	IV - Instrumentos utilizados no estágio
	V - Contribuição da prática pedagógica
	VI - A prática de ensino e a relação teoria e prática
	VII - Contribuição dos professores para a formação dos egressos
II - Pesquisa com a professora do estágio	I - Aproximações e distanciamentos da prática de ensino
	II - Operacionalização da prática pedagógica
	III - Planejamento da prática
III - Entrecruzamento dos dados dos egressos e da professora do estágio	- Etapas da prática de ensino/Operacionalização da prática pedagógica - Planejamento da prática de ensino/Planejamento da prática

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020.

De acordo com Bardin (2011, p.38), a “análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Essas técnicas permitem realizar a análise do conteúdo. A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não) (BARDIN, 2011).

Segundo Silva (2016, p. 89), o procedimento metodológico sugerido por Bardin (2011, p. 132), ao analisar conteúdos em categoria, deve observar três fases: a pré-análise, na qual se seleciona o material (organização do material); a exploração do material, aplicando as técnicas específicas de acordo com os objetivos (descrição analítica/categorização) e, por fim, o tratamento dos resultados e interpretações (análise), conforme detalha a Figura 1, a seguir:

Figura 1- Fases do processo de análise de conteúdo



Fonte: Silva (2016, p. 90)

A primeira fase, a pré-análise, consiste na organização de todo o material coletado; é o momento em que escolhemos os documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos. A organização desse material se dá por meio das seguintes etapas:

- leitura flutuante, em que é estabelecido o contato inicial, os documentos que serão analisados, momento em que conhecemos o texto; nessa fase elaboramos as hipóteses e os objetivos da pesquisa;
- escolha de documentos, momento em que definiremos o que será analisado;
- formulação de hipótese e dos objetivos, momento em que será levantado um questionamento *a priori* do problema;

e) a preparação do material consiste na preparação formal de todo o material antes de se realizar a análise.

Na segunda fase, é realizado um estudo aprofundado sobre o material de pesquisa, no qual a codificação, a classificação e a categorização são fundamentais para se realizar a descrição minuciosa do material. Silva (2016, p. 90) assim discorre sobre a codificação proposta por Bardin:

É o processo em que os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo”, ou seja, nesta fase vamos transformar os materiais brutos em material de fácil interpretação, por meio de recortes, que consiste na escolha das unidades, da enumeração que consiste na escolha das regras de contagem e na classificação e agregação, que consiste na escolha ou definição das categorias.

Buscamos nossa fundamentação em Bardin (2016, p. 147), visto que a autora conceitua a categorização como:

Classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos ... sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos.

A terceira fase é a de tratamento dos resultados brutos e a interpretação.

Estabelecidos os aspectos metodológicos, passamos a apresentar os sujeitos da nossa investigação, com as características que nos possibilitaram traçar o perfil dos dois tipos de participantes.

3.2 Sujeitos do estudo e suas características

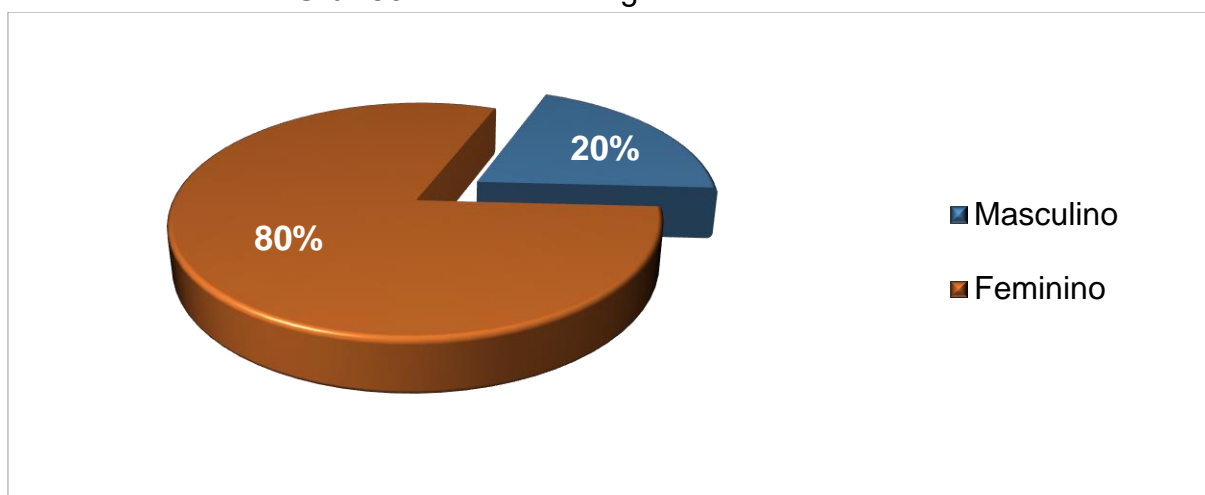
Os participantes deste estudo são egressos dos anos de 2018 e 2019, bem como a professora de estágio supervisionado do curso de química da UNIR, *campus* Porto de Velho. Ressaltamos que um egresso da turma de 2018 não quis participar e dois não foram localizados. Na turma de 2019, um não foi localizado e outra se recusou a participar. Dessa forma, dos quinze egressos dos anos de 2018 e 2019 apenas dez concordaram em participar da pesquisa. Os sujeitos são identificados neste trabalho pelas letras E (Egresso) e P (Professora). Como temos a participação de dez egressos, a letra E será acrescida do número correspondente à ordem das entrevistas, por exemplo: E1 (Egresso 1), E2 (Egresso 2) e assim sucessivamente.

Perfil dos egressos

Concluída a aplicação e tabulação dos dados do questionário para a caracterização do perfil dos egressos do curso de química, as informações foram dispostas em gráficos, conforme disposto a seguir.

No que diz respeito ao sexo, trabalhamos com um grupo heterogêneo em que 80% dos sujeitos da pesquisa são do sexo feminino e 20% são do sexo masculino, conforme observamos no Gráfico 1:

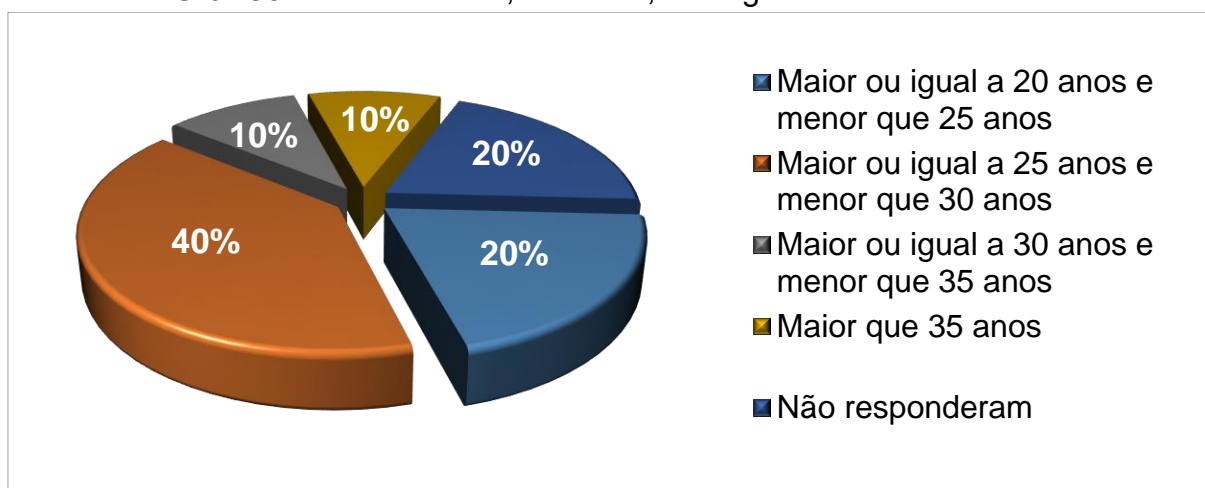
Gráfico 1 - Sexo dos egressos entrevistados



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020.

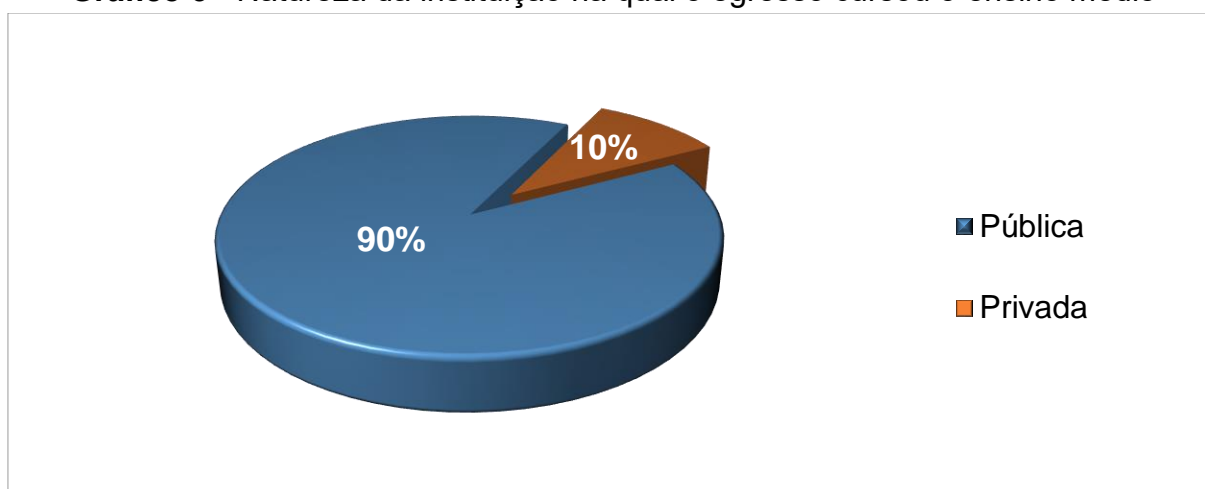
O Gráfico 1 demonstra que a maioria dos egressos participantes da pesquisa pertence ao sexo feminino, o que nos instiga e nos faz perceber que é comum ainda à predominância da mulher no contexto educacional, principalmente no ensino básico.

O Gráfico 2, a seguir, demonstra a faixa etária dos egressos. Trata-se de um grupo com idades bem variadas.

Gráfico 2 - Faixa etária, em anos, dos egressos entrevistados

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020.

A segunda questão do questionário se refere à conclusão do ensino médio dos egressos. No gráfico 3, observamos o quantitativo de egressos com ensino médio proveniente de escolas públicas e privadas.

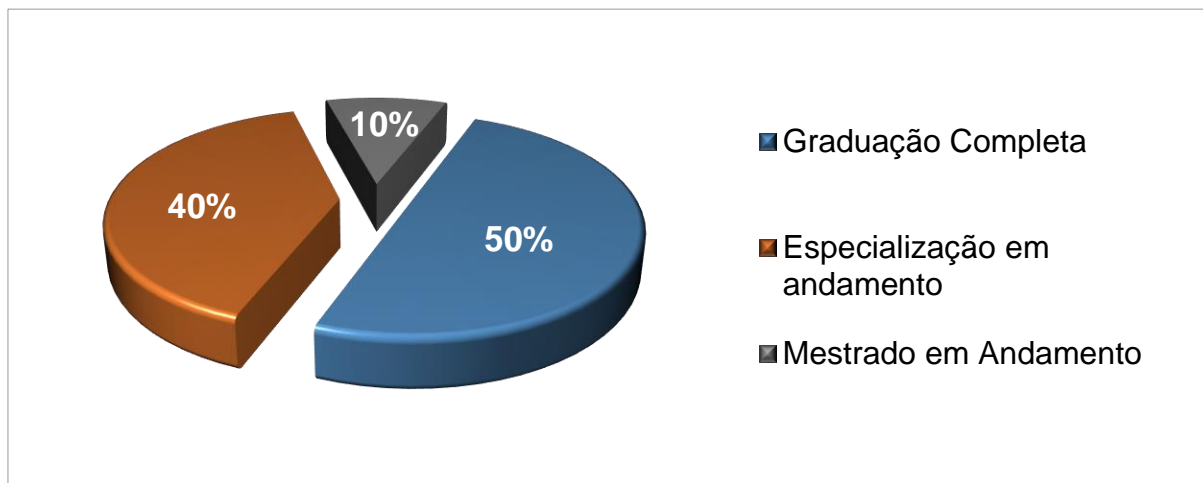
Gráfico 3 - Natureza da instituição na qual o egresso cursou o ensino médio

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020.

Chamou-nos bastante a atenção o fato de 90% dos egressos terem concluído o ensino médio na rede pública. Esse dado é bastante relevante quando se trata de estudantes de licenciaturas, evidenciando a predominância de acadêmicos provenientes da escola pública nos cursos de licenciaturas, em particular no curso de química, que possui também um alto índice de desistências, e isso é fator de influência futura no número de formandos.

Em relação ao nível de escolaridade, 50% dos egressos possuem apenas a graduação, 40% especialização em andamento e apenas 10% possuem mestrado em andamento, conforme demonstrado pelo Gráfico 4.:

Gráfico 4 - Nível de escolaridade dos egressos entrevistados



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020.

O Gráfico 4 revela que ainda é muito baixa a procura por Pós-Graduação, seja *lato sensu* (especialização) ou *stricto sensu* (mestrado e doutorado). Essa baixa procura pode estar associada a custos financeiros, desmotivação quanto aos possíveis retornos ou até mesmo o reduzido tempo disponível para o estudo.

Perfil da professora entrevistada

A professora respondente tem 38 (trinta e oito) anos, doutora e servidora do quadro efetivo da Universidade Federal de Rondônia, tem experiência como docente há 18 anos, sendo oito anos como docente na disciplina de estágio supervisionado e, atualmente, cumpre regime de 40 horas semanais.

