

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS,  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA



**ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL DE  
PROFESSORES: O DITO E NÃO DITO NOS PPC DE LICENCIATURA  
EM QUÍMICA**

Kenia Cristina Moura de Oliveira Silva

GOIÂNIA – GO

2016

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS (TEDE) NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

**1. Identificação do material bibliográfico:**       **Dissertação**       **Tese**

**2. Identificação da Tese ou Dissertação**

Autor (a):	Kenia Cristina Moura de Oliveira Silva		
E-mail:	kenia.quimica@hotmail.com		
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página?	<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	
Vínculo empregatício do autor	Bolsista		
Agência de fomento:	Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Ensino Superior	Sigla:	CAPES
País:	Brasil	UF:	BR
		CNPJ:	00889834/0001-08
Título:	Estágio supervisionado na formação inicial de professores: o dito e o não dito nos PPC de licenciatura em química		
Palavras-chave:	Projeto Político Pedagógico