Com base nesta apresentação resumida sobre quem são os sujeitos da pesquisa, podemos trabalhar com mais precisão na coleta dos dados que compõem os relatórios dissertativos. Esses dados foram fundamentais para esclarecer quem são os sujeitos desta pesquisa, contribuíram para conhecermos o *lócus* (o que veremos em seguida) e caracterizar melhor a identidade deste trabalho.

3.3 Locus da investigação

A pesquisa envolveu egressos e a professora da disciplina de estágio supervisionado do curso de licenciatura em química da UNIR, no município de Porto Velho.

Atualmente, a UNIR possui oito *campi* e sua sede se localiza na cidade de Porto Velho, onde estão a Reitoria e as Pró-Reitorias de Administração (PRAD), de Cultura, Extensão e Assuntos Estudantis (PROCEA), de Graduação (PROGRAD), de Planejamento (PROPLAN) e de Pós-Graduação e Pesquisa (PRoPesq).

O estado de Rondônia está localizado na Região Norte do país e tem como limites os estados de Mato Grosso, Amazonas, Acre e Bolívia. É o quarto maior estado em extensão territorial da região norte do Brasil. Sua área de 237.765.376 km² está distribuída em 52 municípios e a estimativa populacional é de 1.787.279 habitantes (IBGE, 2017). Estabelecido como Território Federal até 1982, quando foi elevado à estado, recebeu trabalhadores de todas as partes do país que, juntamente com as comunidades aqui existentes, criam uma grande diversidade cultural. A Figura 2 demonstra a localização de Porto Velho no estado de Rondônia

Figura 2 - Localização do município de Porto Velho-RO



Fonte: Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=mapa+de+rondonia>. Acesso em 06 jul de 2020.

Na próxima seção, analisamos os dados levantados durante o processo de investigação.

4 ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA LICENCIATURA EM QUÍMICA E A PRÁTICA DE ENSINO: DO ACOMPANHAMENTO E PLANEJAMENTO ÀS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOS EGRESSOS E À RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA

Nesta seção, apresentamos o resultado da entrevista realizada com 10 egressos da licenciatura em química da UNIR, no Município de Porto Velho-RO e da entrevista realizada com a professora responsável pelo Estágio Supervisionado.

A análise se desenvolveu em três fases:

- Fase I - dados da pesquisa realizada junto aos Egressos;
- Fase II - dados da pesquisa realizada com a professora do Estágio Supervisionado e
- Fase III - entrecruzamento dos dados dos egressos e da professora do Estágio.

Os dados obtidos foram organizados em categorias de análise, criadas *a priori* e em consonância com as questões levantadas na investigação. As respostas foram analisadas com base no referencial teórico pertinente à problemática em estudo.

4.1 Fase I da análise dos dados - Pesquisa realizada com os egressos

4.1.1 Categoria I - Acompanhamento da prática de ensino

Questão 1 - A prática de ensino é um componente curricular nos cursos de licenciatura. Como se deu o acompanhamento dessa prática no curso de licenciatura em química?

A disciplina de prática de ensino foi acompanhada por dois professores que monitoravam o estágio nas escolas e nos orientavam tirando dúvidas e disponibilizando atividades pedagógicas durante os encontros semanais (E1).

O acompanhamento, se deu em escolas do ensino médio, no qual o estagiário acompanhava as aulas ministradas pelo professor responsável pelas turmas, sendo que estas poderiam ser de química ou não (E2).

A realização da minha prática de ensino deu-se na escola Castelo Branco. Os responsáveis foram os professores: Caio Palla Marques e Ana Carolina Garcia de Oliveira. O acompanhamento dava-se da seguinte forma: foi marcado o dia que o professor ia assistir a aula que seria ministrada por nós, porém, não impedia de ser feita uma surpresa, pois sempre que fossemos ministrar as aulas, independente do professor acompanhar avisávamos no grupo do wats que foi feito pelos professores. O professor ficava avaliando no fundo da sala sem interferir na aula (E3)

Deu-se através aulas teórica e aula prática nas escolas (E4).

De início a professora dividiu a carga horária entre ir à universidade e ir à escola pública (E5).

Os primeiros períodos do curso de Química foram marcados pelo conhecimento teórico dessa ciência. Inicialmente o professor fez uma breve contextualização sobre a prática escolar em seguida fomos para a escola selecionada. Tivemos acompanhamento do professor da disciplina para eventuais dúvidas e relatávamos todos os acontecimentos. No estágio tive o acompanhamento de duas professoras que atuavam no ensino médio da escola, porém depois do reconhecimento da dinâmica e estrutura fiquei acompanhando somente uma que supervisionou e orientou todos os meus passos durante o estágio (E6).

O acompanhamento foi muito bom, pois a professora que lecionou era muito didática e nos introduzia no cotidiano do aluno (nós como alunos e também como futuros professores). Teoria e prática foram bem enfatizadas e, com isso, tivemos um norte de como prosseguir em sala de aula com nossos futuros alunos (E7)

Fomos bem orientados, a professora sempre nos mostrava métodos de ensino práticos para serem realizados nas escolas, sempre quando iríamos ministrar alguma aula, ela nos avaliava antes e nos dava dicas de ensino sobre o assunto que iríamos aplicar em sala de aula (E8).

No meu caso, a prática de Ensino se deu em conjunto com o programa Residência Pedagógica (2018-2019), o qual tem o objetivo de introduzir discentes dos cursos de licenciatura a prática da docência. Desse modo, a prática de ensino foi acompanhada tanto pela professora orientadora, a qual era responsável pela disciplina de prática de ensino no curso de licenciatura em química quanto pela professora preceptora da Escola Estadual Professor Orlando Freire, onde se desenvolveu a prática da docência do programa Residência Pedagógica (E9).

A disciplina de Prática de ensino em Química foi aplicada por dois professores, o Prof. Ms. Caio Palla e a Prfa. Dra. Ana Carolina, estes que supervisionaram todo tempo a prática de estágio. Eles iam até a escola que estávamos fazendo estágio para ver o nosso desempenho. Um detalhe importante é que durante a prática de estágio nunca podíamos estar sozinhos na sala de aula com os alunos, sempre o professor de química da escola em que estávamos fazendo estágio deveria estar na sala acompanhando a nós, os estagiários (E10).

Em relação às respostas dos participantes E1, E2, E3, E6, E7, E8, E9 e E10, percebemos que há convergência quanto ao entendimento de que houve de fato o acompanhamento da prática de ensino pelo professor da disciplina. Inferimos que este grupo de egressos compreende que o acompanhamento da prática de ensino subsidia a futura prática pedagógica. Tal posicionamento dialoga com a definição de estágio supervisionado “é um espaço de aprendizagem da profissão docente e de construção da identidade profissional” (SILVA; GASPARELLO, 2018, p. 206). Esse entendimento está alinhado à Legislação vigente, incluindo-se a Lei nº 11.788, de 25/09/2008, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 e demais dispositivos legais que reconhecem o direito à educação como direito público subjetivo. Vale ressaltar que, ao falar do estágio como espaço da aprendizagem da profissão, fica implícito, na fala

das referidas autoras, que é durante o estágio supervisionado que o acadêmico verdadeiramente terá a compreensão da prática docente, pois esse momento é reservado para que ocorra o primeiro contato com a realidade escolar.

Destacamos a fala do E4, quando descreve o acompanhamento dividido entre teórico e prático. Pimenta e Gonçalves (1990) consideram que a finalidade do estágio é propiciar ao aluno uma aproximação com realidade na qual atuará. Nesse sentido Pimenta e Lima (2017, p. 36) afirmam que “o estágio se afasta da compreensão até então corrente, de que seria a parte prática do curso”. As autoras defendem uma nova postura, uma redefinição do estágio, que deve caminhar para a reflexão a partir da realidade.

Nas falas de E1, E2, E3, E6, E7, E8, E9 e E10 fica implícita a satisfação com o acompanhamento dado a eles, tanto no planejamento, quanto durante as aulas nas escolas. Evidenciamos ainda, a partir da fala do egresso E10 que, enquanto estagiários, deveriam estar o tempo inteiro acompanhados, seja pelo professor da disciplina de prática de ensino, seja pelo professor da escola onde a prática ocorria. Em consonância a esse pensamento e referindo-se ao professor formador da prática docente, Pimenta e Lima (2017, p. 86) destacam que:

O curso de formação inicial e seu respectivo estágio é um período especial na vida dos futuros professores, pois as possibilidades dessa mudança se fazem, também, no lócus da universidade, sendo um professor formador embasando teoricamente e orientando esse processo formativo

Acompanhando a inferência das autoras, entendemos que os pressupostos para o acompanhamento da prática de ensino não se dão pela incerteza e isolamento durante o processo de formação de professores, mas sim pela condução docente que estimule a reflexão e a construção da aprendizagem e identidade da profissão docente. Outra colocação interessante é a fala do E9, na qual destaca que sua prática de ensino se deu em conjunto com o Programa Residência Pedagógica.

4.1.2 Categoria II - Planejamento da Prática de Ensino

Questão 2 - Como ocorreu o planejamento para a efetivação da disciplina de prática de ensino nas escolas?

O planejamento foi todo realizado durante os encontros semanais de acordo com a programação da professora da escola do estágio (E1).

O planejamento foi realizado em conjunto com os professores das escolas, alunos estagiários e professor responsável pela disciplina de prática de ensino (E2).

Primeiramente solicitamos informações ao diretor a respeito de horários, turmas em que os professores ministram aulas de Química, planejamento da disciplina, bem como informações sobre a escola. A avaliação era individual sendo: 70 horas de observação e acompanhamento. No acompanhamento eu ajudava os alunos com exercícios, 20 horas de observação/participação e 10 horas de regência, totalizando 100 horas. Dessas 10 horas de regência 5 foram aulas inéditas (E3).

Sim, tudo foi programado e organizado antes de executar estágio nas escolas sobre orientação da docente da graduação (E4).

A Docente da Disciplina P.E. planejou através de slides os procedimentos, e a documentação a ser entregue na escola (E5).

O estágio supervisionado ocorreu na Escola Estadual de Ensino Médio Marechal Castelo Branco com duas professoras supervisoras, que lecionavam aulas de química na referida escola, com turmas de ensino médio. Todas as observações e atividades desenvolvidas foram registradas no diário de aula. Por fim realizado um artigo avaliativo intitulado “Reflexões acerca do diário de aula na Prática de Ensino de Química” (E 6).

Bom, o planejamento foi feito tanto com a professora da disciplina, quanto com a do estágio supervisionado. Foram especificadas um total de horas para isto (não lembro ao certo a quantidade) (E7).

Nos foi dado e explicado um modelo de planejamento de aulas, então, toda semana tínhamos que enviar os planejamentos das aulas que iríamos ministrar (E8).

O Planejamento foi realizado por meio de reuniões entre os discentes da disciplina, a professora orientadora e a professora preceptora. Envolveu o desenvolvimento do termo de apresentação dos discentes as escolas onde seriam realizadas as práticas de ensino, e os termos de estágio (E9).

Em relação a documentação, um seguro de vida foi feito e termos de compromisso (declaração) foram assinados tanto pelos professores supervisores quanto pelo diretor (a) da escola, e também pelos próprios estagiários. Já no que corresponde ao planejamento do material a ser aplicado durante a prática de estágio, houve inúmeras exposições aos professores da disciplina em forma de aulas práticas dentro de sala mesmo, por exemplo, exposições de ideias, planos de aulas, aulas experimentais, quais materiais íamos usar ao fazer algum experimento com os alunos, etc. Tudo para que eles pudessem nos orientar no que precisaríamos melhorar e quais cuidados teríamos que tomar. (EG 10)

Os participantes E1, E2, E4, E5, E6, E7 e E10 apontam que o planejamento foi realizado com a participação dos professores da disciplina de prática de ensino, bem como a participação dos professores das escolas onde a prática ocorreu. Destacamos a fala do egresso E8, que descreve a ausência de um modelo de planejamento a ser seguido. Evidenciamos novamente fala de E6, que descreve o uso de um “diário de aulas”. A partir nas anotações feitas no “diário”, produziu-se um artigo avaliativo intitulado *Reflexões acerca do diário de aula na Prática de Ensino de Química*.

Em síntese, os egressos demonstram entendimento de como ocorreu o planejamento para a efetivação da disciplina de prática de ensino nas escolas. Santos (2017, p. 265 - 266) corrobora essas falas, ao afirmar que o “planejamento é uma das etapas que o estagiário deve desenvolver no estágio supervisionado, a partir das atividades de reconhecimento escolar e observações em sala, dando início às suas regências de classe”. Seguindo essa reflexão, podemos dialogar com o pensamento de Santos (2017, p. 266) sobre o planejamento de aulas:

Nesse momento de planejamento de aulas, o estagiário define os objetivos propostos para cada aula, como será o desenvolvimento das atividades e explicações aos alunos, qual metodologia e estratégia aplicará, quais os recursos didáticos que serão utilizados e seus critérios de avaliação.

Ao elaborar o planejamento das atividades da disciplina de prática de ensino, os egressos estão adquirindo experiências da prática docente para verdadeiramente atuar no contexto escolar. O autor destaca, ainda, o planejamento como instrumento de reflexão da realidade escolar, como fator que contribui na organização das atividades do futuro professor. Essa questão é elemento a ser considerado no processo educativo.

Nessa perspectiva, reconhecemos a necessidade de planejamento no percurso da formação inicial e durante toda a vida profissional docente, proporcionando situações de ensino e aprendizagem que fortaleçam a autonomia e a reflexão crítica da sua prática, buscando formação e estratégias para a resolução de situações da realidade escolar.

4.1.3 Categoria III – Etapas da prática de ensino

Questão 3 - Quais as etapas que foram cumpridas para a realização da prática de ensino no curso de licenciatura em química?

Foram realizadas apresentações e elaboração de aulas em encontros semanais e acompanhamentos nas escolas públicas com alunos de ensino médio cumprindo uma carga horária de 70 horas observadas e 30 horas de regência (E1).

Leituras e apresentações de artigos científicos e livros na área de licenciatura em química, preparação de planos de aulas. Posteriormente, apresentação de pré-aulas elaboradas de pelos estagiários para o professor da disciplina e demais colegas, com o intuito de treinamento e aperfeiçoamento das aulas antes de serem ministradas nas escolas e, por último a aula foi ministrada em sala de aula de química do ensino médio acompanhada pelo professor responsável pelas turmas e pelo professor responsável pela disciplina (E2).

Foram divididas em 4 atividades: Apresentação de uma simulação de uma “Aula de Química”, com duração de 30 minutos e com tema sorteado, apresentação de mais uma simulação de uma “Aula de Química”, com duração de 45 minutos e com tema livre passando pela anuência dos professores, portfólio de documentos e atividades realizadas na escola e no final de tudo entreguei o relatório final (E3).

Tivemos várias etapas sendo elas: Montar plano de aulas, execução de relatório após cada aula, apresentação de seminários para docente para avaliar conteúdo seria exposto em sala de aula (E4).

No âmbito da universidade temos as teorias e as práticas de apresentações de cada um dos alunos nas respectivas datas determinadas pela docente e na escola entregas de todos relatórios, o que ocorreu na prática e observação dentro da escola (E5).

Não lembro exatamente se foi dividido de maneira tão especificada. De maneira geral foi feito o reconhecimento da estrutura escolar em que visitamos todos os setores como, por exemplo, biblioteca, sala dos professores, orientação, direção, refeitório, laboratório de ciências. Em seguida participamos e observamos as aulas ministradas e conhecemos os materiais dos professores e por fim podemos elaborar algumas aulas e ministrar com o acompanhamento do professor supervisor (E6).

Se me lembro bem, foram observação, participação, planejamento e a regência (que foram muitas) (E7).

Planejamento e práticas em sala de aula para depois serem aplicados nas escolas (E8).

Foram realizadas 5 etapas, sendo a primeira a preparação dos discentes para a prática através de contato com artigos, literaturas e teses da área da educação, sendo assim apresentada as várias linhas de abordagem do processo de ensino e aprendizagem, e cada discente pôde debater e escolher a qual área se sentia mais atraído, no meu caso a sócio história de Vygotsky, a qual se fundamenta na dialética e aponta o professor o papel de mediador no processo de ensino e aprendizagem. Essa primeira etapa também envolveu o planejamento de como seria feita a carga horária nas escolas. A segunda etapa foi a apresentação dos discentes a escola, e envolveu o desenvolvimento de um relatório acerca da infraestrutura e aspectos pedagógicos da instituição de ensino. A terceira etapa envolveu a observação de aulas ministradas pela professora preceptora, a partir das quais foram feitas considerações sobre a prática pedagógica e reflexões. A quarta etapa foi a de regência de aulas, tanto em sala de aula, quanto práticas (em laboratório), e após cada aula era feito um processo dialético de reflexão acerca da prática, a fim de promover a melhora da prática docente. A quinta e última etapa envolveu a confecção e entrega do relatório final de estágio. (E9).

Aulas teóricas com os professores da disciplina; aulas práticas (apresentar planos de aulas, simular aulas que daríamos nas escolas tanto experimentais quanto teóricas, etc.); prática de estágio (ir até as escolas e de preferência escolas públicas para exercer o estágio) (E10).

Observamos que E1 destaca a carga horária destinada à observação e regência de cem horas, o que revela distanciamento do que a legislação institui: “de acordo com a Resolução nº. 2, de julho de 2015, no art. 13, § 1º, inciso II, são atribuídas quatrocentas horas ao Estágio Supervisionado” (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 86). Isso nos leva a perceber indícios de um fazer docente que não atende a um

requisito indispensável para a conclusão de um curso de licenciatura.

No tocante às etapas que foram cumpridas para a realização da prática de ensino no curso de licenciatura em química, verificamos que a ênfase recai sobre a questão do treinamento da aula a ser ministrada nas escolas sob a supervisão do professor da disciplina. Tal posicionamento fica evidente nas falas de E2, E3, E4, E5, E8 e E10. Isso pode ser ratificado pelo pensamento de Reis, Araújo e Battini (2015, p. 23824), que dizem: [...] é necessária a previsão de passos sequenciais que envolvem a sequência dos conteúdos a ser trabalhada. Esta precisa atender à sequência lógica na estrutura dos conteúdos de uma mesma disciplina”.

Os relatos dos participantes E6, E7 e E9 estão em similaridade quando destacam a observação das aulas ministradas pelos professores nas escolas. O posicionamento desses egressos participantes, direcionando a discussão, demonstra que esses sujeitos reconhecem a necessidade da observação, de modo a perceber a realidade escolar quanto à estrutura, dilemas e incertezas da prática docente. A esse respeito, apoiamo-nos no pensamento de Santos (2017, p. 264), que nos explica:

As observações de aulas contribuem para identificar os comportamentos de alunos e professores nos processos de ensino e aprendizagem, bem como perceber a relação professor-aluno, os métodos e técnicas utilizadas e os fenômenos ocorridos em sala de aula.

O pensamento de Santos (2017) corrobora a problemática de compreendermos o sentido e importância desse momento do estágio. Segundo as palavras de Felício e Oliveira (2008, p. 223),

[...] o quanto observar uma prática, estando preparado para isso, a partir de um referencial teórico, e tendo estabelecido um foco para essa observação, sem pré-conceitos, facilita encontrar nela elementos desveladores da prática profissional que se desdobra na relação ensino-aprendizagem [...]

De acordo com seus relatos, E2 e E9 apontam o estudo de artigos, livros e teses relacionados a educação.

Consideramos importante despertar o interesse dos alunos durante o estágio e, a partir das problemáticas que esses sujeitos irão encontrar, propor uma postura de pesquisador da/na prática docente, vivenciando todas as etapas desse processo de formação do futuro professor, buscando possibilidades para a resolução problemas. Isso poderá proporcionar melhor qualidade na formação docente, na medida em que possibilita explorar as demandas impostas ao aluno, tanto pela escola quanto pela

universidade, pois neste momento, ainda está sendo formado e avaliado.

4.1.4 Categoria IV - Recursos didáticos utilizados no estágio

Questão 4 - Quais os recursos didáticos utilizados no estágio?

Nas escolas em que o estágio era realizado foi utilizado apenas o livro didático disponibilizado pela professora da escola, raras as vezes em que foi utilizado o datashow, e mesmo possuindo laboratório na escola não era possível realizar aulas experimentais mais elaboradas por falta de reagentes, com isso as aulas experimentais eram bastante limitadas, durante os encontros semanais os professores da disciplina disponibilizavam diversos materiais como artigos, livros, livros em pdf e até jogos (E1).

Diversos recursos foram utilizados incluindo: lousa, pincel, cartazes, datashows etc. (E2).

A maior dificuldade que eu tive em dar aulas alternativas foi a questão do meu estágio, na maioria das vezes, ser a noite no EJA. Então foram aulas expositivas com lousa (E3).

Geralmente as matérias básicas, como caderno fazer anotação, apagador e pincel (E4).

Toda orientação que a docente da disciplina passa, a forma de proceder com o professor e os alunos, e anotações das observações obtidas em sala de aula (E5).

Durante o acompanhamento observou-se que todas as aulas foram expositivas, apesar de a escola dispor de laboratório de ciências estava subutilizado por falta de manutenção e pessoal técnico. Assim foi realizada com alunos do primeiro ano elaboração de modelos atômicos como materiais alternativos e aula experimental para os alunos do segundo ano com comprimido efervescente e água para trabalhar a temática velocidade das reações químicas. No mais realizamos aulas expositivas com lousa e correção de exercícios (E6).

Os mesmos eram livres para escolher como queria aplicar sua aula, juntamente com o professor que estava acompanhando. Eu utilizei muito Datashow, quadro e pincel, textos e tivemos muitas aulas práticas em laboratório (a escola tinha um muito bem equipado) (E7).

Já usei livros, quadro, vídeos, bexigas para representar orbitas atômicas, canetinhas + papel filtro +álcool para demonstrar método de separação (cromatografia). Me lembro desses (E8).

Os Instrumentos pedagógicos utilizados foram diversos, desde livros didáticos para o planejamento das aulas em sala, até artigos científicos para planejamento de aulas práticas (em laboratório) (E9).

Além dos planos de aulas, deveríamos sempre ter um diário de campo. Era um caderno em que anotávamos tudo o que acontecia na escola referente ao nosso estágio, desde os eventos escolares até as ações de professores e alunos que tivessem contato com a disciplina de química na escola. Principalmente anotar a reação dos alunos dentro da sala de aula (E10).

Esta categoria se reporta aos recursos didáticos utilizados pelos estagiários no decorrer da prática de ensino. Levando em consideração este quarto questionamento, compreendemos que a maioria dos participantes da pesquisa concluiu as atividades

do estágio com materiais de fácil acesso, como livros, pincel e quadro, que possivelmente não proporcionavam uma aula tão atrativa, distanciando-se das diversas possibilidades que a química pode oferecer em suas práticas.

Os fragmentos das falas dos participantes E1, E2 e E7 apontaram a utilização do *datashow* como recurso pedagógico em suas aulas. E1 e E6 expõem a falta de material e a precarização dos laboratórios das escolas selecionadas para o estágio, comprometendo a prática inicial do futuro professor de química. Isso, conseqüentemente, impede um trabalho de qualidade e significativo para os alunos.

Maldaner (2003, p. 55) comenta que “pensa-se nas aulas práticas como motivação para aceitar melhor esses conteúdos e, na relação com a vida diária para torná-los mais interessantes e, assim, guardá-los melhor na memória”. Em consonância a esse pensamento e referindo-se à dinâmica e às carências presentes na sala de aula, Santos (2017, p. 265) afirma que:

Dentre as aulas ministradas pelo estagiário podem ocorrer diversas situações como, por exemplo, indisciplina dos alunos e falta de materiais. Diante disso, cabe ao estagiário aprender como solucionar esses problemas que também ocorrem ao longo da prática profissional de professores já formados.

Destacamos a experiência do E7, ao relatar que realizou o estágio em uma escola com um laboratório bem equipado, realizando diversas atividades práticas. Percebemos como aspecto positivo, em meio a insuficiência de recursos pedagógicos oferecida pelas escolas, a criatividade e a habilidade de utilizar materiais alternativos, objetivando a informação e a interação com os alunos. Porém, no ensino de química, consideramos que as aulas práticas em laboratórios são de fundamental importância para correlacionar o conhecimento teórico com o prático.

Apesar das dificuldades enfrentadas, relacionadas aos recursos didáticos necessários à prática de ensino, fica evidente a importância dessas ferramentas no processo de formação inicial de professores, pois os recursos didáticos contribuem para que o ensino de química seja melhor estruturado, de forma que permita uma maior articulação teoria-prática e, com isso, maior significado à aprendizagem do aluno.

4.1.5 Categoria V - Contribuição da prática pedagógica

Questão 5 - Dentre os inúmeros significados que a prática de ensino poderá

assumir, podemos relacionar: espaço de aprendizagem por meio da experiência; vivência pré-profissional em situações reais de trabalho em sala de aula; agregação de saberes e valores à futura atuação como docente; complementação do processo formal de ensino na articulação entre teoria e prática, entre outros. Na sua prática, qual foi a maior contribuição desta a sua prática pedagógica?

Sem dúvidas a experiência da vivência pré-profissional, ter que sair do lado “aluno” e me colocar no outro lado, porém agora com a visão do professor podendo sentir de perto e observar as questões que muitos profissionais da educação passa foi uma experiência única (E1).

A maior contribuição desta disciplina foi poder vivenciar a realidade da nossa profissão e das salas de aulas, poder fazer um link entre o conhecimento adquirido na universidade e o que é ministrado no ensino médio (E2).

Uma delas foi ver como é importante você ter outro professor dando aula, fazendo o seu trabalho ali todos os dias e se você escolher essa profissão você já tem uma direção. Outra é falar em público, e no final acaba se acostumando e vendo que dar aula é prática e quanto mais se atualizar e adquirir experiência, mais você pode fazer uma aula bacana. O estágio ajuda muito o preparo não só físico, mais psicológico, pois você precisa estar preparadíssimo pra uma realidade escolar que nem toda vez é aquela que esperamos encontrar (E3).

Obtive grande aprendizagem com esta disciplina, tendo oportunidade de aprender fazer um plano de aula e passar conhecimento aos meus alunos no período de estágio (E4).

O estagiário (a) nessa disciplina Prática de Ensino adquire experiências práticas nas escolas públicas tais como: a estrutura da escola, o material que o professor usa em sala de aula, o estado em que se encontra os alunos se estão prestando atenção ou não o professor ou até mesmo o estagiário ministrando aula, ou seja, há uma experiência que adquire (E5).

Creio que a maior contribuição foi o desenvolvimento auto reflexivo com a capacidade de notar meus pensamentos de forma crítica, pois enquanto licenciando temos acesso a uma gama de metodologias que prometem a construção do conhecimento de cada aluno, mas na Prática observou-se que a aplicação dessas metodologias depende de muitos fatores como tempo de planejamento, estrutura, apoio técnico entre outros, que falta aos professores da rede de ensino público. Outro fator importante foi a possibilidade de estar frente a frente com uma turma de alunos, em que foram testados o domínio do conteúdo, do nervosismo, assim verificou-se que ser professor é ato constante de estudar (E6).

Na minha prática, todos esses processos foram estudados e aplicados. Vimos com ênfase todos eles (não lembro se com o mesmo “título”, mas me recordo estudá-los e da professora nos mostrando sua importância. O que mais me marcou foi o fato de darmos voz ao aluno, trazer ele para o centro da sala de aula (sala invertida). Na minha formação escolar, não tive isso. O aluno não tinha voz e voltar para a sala de aula como professora (futura) e fazer essa inversão, foi muito legal. O aluno se sente importante e, inclusive, aguça a sua curiosidade em querer aprender mais. Isso foi o que mais me motivou na época de estágio (E7).

Ter uma visão da educação na prática, pois não era algo tão simples, como eu imaginava, era cansativo e ao mesmo tempo gratificante, mesmo em meio as dificuldades (domínio de sala e tempo de aula limitado), eu olhar para um aluno e ver que ele estava aprendendo química por meio de uma aula minha, não tinha preço (E8).

Sem dúvida foi poder aprender a adaptar a minha metodologia de ensino de acordo com as condições encontradas, ou seja, de acordo com a realidade da instituição de ensino e dos estudantes, utilizando para isso o processo dialético de reflexão sobre a prática (E9).

Uma enorme agregação de conhecimento referente a vivência profissional em situações de trabalho e na sala de aula. Pois, antes do estágio nunca tive a experiência em ser um educador e ensinar, e principalmente ensinar química. Consegui aprender métodos para ensinar de mais fácil compreensão para os alunos, métodos para mostrar que a química não é só uma matéria de decorar, mas que ela pode ser fundamentada e inserida ao cotidiano do aluno (E10).

Pela similaridade das falas dos egressos, observamos que há um pensamento convergente quanto a vivenciar a realidade da profissão, pois o estágio é apontado como o momento de construção e fortalecimento da identidade profissional. Tal como mencionam Pimenta e Lima (2017, p. 55), “o estágio, ao promover a presença do aluno estagiário no cotidiano da escola, abre espaço para a realidade e para a vida e o trabalho do professor na sociedade”. A esse respeito, podemos nos reportar ao seguinte pensamento de Silva e Gaspar (2018, p. 206):

No espaço/tempo do estágio são reveladas as inquietações, descobertas, certezas e incertezas da escolha profissional, momento em que se descortinam as problematizações de um cenário complexo e de busca de soluções, [...]

Analisando a fala de E6, ressaltamos a reflexão da própria prática pedagógica na formação inicial, numa tentativa de suprir distanciamentos teóricos/práticos/metodológicos, levando em consideração as condições materiais e humanas das escolas. Em síntese, compartilhamos com Santos (2017, p. 265) a compreensão de que:

Para uma formação para a docência mais adequada ao desenvolvimento da prática profissional, o estágio da licenciatura precisa ir além da cópia de modelos de prática, chegando à investigação da reflexão sobre a ação docente.

Portanto, é imprescindível que o estágio supervisionado promova um ambiente de aprendizagem, por meio da adoção de práticas reflexivas, contribuindo para a formação de um professor que compreenda a importância da sua atuação. Em resumo, nossa defesa é a de que o estágio supervisionado promova a aproximação dos conhecimentos teóricos/práticos/metodológicos por meio da adoção de práticas reflexivas.

4.1.6 Categoria VI - A prática de ensino e a relação teoria e prática

Questão 6 - Na sua avaliação, em que sentido a prática de ensino se configurou como uma possibilidade de fazer uma relação entre teoria e prática?

Através do estágio, no sentido de poder repassar o conhecimento adquirido durante todo o curso (E1).

A prática de ensino possibilitou vivenciar a realidade da sala de aula, sendo possível ajustar os conteúdos a uma linguagem química mais adequada para o ensino médio. Além disso permitiu que pudéssemos vivenciar de perto o cotidiano de um docente (E2).

Quando eu fiz prática de ensino uma das coisas mais abordadas foi justamente a parte de comparar a disciplina com o cotidiano do aluno. Foram aulas que os professores tentavam sempre desenvolver o nosso senso crítico educacional para então desenvolvermos propostas para o ensino de química aplicada a diferentes contextos (E3).

Sim, teve sentido tivemos que realizar aulas com experimentos de acordo com assunto era na teoria (E4).

Na minha avaliação as duas devem andar juntas a teoria e a prática, com isso você se relaciona com as pessoas do meio educacional de trocar ideias e experiências em sala, pois há uma relação entre as duas formas citadas acima. (EG 5)

No contexto da prática de ensino, configurou-se num momento de promoção a prática docente. A possibilidade de fazer uma relação entre teoria e prática notou-se enquanto bolsista do PIBID, apesar de notória no estágio dessa disciplina há dificuldade de relacionar teoria e prática, visto que os currículos vigentes estão lotados de conteúdos informativos em prejuízo aos formativos, obrigando muitas vezes os professores “acelerar” no conteúdo para atender toda a demanda (E6).

Primeiro em sala de aula (faculdade) a professora nos mostrou, na prática, como é ensinar algo explicando primeiro a teoria e depois a prática e vice-versa. Pudemos ver e relacionar a importância dos dois. Depois aplicamos isso em sala de aula (estágio) e observamos o comportamento do aluno, em qual se esforçou mais para aprender, interagir, perguntar, enfim (E7).

No curso de química da UNIR, nós vivenciamos a relação entre teoria e prática só no finalzinho do curso. Então essa disciplina é de muita importância para os alunos, pois é vivenciando isso que ele se depara com uma realidade em que ele terá que colocar todo o seu conhecimento, adquirido durante o curso, em prática, e que este não deve ser transmitido para o aluno de qualquer forma, há todo um planejamento e dedicação antes, para assim ser transmitido para seus alunos em sala de aula (E8).

Desde o planejamento das aulas até a reflexão acerca da prática foi possível fazer relações da teoria com a prática (E9).

No sentido de fundamentar as duas coisas para melhor compreensão do conteúdo aplicado. Relacionando prática e teoria a algo plausível, como por exemplo, a algo do cotidiano. Pegar uma aula teórica e fazer uma aula experimental baseada na situação do dia a dia do aluno. Pois assim os alunos conseguem visualizar a importância da matéria aplicada e conseguem compreender melhor o conteúdo (E10).

Nos depoimentos dos egressos, é possível compreendermos que um dos sentidos em que a prática de ensino se configurou como uma possibilidade de fazer uma relação entre teoria e prática foi relacionar o conteúdo aplicado à realidade dos alunos, proporcionando-lhes relacionar a teoria aprendida na universidade ao que é ministrado em sala de aula. Tal posicionamento nos leva a entender que esses egressos compreendem a necessidade de uma formação voltada para o contexto em que estão inseridos. Essa atitude corrobora o pensamento de Pimenta e Lima (2017, p. 36), a respeito de que:

[...] a aproximação à realidade só tem sentido quando possui conotação de envolvimento, de intencionalidade, pois a maioria dos estágios burocratizados, carregados de fichas de observação, é míope, o que aponta para a necessidade de um aprofundamento conceitual do estágio e: das atividades que nele se realizam.

Vale lembrar que vivemos um período histórico de aceleração em todos os campos do conhecimento. Os egressos entrevistados sentem, nos seus meios profissionais e sociais, a necessidade de acompanhar tais mudanças. Nesse sentido, a busca por formação escolar possibilita o aprimoramento do conhecimento que já possuem e, além disso, o avanço na construção de novas habilidades para a realidade vivenciadas por eles. Aprofundando nossa reflexão, entendemos que, conforme dizem Pimenta e Lima (2017),

[...] é preciso que os professores orientadores de estágios procedam, no coletivo, com seus pares e alunos, a essa apropriação da realidade, para analisá-la e questioná-la criticamente, à luz de teorias. Essa caminhada conceitual certamente será uma trilha para a proposição de novas experiências (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 36).

Araújo (2008) afirma que o estágio supervisionado deve superar a visão dicotômica que o reduz à aplicação de saberes de forma descontextualizada, para ser entendido como oportunidade de aproximação crítica com a realidade, de forma que esta seja entendida no âmbito das relações que envolvem a escola no contexto social mais amplo. Reconhecendo a necessidade de superar essa visão dicotômica, é necessário melhorar, nos programas de formação de professores, a articulação teoria e prática, aumentando a compreensão de todo o processo formativo, bem como concretizando a teoria por meio da prática.

Ao analisarmos os fragmentos das falas de E8 e E9, verificamos que o planejamento foi destacado como possibilidade de relacionar teoria e prática. Com

base em suas falas, entendemos que esses egressos compreendem que estabelecer uma conexão da teoria com a prática é um processo que antecede a própria ação em sala de aula. No exercício de planejar, o estagiário também constitui a conexão da teoria com a prática, uma vez que é possível promover a organização do trabalho pedagógico, idealizando situações da prática em sala de aula.

É importante destacarmos o descontentamento de EG6, ao afirmar que os currículos vigentes estão lotados de conteúdos informativos em prejuízo aos formativos, demonstrando uma inquietude e percepções que vão sendo construídas em relação à prática docente. A realidade apresentada é diferente. Geralmente se dá ênfase às disciplinas com bastante teoria, o que prova a desigualdade entre teoria e prática nas licenciaturas ofertadas.

Assim, a análise das narrativas dos sujeitos desta pesquisa nos permitem inferir que a proposta do estágio supervisionado em química da UNIR é levar aos alunos não somente à aprendizagem do conteúdo químico, mas também promover a organização do ensino de forma a aproximar os conteúdos científicos da realidade dos alunos.

4.1.7 Categoria VII - Contribuição dos professores para a formação dos egressos

Questão 7 - Em relação aos professores da disciplina prática de ensino, como eles contribuíram na sua formação neste período?

Foram essenciais, sem dúvidas as atividades, textos, artigos, as apresentações de aulas prévias e toda as orientações repassada foram de extrema importância e valia (E1).

No planejamento das práticas, na busca por conhecimento e na formação profissional (E2).

Com certeza o aprendizado que esses professores passaram pra mim foi muito especial. A Ana Carolina é aquela que te passa esperança de aulas melhores, que somos capazes de sermos ótimos profissionais. Caio Palla um expert em tecnologias e mostrando que podemos juntar a informatização com aulas de química. Vou levar para toda a vida, sem dúvida nenhuma, todo esse aprendizado (E3).

A professora ministrou esta disciplina com a gente, é profissional excelente nos auxiliou a todo o momento tanto em sala de aula quanto no estágio na escola (E4).

Eles têm contribuídos muito para nossa formação pois eles passam como é para ser no real de como transmitir aos alunos os assuntos de química no cotidiano deles. Eles possuem uma didática muito eficaz tanto na teoria e na prática. Para mim foi ótimo o aprendizado que tive (E5).

Os professores da disciplina contribuíram no esclarecimento de dúvidas e muitas vezes no fortalecimento emocional, considerando que foi um momento de transição para a realidade de sala de aula e o conhecimento dos desafios enfrentados por professores da rede pública (E6).

Contribuíram muito para minha formação tanto profissional como pessoal. São professores humanos e que sabem ver os dois lados da moeda. Cada reação do aluno, tem um sentido para qual. Não podemos julgar um aluno sem antes ver onde possivelmente erramos como professores e como podemos ajuda-lo nessa etapa. Conversar com eles é algo que pode ajudar (ou não). Devemos sempre tentar e jamais desistir, por mais difícil que possa parecer (E7).

De uma forma significativa. Muitos de seus conselhos e dicas sobre a forma que poderíamos ministrar uma aula foi de muita importância, tanto é que os utilizo até hoje na minha profissão (E8).

Contribuíram fazendo o papel de mediador nos processos da prática de ensino, sem os quais este primeiro contato com a docência teria sido muito mais árduo (E9).

Eles conseguiram mostrar formas melhores de ensinar química, ter o aluno como foco e sempre tentar melhorar como profissional e como pessoa. Agradeço muito (E10).

Os participantes E1, E2, E6, E7, E8 e E9 relatam que os professores contribuíram para a formação nesse período, atuando como mediadores no processo da prática, esclarecendo as dúvidas e dando subsídios para a compreensão de situações vivenciadas na sala de aula e a realidade do ensino público. O E3 destacou como contribuição do professor a apresentação da informatização como estratégia de promover a aprendizagem. É recorrente, nas falas em destaque, o agradecimento ao professor orientador do estágio supervisionado, demonstrando o reconhecimento e valorização conferida à categoria profissional.

De acordo com Borssoi (2008, p. 8), “para haver a interação entre professor/orientador x aluno/acadêmico e uma formação docente de qualidade, faz-se necessário formar professores que não saibam apenas falar, mas principalmente ouvir”.

No que se refere à contribuição do professor à formação docente no estágio, concordamos com o seguinte pensamento de Pimenta e Lima (2017, p. 115):

A função do professor orientador do estágio será, à luz da teoria, refletir com seus alunos sobre as experiências que já trazem e projetar um novo conhecimento que ressignifique suas práticas, considerando as condições objetivas, a história e as relações de trabalho vividas por esses professores –alunos.

O estágio, em seus fundamentos teóricos e práticos, deve ser esse espaço de diálogo e de lições, de descobrir caminhos, de superar os obstáculos e construir um

jeito de caminhar na educação, de modo a favorecer resultados de melhores aprendizagens dos alunos. Desse modo, o professor do estágio supervisionado, na medida em que promove a integração entre a prática e a teoria, contribuindo para a formação inicial dos professores, oportuniza a reflexão sobre o trabalho docente, suas ações e dificuldades.

4.2 Fase II da análise dos dados - Pesquisa com a professora do estágio

4.2.1 Categoria I - Aproximações e distanciamentos da prática de ensino

Questão 1 - Em quais aspectos a disciplina prática de ensino em química se aproxima e se distancia do que está previsto nas diretrizes ou projetos políticos?

Antes de responder a sua pergunta, é importante colocar que a disciplina Prática de Ensino faz parte do PPC de 2007. Apesar do projeto pedagógico ser posterior à Resolução CNE/CP n. 2, de 18 de fevereiro de 2002 [que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior], ele não deixa claro como as 400 horas de estágio supervisionado deverão ser cumpridas. No PPC aprovado em 2019, houve toda uma reformulação na grade curricular no qual constam explicitamente informações sobre as cargas horárias de estágio supervisionado e prática de ensino como componente curricular distribuídas nas disciplinas obrigatórias do curso. Ocorreu uma demora na aprovação no novo PPC, pois o processo antigo sumiu, foi feita uma sindicância, reconstituição do PPC 2007 e apensamento desse processo ao novo Projeto de Curso. Com isso, a disciplina Prática de Ensino se distancia do projeto político e das diretrizes por não explicitar a carga horária que deve ser cumprida nas escolas de educação básica. Todavia, no início de cada semestre, é apresentado aos alunos o plano de ensino no qual são detalhados esses aspectos, sendo que a carga horária é dividida entre atividades desenvolvidas na UNIR e atividades desenvolvidas nas escolas. Nas escolas, as atividades são divididas entre observação, participação e regência, conforme explicitado na ementa da disciplina, aproximando-se das ideias do PPC.

Outro ponto em que a disciplina se distancia do previsto no PPC é que não é feita uma comissão de estágio para acompanhar as etapas do estágio, conforme recomenda o projeto. Geralmente, a disciplina fica sob responsabilidade de um ou dois professores que se encarregam do acompanhamento teórico e prático das ações realizadas na UNIR e na escola básica (P1).

A professora participante sintetiza sua resposta, destacando aspectos que envolvem as diretrizes das práticas de ensino. Relata o processo de formulação e reformulação do PPC, indicando momentos de avanço e de retrocesso. Para comentar a esse respeito, trazemos a contribuição de Castro, Barbosa e Ramirez (2009, p. 48), que assim se pronunciam:

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de graduação expressa os principais parâmetros para a ação educativa, fundamentando, juntamente com o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), a gestão acadêmica, pedagógica e administrativa de cada curso. Está em permanente construção, sendo elaborado, reelaborado, implementado e reavaliado.

As autoras ressaltam a relevância de um documento balizador no processo de formação, destacando a necessidade de atualização periódica dessa diretriz. Isso se assemelha ao que vem ocorrendo com o PPC do curso de química, conforme relatou a participante. Nesse contexto de formulação e reformulação, é possível identificar, no relato da professora, a existência de um posicionamento crítico relacionado à carga horária e à formulação de comissões, em que a disciplina Prática de Ensino em Química se distancia do que está previsto nas diretrizes ou projetos políticos. Inferimos, então, que há uma dissonância quanto à construção do PPC e sua aplicação na medida em que deve ser elaborado de forma participativa. A esse respeito, nos valem de Castro, Barbosa e Ramirez (2009, p. 49), que afirmam:

As construções do PPI e o PPC são processos de planejamento participativo, trabalho conjunto de equipe, com representantes da administração, corpos docente e discente, ex-alunos, funcionários e comunidade. A participação na construção do PPC não pode ser imposta, porém, a responsabilidade da participação dos docentes na construção do Projeto Pedagógico está claramente expressa no artigo 3, inciso I da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, que preconiza: “os docentes incumbir-se-ão de participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino”.

Conforme expressam as autoras, o trabalho coletivo da equipe gestora, docentes e comunidade acadêmica é imprescindível para a formulação dos parâmetros que irão conduzir o processo de formação; neste caso, de formação de professores no curso de licenciatura em química. Seguindo esse entendimento, o distanciamento entre o PPC e a disciplina de práticas pode ser ocasionado, em parte, pelos próprios elaboradores, que dificultam a aplicação e a atualização das orientações do projeto pedagógico.

A professora também apresenta pontos positivos, quando descreve que a disciplina de prática de ensino em química se aproxima do que está previsto nas diretrizes ou projetos políticos, destacando que os alunos são orientados por meio de um planejamento que promove trabalhos tanto na universidade quanto nas escolas, com carga horária dividida entre atividades que estão em consonância com o PPC.

Conforme o *Regimento do Estágio Curricular de Docência do Curso de Licenciatura em Química* da UNIR (2018, p. 04), em seu art. 3º, a carga horária de

estágio será desenvolvida da seguinte forma:

I. Estágio Supervisionado I - será oferecido no 5º período do curso, quando o aluno deverá desenvolver procedimentos de registro, observação e acompanhamento da dinâmica da escola e da sala de aula. A carga horária total do Estágio I é de 60 h/aula, sendo 40h nas escolas e 20h na UNIR, para atividades de orientação e planejamento.

II. Estágio Supervisionado II - será oferecido no 6º período do curso, quando o aluno deverá desenvolver procedimentos de registro, observação, acompanhamento e participação na dinâmica da escola e na sala de aula. A carga horária total do Estágio II é de 100 h/aula, sendo 60h nas escolas e 40h na UNIR, para atividades de orientação e planejamento. Nesta etapa, os estagiários deverão planejar e executar no mínimo 4 participações.

Dessa forma, o Regimento contempla o que foi mencionado pela professora participante da pesquisa, na medida em que expressa a divisão de atividades entre as instituições, indicando, ainda, a carga horária a ser cumprida em cada etapa. Vale ressaltar a carga horária disponibilizada para atividades na universidade, haja vista a relevância do planejamento em todo o desenvolvimento do estágio. Nesse sentido, nos valem da seguinte reflexão de Pimenta e Lima (2017, p. 86):

O curso de formação inicial e seu respectivo estágio é um período especial na vida dos futuros professores, pois as possibilidades dessa mudança se fazem, também, no lócus da universidade, sendo um professor formador embasando teoricamente e orientando esse processo formativo.

Conforme Pimenta e Lima (2017), o papel do professor orientador, para além das atividades burocráticas, é o de buscar articular as teorias estudadas na universidade à realidade que os acadêmicos irão vivenciar nas escolas. Inferimos que, no momento do estágio, o processo de aproximação entre teoria e realidade deve ser permeado pela reflexão e discussão sobre os fenômenos educativos que se apresentarem.

4.2.2 Categoria II - Operacionalização da prática pedagógica

Questão 2 - Como a prática de ensino garante a operacionalização das práticas pedagógicas?

As ações da disciplina Prática de Ensino são realizadas em dois ambientes: na UNIR e na escola de educação básica. Na UNIR, realizamos atividades de leitura e produção de textos [geralmente artigos da revista Química Nova na Escola e/ou livros com temas relacionados ao ensino de química]; apresentação e discussão desses textos; planejamento, elaboração e execução de aulas teóricas e experimentais. Esta última ação é um dos pontos principais realizados nas aulas da UNIR. Alguns temas são previamente escolhidos e aos alunos é solicitado que elaborem uma aula para o ensino médio, considerando o tema e os textos discutidos em sala. Na

data sorteada, o discente apresenta a aula para todos da turma, simulando uma sala do ensino médio. Após apresentar a aula, o professor e os colegas fazem críticas e sugestões para a abordagem do tema. Na medida do possível, os temas dessas aulas são os mesmos que os alunos ministrarão nas escolas, para o ensino médio, e tentamos ajustar nosso cronograma para que essa aula seja anterior a data da aula nas escolas. Dessa maneira, o aluno poderá refletir sobre os comentários e sugestões advindos dos professores e colegas para então refletir e reelaborar seu planejamento da aula. Nas escolas de educação básica, é solicitado que os alunos iniciem a ambientação na escola observando a estrutura, comportamento dos alunos e professores, espaços físicos, laboratórios. Também é incentivado que observem e acompanhem aulas de outras disciplinas, além de química, para entrarem em contato com diferentes metodologias e profissionais de outras áreas. No entanto, os discentes devem conversar com o professor de Química que será responsável por acompanhá-lo na maior parte das atividades realizadas na instituição. Especificamente nas aulas de química, as ações são divididas em três etapas: observação e acompanhamento, participação e regência.

Do decorrer da disciplina, alguns momentos das aulas da UNIR são destinados aos relatos dos desafios encontrados pelos discentes no estágio das escolas. Esses são momentos ricos de trocas de experiências que possibilitam a reflexão, ajustes e replanejamento das atividades docentes. Os professores responsáveis pela disciplina se revezam para estarem presentes nas escolas no momento das regências dos discentes, que após o término, se reúnem para avaliar a aula dada. Sempre que possível, fazemos essas reuniões junto com o professor supervisor, para que ele também participe e contribua nesse momento de reflexão sobre a aula. Todas essas ações descritas são realizadas no sentido de garantir a operacionalização das práticas pedagógicas dos futuros docentes de química (P1).

Na resposta da professora participante, verificamos que a operacionalização das práticas pedagógicas é precedida de estudos teóricos específicos sobre o ensino de química; ressalta-se o trabalho realizado com as aulas experimentais, ainda na Universidade, a fim de analisar e discutir, com os pares, as práticas que irão ser desenvolvidas junto aos alunos nas escolas. Na mesma direção, Pimenta e Lima (2017, p. 35) comentam que:

[...] no estágio dos cursos de formação de professores, compete possibilitar que os futuros docentes compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como alternativa no preparo para sua inserção profissional.

As autoras enfatizam que, para compreender os fenômenos educacionais, é preciso discussão e reflexão. Dessa forma, os primeiros encaminhamentos do professor da disciplina de estágio poderão ajudar os alunos a construir a percepção de que esse momento não se resume ao aprendizado de técnicas ou procedimentos mecânicos de ensino, mas trata da busca pela formação da sua própria identidade docente. Pimenta e Lima (2017, p. 31) enfatizam que:

A perspectiva técnica no estágio gera um distanciamento da vida e do trabalho concreto que ocorre nas escolas, uma vez que as disciplinas que compõem os cursos de formação não estabelecem os nexos entre os conteúdos (teorias?) que desenvolvem e a realidade nas quais ocorre o ensino.

As autoras comentam sobre a visão negativa da formação docente, conduzida de forma rígida e burocrática. Em um mundo de constantes transformações, o que se espera são professores capazes de lidar com mudanças. Isso requer um trabalho que apresente as teorias e confronte-as com a realidade vivida nas instituições escolares, gerando debates e reflexões que poderão dar boa qualidade na formação de professores.

Outro ponto que igualmente sobressai na fala da professora é o de que os primeiros encaminhamentos dos estagiários são no sentido de observação, com destaque à observação de práticas e metodologias de ensino, além de outros fenômenos que envolvem a rotina da escola. Corte e Lemke (2015, p. 31004) comentam que:

O período de atuação que faz parte da carga horária a ser cumprida durante a disciplina de estágio supervisionado tem como objetivo permitir que o acadêmico faça um primeiro contato com a realidade escolar, aproximando o aluno do contexto no qual ele atuará enquanto profissional.

Em consonância com o descrito pela professora participante, Corte e Lemke (2015) afirmam a necessidade de ambientação do estagiário na instituição escolar, haja vista que, embora os estagiários já tenham frequentado as escolas, esse constitui um novo momento em suas vidas; as intenções e sensações são outras e lidar com essas mudanças requer a construção de uma nova identidade, não mais como alunos, mas com a responsabilidade de futuros professores.

A avaliação das aulas ministradas pelos estagiários também toma destaque no que foi descrito pela P1. Essa avaliação - realizada por meio de uma discussão entre o estagiário, o professor da disciplina de estágio e o professor da escola, que disponibiliza seu tempo e espaço na sala de aula sob sua responsabilidade - pode ser um bom momento de reflexão e aprendizagem. Essa etapa, comumente chamada de regência, traz a possibilidade de o estagiário reunir e aplicar o máximo do que aprendeu no decorrer de sua formação. Conforme refletem Santos e Freire (2017, p. 264),

O período de regências de classe contribui para o desenvolvimento de diversos elementos fundantes da profissão professor, aliando teoria e prática de modo a propiciar o desenvolvimento de habilidades e competências próprias ao processo de ensino de conteúdos, de estabelecimento de relações pessoais e profissionais com os diversos sujeitos relacionados ao processo ensino-aprendizagem.

Considerando o pensamento das referidas autoras, a regência é um momento de aprendizado que oportuniza ao estagiário colocar em prática o conhecimento teórico adquirido até o momento e, dessa forma, sentir a responsabilidade de conduzir o processo de aprendizado dos alunos sob sua responsabilidade. A regência representa a oportunidade de que o estagiário tenha suas primeiras experiências na arte de ensinar. Esse momento de experiência prática tem importância em vários campos da formação, como discutem Pimenta e Lima (2017, p. 97):

Essa formação tem por objetivo preparar o estagiário para a realização de atividades nas escolas, com os professores nas salas de aula, bem como para o exercício de análise, avaliação e crítica que possibilite a proposição de projetos de intervenção a partir dos desafios e das dificuldades que a rotina do estágio nas escolas revela.

Além disso, essa etapa deve ser acompanhada por professores da instituição superior e da instituição escolar, enquanto um processo de formação que abra espaço para discussões sobre o planejamento e a avaliação do trabalho realizado.

Nesse linha de raciocínio, “[...] consideramos o estagiário como sujeito de seu processo de formação, capaz de se transformar num profissional reflexivo e desenvolver competências investigativas que o levem a compreender a realidade em que está atuando [...]” (FELÍCIO; OLIVEIRA, 2008, p. 228). Assim, ao fim da regência e posteriormente à avaliação e discussão do que foi realizado, ressaltamos a relevância da percepção, por parte do estagiário, de que possui responsabilidade por sua própria formação e as experiências formativas, tanto teóricas, quanto práticas, devem ser permeadas de análise e reflexão.

4.2.3 Categoria III - Planejamento da prática

Questão 3 - Como é feito o planejamento para a efetivação da prática de ensino nas escolas?

Na primeira aula do semestre letivo, é apresentada uma proposta de plano de ensino da disciplina para os alunos, constando atividades a serem desenvolvidas e o método de avaliação da disciplina, bem como sugestão de

textos para serem discutidos em aula. Ademais, é preenchida uma planilha com os dados dos alunos para providenciar o seguro estágio dos discentes. Nesse momento, já é solicitado aos alunos que pensem sobre possíveis escolas públicas para realizarem o estágio, sendo que o professor supervisor deve necessariamente ser licenciado em Química. Pouco antes do início da vigência do seguro, o professor responsável pela disciplina entrega a documentação de apresentação do discente e solicitação de estágio, que deve ser assinado por todos os envolvidos: professor da disciplina Prática de Ensino, professor supervisor da escola básica, direção da escola e estagiário, uma via fica com a escola e outra com o discente. Na aula anterior a primeira ida à escola, conversamos sobre a etapa de observação e a importância dos registros no caderno/diário de campo. Entregamos uma ficha de acompanhamento, para ser preenchida pelo discente e assinada pelo professor supervisor a cada aula acompanhada. Também falamos sobre a organização dos materiais no portfólio, que deverá ser entregue ao final da disciplina junto com o relatório final. Essas orientações são dadas no início das aulas, mas reforçadas ao longo do semestre. Quanto às regências, combinamos com os alunos que eles devem indicar quando ministrarão as aulas nas escolas com 3 dias de antecedência, no mínimo. Esse período é necessário para que o professor possa se organizar para assistir à aula do licenciando na escola. Vale ressaltar que cada aluno deve comunicar todas as regências que ministrará na escola, e o professor da UNIR escolherá uma para acompanhar, sem avisar previamente que irá à escola. Todas essas ações e estratégias apresentadas visam a efetivação da Prática de Ensino no curso de Química (P1).

Sobre o planejamento para a efetivação das práticas de ensino, a P1 relata que, inicialmente, é apresentado o plano de tudo o que será desenvolvido ao longo da disciplina. Percebemos que o direcionamento inicial dado aos alunos poderá permitir aos acadêmicos que planejem sua disponibilidade para a realização do trabalho prático e já pensem no que poderão desenvolver junto às escolas. A esse respeito, Pimenta e Lima (2017, p. 99) comentam que:

Às vezes, a distribuição da carga horária e das disciplinas no currículo dos cursos de Licenciatura obriga o aluno a cursar outras disciplinas, além do Estágio no mesmo período letivo. Isso faz que a ida à escola ocorra em dias alternados, fragmentando as atividades e as percepções que vinham construindo.

Como reflexão, as autoras citam novos desafios, como a organização do tempo, com que os alunos terão que lidar no período de estágio e apontam possíveis consequências para o aprendizado dos acadêmicos. As dificuldades para os estagiários são muitas; porém, se estiverem orientados a partir de um planejamento claro e bem delineado, será mais fácil o estabelecimento da rotina acadêmica desses alunos no trânsito entre as instituições, além de outras questões pertinentes ao período de estágio. Apresentado desde o início da disciplina de estágio, o planejamento deve continuar direcionando todo o processo de trabalho prático. De

acordo com Zabalza (2014, p. 157),

[...] também o estágio deve possuir seu respectivo planejamento do trabalho docente, não só como documento formal exigido pela instituição, mas como documento didático voltado a orientar nossos estudantes para que tirem o proveito máximo de suas práticas.

Zabalza (2014) reforça o caráter de materialização dos procedimentos descritos no plano da disciplina. Assim, a aplicação prática do que se é planejado pode contribuir para que o estagiário tenha uma orientação clara das etapas a serem seguidas. Agregando-se a esse pensamento, Reis, Araújo e Battini (2015, p.23824) comentam:

[...] planejamento não pode constituir apenas um documento burocrático a ser entregue como atividade de estágio, mas representar a reflexão teórica acerca da realidade educacional ao qual se insere fundamentada em uma opção teórica, resultante das discussões realizadas no curso de formação.

As autoras afirmam que o papel do planejamento supera o estabelecimento de procedimentos para o trabalho prático; devem ser somados a essas atividades os momentos para discussão e reflexão necessários à construção da prática docente dos futuros professores.

Outro ponto de destaque na resposta da P1 diz respeito a como se dão os primeiros encaminhamentos dos alunos estagiários: são realizados os procedimentos burocráticos necessários à comprovação do aceite por parte das escolas e comprovação das atividades desenvolvidas e, além disso, os alunos são orientados sobre os procedimentos de registro do trabalho realizado. Sobre esse primeiro momento de aproximação das escolas Santos e Freire (2017, p. 264) comentam que:

Enquanto observa aulas e o processo de reflexão sobre essas observações, o estagiário pode aprender sobre como agir em determinadas situações, como trabalhar com dificuldades de aprendizagem, metodologias e estratégias de ensino que se adequam melhor a cada conteúdo e turma, como resolver conflitos, como estabelecer relações interpessoais com colegas de profissão e alunos.

Santos e Freire (2017) destacam as muitas oportunidades de aprendizado que o estagiário pode aproveitar. O registro das observações envolve elementos objetivos e subjetivos, por isso não basta descrever o que está sendo visto. Para que se inicie o processo de formação da identidade docente, a reflexão deve permear os fenômenos presenciados. Complementando esse pensamento, Felício e Oliveira (2008, p. 223) refletem sobre:

[...] o quanto observar uma prática, estando preparado para isso, a partir de

um referencial teórico, e tendo estabelecido um foco para essa observação, sem pré-conceitos, facilita encontrar nela elementos desveladores da prática profissional que se desdobra na relação ensino-aprendizagem [...].

Entendemos que as autoras indicam um caminho possível para que haja um bom aproveitamento dos momentos de observação nas instituições escolares. Isso ressalta a responsabilidade do professor da disciplina de estágio, na medida em que orienta seus alunos de forma clara e planejada, para que percebam o estágio como um momento de construção do conhecimento.

A P1 completa sua resposta, explicando como é orientada a etapa de aulas ministradas pelos estagiários, ou seja, a regência. Esse é o momento o qual o aluno colocará em prática o que aprendeu até o momento. Sobre essa atividade, Santos e Freire (2017, p. 264) explicam que:

A regência de classe é o momento em que o estagiário estará ministrando as aulas, com um conteúdo definido junto aos professores (supervisor e orientador), mas estando sob responsabilidade do estagiário planejar as aulas, definir a metodologia de ensino a ser trabalhada, desenvolver as atividades em classe e avaliar a aprendizagem dos estudantes, enfim é a etapa em que ele assume o papel do professor, ainda que sob supervisão e orientação externa.

As autoras reforçam que essa etapa representa a aplicação prática, de forma planejada, das teorias apreendidas na universidade. Inferimos que, somada ao aprendizado teórico, a experiência vivida nesse momento em que se assume provisoriamente uma turma pode colaborar sobremaneira para as reflexões sobre a profissão docente e sobre o futuro profissional do estagiário.

Por fim, nas respostas da P1, percebemos a prevalência da ênfase nos procedimentos burocráticos, em detrimento aos objetivos de aprendizagem, apesar de também ter mencionado os momentos de discussão teórica. Pimenta e Lima (2017p. 96) refletem que:

O projeto de estágio, por sua vez, fica abreviado a um agregado de atividades técnicas e burocráticas, viagens, visitas, entre outros exemplos, sem fundamentação e sem nexos com as atividades e as finalidades do ato de ensinar.

Dessa forma, entendemos que há a necessidade de controle das atividades, seja por meio de acompanhamento dos professores ou por apresentação de registros, na forma de cadernos de campo e/ou formulários; no entanto, o cerne e objetivo principal dos professores formadores deve consistir em orientar os alunos estagiários a refletirem sobre todos os fenômenos educacionais que puderam ser observados e

experenciados, com vistas à formação da identidade de professor e das suas futuras práticas.

4.3 Fase III da análise dos dados - Entrecruzamento dos dados dos egressos e da professora do estágio

Buscando aproximações e distanciamentos entre o que dizem os egressos e a professora do estágio, realizamos uma análise comparativa dos dados obtidos por meio da entrevista dos egressos e da professora. Assim sendo, pudemos verificar se o que pensam os egressos está (ou não) em consonância com a professora que atua como docente da disciplina de prática de ensino da UNIR.

4.3.1 Aproximações nas categorias *Etapas da prática de ensino* e *Operacionalização da prática pedagógica*

Nas categorias “Etapas da prática de ensino” e “Operacionalização da prática pedagógica”, a maioria das respostas denota similaridade, apontando a prática da observação das aulas ministrada pelos professores das escolas como uma das etapas necessárias durante o estágio supervisionando. Sobre esse aspecto, Santos (2017, p. 264) comenta que:

Enquanto observa aulas e o processo de reflexão sobre essas observações, o estagiário pode aprender sobre como agir em determinadas situações, como trabalhar com dificuldades de aprendizagem, metodologias e estratégias de ensino que se adequam melhor a cada conteúdo e turma, como resolver conflitos, como estabelecer relações interpessoais com colegas de profissão e alunos.

Os entrevistados também convergem ao responder que as aulas ministradas pelos estagiários nas escolas são precedidas de estudos teóricos, feitos por meio de artigos, livros e teses referentes à educação e ensino de química. Outro ponto em comum nas falas dos participantes da pesquisa é o treinamento, na universidade, das aulas a serem ministradas nas escolas.

Entendemos que a busca pelo conhecimento teórico deve fundamentar toda a ação do estagiário e a universidade precisa estar consciente e comprometida com o processo de formação de seus alunos. Conforme Lima (2002 p.34),

Compete à universidade [...] a responsabilidade de fazer retornar à sociedade o conhecimento produzido, quer em nível objetivo imediato, quer no sentido maior de desenvolvimento social, de melhoria da qualidade de vida da população a qual ela está inserida.

No âmbito do conhecimento sistematizado na universidade, percebemos as confrontantes experiências que, se forem mediadas na perspectiva de quem aprende, oferecem um conhecimento sólido, real, necessário e não aparente. Esse conhecimento deve ser fundamentado na experiência, na troca e na busca de um trabalho coletivo, em que os professores envolvam os estagiários em atividades nas quais a reflexão seja tomada como instrumento de aperfeiçoamento e construção de novos saberes.

Outro destaque importante de aproximação é quando ocorre o momento de reflexão sobre o que ocorreu durante a observação e regência nas escolas. Imbernón (2006, p. 18) salienta que a “[...] formação docente assume um papel que vai além do ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão” espaço onde os estagiários aprendam com suas experiências para conviver com a mudança e os dilemas da profissão. O processo de reflexão durante o estágio supervisionado apresenta-se um elemento dinamizador da reelaboração do conhecimento do futuro professor sobre os conhecimentos refletidos e adquiridos.

4.3.2 Aproximações e distanciamento nas categorias *Planejamento da prática de ensino* e *Planejamento da prática*

Quanto às categorias “Planejamento da prática de ensino” e “Planejamento da prática”, os respondentes destacaram a presença da professora da disciplina de prática de ensino durante o planejamento, dando os direcionamentos necessários às atividades a serem realizadas. Corte e Lemke (2015, p. 31009) afirmam que “o grande desafio como professores-formadores, portanto, é o de prepararmos os futuros professores para o mundo e para a profissão que eles encontrarão amanhã”

É importante observar que o planejamento realizado no estágio deve ir ao encontro da aplicação não somente dos conteúdos, mas também das subjetividades e dificuldades com as quais os estagiários quais irão lidar, pois esse futuro professor se depara cotidianamente com situações que requerem atitudes que contemplem a construção da identidade profissional e a construção do conhecimento. Nesse sentido, planejar não pode ser algo definido e definitivo. Reis, Araújo e Battini (2015, p. 23827), nos ajudam com a seguinte reflexão:

O planejamento constitui um momento de conflito do aluno, pois demonstram receio, insegurança e dúvidas. A primeira reação que emitem é responder “não sei” ou apresentam uma reprodução de uma aula que presenciou nas observações ou, ainda reproduzem um modelo de professor que tiveram em sua vida escolar.

Outro destaque comum nas falas é a necessidade de registrar os procedimentos realizados durante o planejamento e a execução das atividades nas escolas. O participante E6 descreveu o uso de um “diário de aulas”. Sobre essa prática, Silva e Gaspar (2018, p. 209) dizem que:

A escrita é uma poderosa arma de comunicação, capaz de estabelecer vínculos e importantes relações sociais. Escrever é expressar ideias, conceitos, informações, sentimentos e sensações. É eternizar no papel palavras que permanecerão gravadas ao longo do tempo.

Registrar as atividades realizadas durante todo o estágio possibilita ao estagiário o acompanhamento da sua prática, enquanto profissional em formação, além de resultar num importante instrumento de ação-reflexão, uma vez que o ato de escrever corresponde à ação. Por sua vez, a reflexão acontece a partir dos registros em que leituras e releituras da ação possibilitam a análise distanciada dos acontecimentos, visto que “quando escrevemos, desenvolvemos nossa capacidade reflexiva sobre o que sabemos e o que ainda não dominamos” (FREIRE, 1996, p. 6).

Por outro lado, o distanciamento se apresenta quando alguns egressos não sabem detalhar os procedimentos realizados durante o planejamento da prática de ensino. Isto denota as muitas dificuldades de comunicação e de integração por parte da instituição com esses egressos. Acreditamos ser um grande desafio o reconhecimento da importância da percepção desse público.

O desenvolvimento de uma política de acompanhamento de egressos por parte das instituições de ensino superior ainda se apresenta como sendo um extremo desafio da gestão educacional. Um bom detalhamento dos procedimentos da prática de ensino, por parte dos egressos, geraria, sem dúvida, um significativo ponto de referência para a avaliação do produto educacional ofertado pela instituição, uma vez que cada egresso coloca em prática, profissionalmente, o aprendizado que lhe foi oferecido e proposto na universidade, proporcionando, assim, importantes informações que podem indicar pontos referentes a avanços e mudanças.

Conforme relatado pelos egressos, percebemos também uma total discrepância quanto à carga horária destinada ao estágio supervisionado, em relação

ao que é estabelecido na legislação. A professora, por sua vez, não cita a quantidade de horas destinada a essa etapa de formação inicial. Compreendemos que a menor carga horária pode prejudicar esse primeiro momento de inserção na prática profissional do futuro docente, pois o estágio supervisionado é uma experiência única e de grande valia, que possibilita os primeiros momentos da prática docente.

Mesmo com reduzida a quantidade de horas destinadas à regência, os estágios curriculares são uma oportunidade para que os futuros professores, além de exercer uma prática pedagógica com todas as implicações de aprendizagem, possam compreender a prática pedagógica dos professores que atuam na educação básica, prática muito criticada durante quase todo o curso de formação de professores.

Diante do exposto, há muito para se fazer em termos de garantir as condições de trabalho necessárias à operacionalização da prática de ensino durante o estágio supervisionado. Tais condições estão relacionadas a equipamentos, ambientes adequados, um corpo docente valorizado, bem como o reconhecer a autonomia e criatividade dos nossos alunos de licenciatura.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao desenhar este estudo acerca do estágio supervisionado na licenciatura em química na UNIR, planejamos o que entendemos ser importante apreendermos tanto no âmbito teórico, quanto no âmbito empírico. Nesta seção, portanto, discorreremos sobre o que conseguimos desvelar a despeito desses dois campos.

No âmbito teórico, ao nos apropriarmos da literatura que trata da temática em pauta, verificamos que o estágio supervisionado, como um dos componentes curriculares nos cursos de formação de professores, apresenta definições, finalidades, planejamento e orientação. Constatamos também que as instituições formadoras demonstram a importância do estágio supervisionado ao propiciar aos acadêmicos a vivência em situações reais de trabalho. Além disso, o estágio deve cumprir, dentre suas inúmeras finalidades, a possibilidade de articular teoria e prática, a fim de que os acadêmicos possam perceber que os saberes disciplinares adquiridos na universidade podem ser úteis na prática, como também poderão ajudar a equacionar problemas na realidade na qual estarão inseridos quando adentrarem ao mundo do trabalho.

Verificamos, ainda, que o estágio supervisionado possui uma base legal constituída por instrumentos normativos, como Leis, Resoluções e Pareceres expedidos pela Presidência da República e pelo Conselho Nacional de Educação, que dispõem sobre o referido estágio em termos de sua institucionalização, duração, carga horária, formação de professores para a educação básica em nível superior e orientações para cumprimento da prática de ensino.

Quanto ao estágio supervisionado no curso de química, na UNIR, encontramos que este tem por finalidade a complementação do ensino e da aprendizagem e está alinhado à legislação atual. Em conformidade com o novo PPC (2019), a carga horária total ofertada para o estágio supervisionado é de 400 horas, a partir do 5º período do curso, desenvolvido por meio das etapas de observação, participação e regência, das quais, respectivamente, o estagiário participa registrando as ações didáticas e interações pessoais ocorridas em sala de aula, auxiliando o professor da turma no planejamento e na avaliação das atividades escolares e, de forma mais efetiva, assumindo a condução das aulas, atividades pedagógicas ou projeto sobre determinada temática.

No âmbito empírico, a fim de situarmos o leitor, iniciamos nossas considerações

retomando o objetivo geral desse estudo, que foi analisar como o curso de licenciatura em química da UNIR garante a necessária articulação entre teoria e prática no estágio supervisionado, bem como a questão norteadora do nosso estudo, que foi como o curso de licenciatura em química da Universidade Federal de Rondônia garante a necessária articulação entre teoria e prática no estágio supervisionado?

Para o alcance desse objetivo, traçamos objetivos específicos: descrever como ocorre o acompanhamento do estágio do curso de licenciatura em química; relacionar quais as etapas cumpridas para a realização do estágio; verificar como é feito o planejamento para a efetivação do estágio nas escolas; quais os instrumentos utilizados pelos estagiários; averiguar, em relação aos professores da disciplina prática de ensino, como eles contribuíram na formação dos acadêmicos nesse período; descrever em que sentido a prática de ensino se configurou como uma possibilidade de fazer uma relação entre teoria e prática; conhecer qual foi a maior contribuição do estágio à prática pedagógica dos egressos; por fim, identificar como o estágio garantiu a operacionalização das práticas pedagógicas; constatar em quais aspectos o estágio em química se aproxima e se distancia do que está previsto nas diretrizes ou projetos políticos; aferir as convergências e divergências entre as falas da professora do estágio e dos egressos.

Em consonância com esses objetivos, obtivemos resultados sobre os quais tecemos considerações, fazendo uma interlocução entre as respostas dos sujeitos da pesquisa e o nosso entendimento a respeito dos dados obtidos.

Em nossa análise, identificamos que o acompanhamento da prática no curso de licenciatura em química ocorre sob a responsabilidade do professor de estágio e tal acompanhamento subsidia a futura prática pedagógica dos egressos. Constatamos também a satisfação com o acompanhamento dado a eles, tanto no planejamento quanto durante as aulas nas escolas.

No que concerne ao planejamento para a efetivação da disciplina de prática de ensino nas escolas, houve uma ação compartilhada, com a participação dos professores da disciplina de prática de ensino e dos professores das escolas onde a prática ocorreu. Embora haja a observação de um egresso quanto à ausência de um modelo de planejamento a ser seguido, destacamos um dado importante, relatado por um dos egressos, que ressalta o uso de um “diário de aulas” e que, a partir das anotações registradas, proporcionou a produção de um artigo avaliativo intitulado *Reflexões acerca do diário de aula na prática de ensino de química*. Consideramos

tal produção uma proposta pertinente, pois revela um momento formativo baseado na tendência do professor reflexivo e, neste caso, uma formação que remete o futuro professor à reflexão sobre a ação.

No tocante às etapas cumpridas para a realização da prática de ensino no curso de licenciatura em química, verificamos que a ênfase recaiu sobre o treinamento da aula a ser ministrada nas escolas, sob a supervisão do professor da disciplina. Entendemos que esse “treinamento” deve funcionar como uma espécie de laboratório onde os alunos poderão realizar aulas de demonstração e, assim, corrigir possíveis falhas para que estas não ocorram em situações reais em sala de aula.

Quanto aos recursos didáticos utilizados no estágio, verificamos que os egressos vivenciaram diferentes situações que vão desde a escassez de materiais e precarização dos laboratórios das escolas selecionadas para o estágio, passando pela utilização de materiais de uso comum como livros, pincel, quadro e *datashow* em suas aulas. Considerando a especificidade da disciplina de química, há de se convir que a vivência de tal situação, no chão das escolas, se distancia daquilo que seria ideal para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem. Não é por meio da memorização que os alunos conseguem relacionar a química com o cotidiano que vivenciam e, sem os recursos didáticos adequados, terão dificuldade de fazer a passagem do conhecimento do senso comum para o conhecimento científico. Entretanto, mesmo diante de tal realidade, a falta de materiais específicos e adequados para a realização das atividades de química não foi empecilho para a efetivação das atividades escolares, visto que os estagiários mobilizaram seus saberes e usaram a criatividade para efetivá-las.

Acerca da contribuição da prática pedagógica, verificamos que há convergência nas falas dos egressos, ao destacarem que vivenciar a realidade da profissão foi a maior contribuição que lhes foi possibilitada por ocasião do estágio supervisionado. Essa constatação se reveste de um significado muito importante, pois entendemos que esse momento se caracteriza como um momento de transição de papéis do indivíduo como acadêmico e como pré-profissional da área de educação

Em se tratando da prática de ensino e a relação teoria-prática, os egressos consideraram significativa a possibilidade de fazer a vinculação entre os conteúdos que aprenderam na universidade e o que puderam ensinar na escola. Tal feito é um grande desafio, pois o futuro professor precisa fazer a transposição didática do saber científico para o saber escolar, a fim de facilitar a aprendizagem do aluno.

Com relação à contribuição dos professores da prática de ensino para a formação dos egressos, estes ratificam que tal contribuição ocorreu à medida que os professores atuaram como mediadores no processo da prática, esclarecendo as dúvidas e dando subsídios para a compreensão de situações vivenciadas na sala de aula e a realidade do ensino público. Isto implica dizer que foram oportunizados momentos de reflexão do trabalho docente, de suas ações, de suas dificuldades, denotando que os professores desempenharam a contento o seu papel de planejar, acompanhar e avaliar as etapas do estágio supervisionado.

No que tange a que aspectos o estágio em química se aproxima e se distancia do que está previsto nas diretrizes ou no PPC, a professora participante desta pesquisa destacou aspectos que envolvem as diretrizes das práticas de ensino. Enfatizou que o processo de formulação e reformulação do PPC indica momentos de avanço e de retrocesso. No relato da professora, percebemos um posicionamento crítico relacionado à carga horária e à formação de comissões, em que a disciplina prática de ensino em química se distancia do que está previsto nas diretrizes e/ou PPC. Dessa forma, inferimos que há uma dissonância quanto à construção do PPC e sua aplicação na medida em que este deve ser elaborado de forma participativa.

A professora em pauta também apresenta pontos positivos, descrevendo que a disciplina prática de ensino em química se aproxima do que está previsto nas diretrizes ou projetos políticos, destacando que os alunos são orientados por meio de um planejamento que promove ações tanto na universidade quanto nas escolas, com carga horária dividida em atividades que estão em consonância com o PPC. A professora destaca que a disciplina prática de ensino garante a operacionalização das práticas pedagógicas realizadas nas escolas, posto que são precedidas de estudos teóricos específicos sobre o ensino de química e também com aulas experimentais, na universidade, de forma a analisar e discutir com os pares as práticas que serão desenvolvidas junto aos alunos nas escolas. Ao tratar do encaminhamento dos estagiários às unidades escolares, a professora enfatiza que o primeiro momento se destina à observação de práticas e metodologias de ensino, além de outros fenômenos que envolvem a rotina da escola.

As aulas ministradas pelos estagiários também ganham destaque, visto que há discussão entre o estagiário, o professor da disciplina de estágio e o professor da escola, que disponibiliza seu tempo e espaço na sala de aula sob sua responsabilidade, transformando esse momento numa oportunidade de reflexão e

aprendizagem.

Com referência ao planejamento para a efetivação das práticas de ensino, a professora participante relata que, inicialmente, é apresentado o plano de trabalho que será desenvolvido ao longo da disciplina. Percebemos que esse direcionamento inicial possibilita aos acadêmicos que planejem sua disponibilidade para a realização do trabalho prático e pensem no que poderão desenvolver junto às escolas.

Sobre os primeiros encaminhamentos estagiários, a professora se refere aos procedimentos burocráticos necessários à comprovação do aceite por parte das escolas e comprovação das atividades desenvolvidas. Além disso, os alunos são orientados com relação aos procedimentos de registro das atividades. A professora completa sua resposta explicando como é orientada a regência, esclarecendo que essa etapa consiste na aplicação prática do que o acadêmico aprendeu até o momento. Nas respostas da professora, percebemos a ênfase nos procedimentos burocráticos, em detrimento dos objetivos de aprendizagem, apesar de também ter mencionado os momentos de discussão teórica.

Entrecruzando as falas dos egressos com a fala da professora do estágio, verificamos que há convergência no que dizem quando tratam das etapas da prática de ensino e a operacionalização da prática pedagógica, pois apontam a prática da observação das aulas ministradas pelos professores das escolas como uma das etapas necessárias durante o estágio supervisionando. Outra questão em que os entrevistados convergem diz respeito às aulas ministradas pelos estagiários nas escolas, que são precedidas de estudos teóricos feitos por meio de artigos, livros e teses referentes à educação e ensino de química. Outros pontos comuns nas falas dos participantes da pesquisa são: o treinamento, na universidade, das aulas a serem ministradas nas escolas e o momento de reflexão sobre o que ocorreu durante a observação e regência nas escolas.

Quanto às categorias Planejamento da prática de ensino e Planejamento da prática, as respostas evidenciam aproximações quando os participantes confirmaram a presença da professora da disciplina de prática de ensino durante o planejamento, dando os direcionamentos necessários às atividades a serem realizadas. Mais um destaque comum nas falas é a necessidade de registrar os procedimentos realizados durante o planejamento e a execução das atividades nas escolas.

Percebemos o distanciamento quando alguns egressos não souberam detalhar os procedimentos realizados durante o planejamento da prática de ensino, denotando

algumas dificuldades de comunicação e de integração por parte da instituição com esses egressos. Os egressos relataram que há certa discrepância quanto à carga horária destinada ao estágio supervisionado com o que é estabelecido na legislação. A professora, por sua vez, não citou a quantidade de horas destinada a essa etapa de formação inicial. Mesmo com a redução de horas destinadas à regência, o estágio supervisionado é uma oportunidade para que os futuros professores possam - além de exercer uma prática pedagógica com todas as implicações do ensino e da aprendizagem - compreender a prática pedagógica dos professores que atuam na educação básica, a qual tem sido muito criticada durante quase todo o curso de formação de professores.

Ao término dessas considerações, almejamos que a síntese da realidade aqui desvelada sobre o estágio supervisionado em química na UNIR, embora seja um estudo pontual, possa servir como reflexão para pesquisas em nível regional, ou quiçá nacional. Entendemos que esta pesquisa apresenta uma contribuição intelectual-científica e social, pois seus resultados poderão apontar indicadores para a melhoria dos estágios supervisionados e, conseqüentemente, para a melhoria do ensino de química, beneficiando um grupo social relevante constituído pelos alunos da educação básica.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I., Ser professor reflexivo. In: ALARCÃO, I. (Org.) **Formação reflexiva de professores** - estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 1996.

BARREIRO, I. M. de F.; GEBRAN, R. A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. Fundamentos da investigação qualitativa em educação: uma introdução. In: BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BORSSOI, B. L. O estágio na formação docente: da teoria à prática, ação-reflexão. In: 1º SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, Cascavel, 2008.

BRASIL. CONGRESSO NACIONAL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB. Brasília, 1996.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP n. 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer nº 744/97**, de 3 de dezembro de 1997. Orientações para cumprimento do artigo 65 da Lei 9.394/96 - Prática de Ensino. Brasília, 1997.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. **Resolução CNE/CP n. 2**, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, 2002.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Resolução CNE/CES 8**, de 11 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Química. Brasília, 2002.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Parecer CNE/CES nº 1303**, aprovado em 06 de novembro de 2001. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Química. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES1303.pdf>. Acesso em 19 abr. 2020.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução nº 2**, de 11 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.
BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Brasília, 2008.

CORTE, A. C. D.; LEMKE, C. K. O estágio supervisionado e sua importância para a formação docente frente aos novos desafios de ensinar. In: EDUCERE: XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2015.

FELÍCIO, H. M. dos S.; OLIVEIRA, R. A. de. A formação prática de professores no estágio curricular. **Educar**, n. 32, Curitiba, 2008. pp. 215-232.

FERNANDES, C. M. B. A prática como componente curricular: uma possibilidade de inovação ou uma re-semantização retórica na organização curricular dos cursos de formação? In: V SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, Curitiba, 2004. Disponível em:
http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2004/Mesa_Redonda/Mesa_Redonda/0715_02_A_PRATICA_COMO_COMPONENTE_CURRICULAR_UMA_POSSIBILIDADE_DE_IN.pdf. Acesso em: 02 maio 2020.

FREIRE, M. **Observação, registro, reflexão**: instrumentos metodológicos. 2.ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisas sociais**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, 1995.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Estimativas da população residente no Brasil e unidades da federação com data de referência em 1º de julho de 2016**. Disponível em:
[file:///C:/Users/55699/Downloads/estimativa_TCU_2016_20170614%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/55699/Downloads/estimativa_TCU_2016_20170614%20(1).pdf). Acesso em: 06 jul. 2020.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, L. C. **A Escola como organização educativa**. São Paulo: Cortez, 2002.

MALDANER, O. A. **A formação continuada de professores**: ensino-pesquisa na escola. Professores de química produzem seu programa de ensino e se constituem pesquisadores de sua prática. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 1997.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 8 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

PIMENTA, S. G. **Estágio e docência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção docência em formação - Série saberes pedagógicos).

PIMENTA, S. G. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2012.

REIS, S. R. dos; ARAÚJO, R. N. de; BATTINI, O. O estágio supervisionado e a construção do conceito de planejamento. In: EDUCERE: XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2015.

SANTOS, E. A. dos; FREIRE, L. I. F. Planejamento e aprendizagem docente durante o estágio curricular supervisionado. **ACTIO: Docência em ciências**, v. 2. nº. 1. Curitiba: 2017. pp. 263-281.

SAVIANI, D. **Interlocuções pedagógicas**: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação. Campinas: Autores Associados. 2010. (Coleção memória da educação).

SCHON, D. A. **Educando o profissional reflexivo** - um novo *desing* para o ensino aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, A. A. de S. **Programa de formação continuada mídias na educação: o diário de bordo como recurso para reflexão crítica da aprendizagem do professor-cursista**. 2016. 132f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Departamento de Ciências da Educação, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO, 2016.

SILVA, H. I.; GASPAR, M. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de licenciatura em pedagogia. **RBEP**, v. 99. n. 251. Brasília: 2018, pp. 205-221.

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**, São Paulo, v. 31, 8, p. 2.174 2.183, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/qn/v31n8/45.pdf>. Acesso em: 16 set 2020.

TARDIF, M.; MOSCOSO, J. N. A noção de “profissional reflexivo” na educação: atualidade, usos e limites. **Cadernos de pesquisa**, v. 48 n.168, São Paulo, 2018, pp. 388-411.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

UNIR. PIBID - **Programa institucional de bolsa de iniciação à docência da Universidade Federal de Rondônia**. Disponível em: <http://www.pibid.unir.br/index.php?Option>

UNIR. **Projeto pedagógico do curso de licenciatura em química**. Porto Velho, 2005.

UNIR. **Projeto político-pedagógico do curso de química**. Disponível em: http://www.dqui.unir.br/uploads/22694139/arquivos/PPC_Qu_mica_20191_1928293266.pdf. Acesso em: 25 abr. 2020.

UNIR. **Resolução nº 544/CONSEA**, de 24 de outubro de 2018. Reformulação do projeto pedagógico do curso de Química. Disponível em: http://www.dqui.unir.br/uploads/22694139/arquivos/PPC_Qu_mica_20191_1928293266.pdf. Acesso em 13 abr. 2020.

UNIR. **Projeto político-pedagógico do curso de química**. Disponível em http://www.dqui.unir.br/uploads/22694139/arquivos/PPC2007_1083650496.pdf. Acesso em: 05 maio 2020.

ZABALZA, M. A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais**. São Paulo: Cortez, 2014.

Sites consultados:

GOOGLE. <https://www.google.com.br/search?q=mapa+de+rondonia>. Acesso em 06 jul. 2020.

GOOGLE. <https://www.google.com.br/search?tbm=isch&q=52+municipio+mapa+de+rondonia&sa=X&ved=0ahUKEwj34XnysXIAhUfD7kGHX0gBRMQrNwCCEkoCQ&biw=1366&bih=657&dpr=1#imgsrc=7tYKXIO1RGAiXM>. Acesso em: 30 out 2019.

IBGE. <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ro/porto-velho/panorama>. Acesso em: 20 set. 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE APRESENTAÇÃO



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE APRESENTAÇÃO

Do: Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação – PPGE/UNIR

A Professora do Curso de Química: _____

Vimos por meio deste, apresentar a mestranda Márcia Gonçalves Almeida, para a qual solicitamos o acolhimento e a autorização a fim de que a mesma possa realizar sua pesquisa denominada: **FORMAÇÃO DOCENTE: O OLHAR DOCENTE E DISCENTE NAS ATIVIDADES DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE QUÍMICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA**. A pesquisa propõe analisar, a partir do olhar de professores e alunos egressos, como o Curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Rondônia garante a necessária articulação entre teoria e prática, no Estágio Supervisionado, tendo em vista as funções previstas em lei quanto ao Curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Rondônia, cujos dados resultarão na elaboração de minha Dissertação.

Pela atenção que lhe for dispensada agradecemos antecipadamente.

Porto Velho, ____ de _____ de 2020.

Prof. Dr. Antônio Carlos Maciel

Coordenador do Mestrado Acadêmico em Educação
Portaria nº 891/2018/GR/UNIR, de 14/12/2018

Profa. Dra. Rosângela de Fátima Cavalcante França
Orientadora

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO AOS PROFESSORES
--



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO

Prezado (a),

Sou Mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Mestrado Acadêmico em Educação, da Universidade Federal de Rondônia e pretendo desenvolver uma pesquisa denominada: **FORMAÇÃO DOCENTE: O OLHAR DOCENTE E DISCENTE NAS ATIVIDADES DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE QUÍMICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA**. A pesquisa propõe analisar, a partir do olhar de professores e alunos egressos, como o Curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Rondônia garante a necessária articulação entre teoria e prática, no Estágio Supervisionado, tendo em vista as funções previstas em lei quanto ao Curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Rondônia, cujos dados resultarão na elaboração de minha Dissertação.

Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa que utilizará o questionário e entrevista como instrumentos de coleta de dados.

Informo que os conteúdos registrados no instrumento serão mantidos sob sigilo, sendo resguardada a sua identidade, não revelados em nenhum momento, inclusive, nos documentos de divulgação dos resultados da pesquisa. Ressaltamos, também, que sua participação não envolverá qualquer tipo de despesa e que os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para fins desta pesquisa.

Em qualquer momento poderá entrar em contato comigo ou com minha orientadora, para novos esclarecimentos sobre a pesquisa, por meio dos endereços de e-mail e telefone que se encontram a seguir.

Prof.^a Dr.^a Rosângela de Fátima C. França Orientadora 6rosangela@gmail.com ou pelo telefone 98111-2841.

Mestranda Márcia Gonçalves Almeida, marcia.almeida2704@gmail.com; marcia.almeida@unir.br, marcia.almeida2704@gmail.com ou pelo telefone 993846322.

Na perspectiva de contar com seu consentimento para participação nesta pesquisa, agradeço antecipadamente.

Declaro, após ter lido os esclarecimentos acima explicitados, concordar em participar da pesquisa.

Assinatura

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

**QUESTIONÁRIO – PERFIL DOS PARTICIPANTES – PROFESSOR (A)****1. Dados pessoais**

1.1 Sexo: () masculino () feminino

1.2 Idade: _____.

2. Dados sobre Formação Acadêmica

2.2 Nível de Escolaridade Atual:

() superior completo

() cursando especialização

() especialização completa

() cursando mestrado

() mestrado completo

() cursando doutorado

() doutorado completo

() outro

3. Dados Profissionais

3.1 Experiência como docente: Anos: _____. Meses _____.

3.2 Experiência como docente na disciplina de Estágio Supervisionado:

Anos: _____. Meses _____.

3.3 Vínculo empregatício:

Federal: () Efetivo () Temporário () Outro

4. Jornada de Trabalho

4.1 () 20 horas semanais

4.2 () 25 horas semanais

4.3 () 40 horas semanais

4.4 () 60 horas semanais

4.5 () Outro: _____ horas semanais

Agradeço imensamente sua colaboração!

APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS EGRESSOS
--

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO



QUESTIONÁRIO – PERFIL DOS PARTICIPANTES – EGRESSOS (A)

1. Dados pessoais

1.1 Sexo: () masculino () feminino

1.2 Idade: _____.

2. Dados sobre Formação Acadêmica

2.1 Ano de conclusão: _____

2.2 Nível de Escolaridade Atual:

- () superior completo
- () cursando especialização
- () especialização completa
- () cursando mestrado
- () mestrado completo
- () cursando doutorado
- () doutorado completo
- () outro

2.3 Concluiu o Ensino Médio na escola: () Pública () Privada

3. Dados Profissionais

3.1 Você atua como professor de Química atualmente? Sim () Não ().

3.2 Experiência como docente: Meses: _____. Anos _____. Não tenho Experiência como docente ().

3.3 Vínculo empregatício:

- () Setor Privado;
- () Estado () efetivo () emergencial
- () Município () efetivo () emergencial
- () Federal: () Efetivo () Temporário
- () Outro

3.4 Caso seja professor de Química, em qual nível de ensino atua?

- () Na Educação Básica
- () No Ensino Superior

() Na Educação Básica e no Ensino Superior

3.5 Se você não atua como professor de Química, qual a sua ocupação atual?

4. Jornada de Trabalho

4.1 () 20 horas semanais

4.2 () 25 horas semanais

4.3 () 40 horas semanais

4.4 () 60 horas semanais

4.5 () Outro: _____ horas semanais

Agradeço imensamente sua colaboração!

APÊNDICE E - ENTREVISTA APLICADA AOS PROFESSORES

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

**ENTREVISTA - PROFESSORES (A)**

1. Em quais aspectos a disciplina Prática de Ensino em Química aproxima-se e distancia-se do que está previsto nas diretrizes ou projetos políticos?
2. Como a Prática de Ensino garante a operacionalização das práticas pedagógicas?
3. Como é feito o planejamento para a efetivação da Prática de Ensino nas escolas?

Agradeço imensamente sua colaboração!

APÊNDICE F - ENTREVISTA APLICADA AOS EGRESSOS

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

**ENTREVISTA - EGRESSOS (A)**

- 1- A Prática de Ensino é um componente curricular nos Cursos de Licenciatura. Como se deu o acompanhamento dessa Prática no Curso de Licenciatura em Química?
- 2- Como ocorreu o planejamento para a efetivação da disciplina de Prática de Ensino nas escolas?
- 3- Quais as etapas que foram cumpridas para a realização da Prática de Ensino no Curso de Licenciatura em Química?
- 4- Quais os instrumentos utilizados pelos estagiários?
- 5- Dentre os inúmeros significados que a Prática de Ensino poderá assumir podemos relacionar: espaço de aprendizagem por meio da experiência; vivência pré-profissional em situações reais de trabalho em sala de aula; agregação de saberes e valores à futura atuação como docente, complementação do processo formal de ensino na articulação entre teoria e prática, entre outros. Na sua Prática, qual foi a maior contribuição desta a sua prática pedagógica?
- 6- Na sua avaliação, em que sentido a Prática de Ensino se configurou como uma possibilidade de fazer uma relação entre teoria e prática?
- 7- Em relação aos professores da disciplina Prática de Ensino, como eles contribuíram na sua formação neste período?

Agradeço imensamente sua colaboração!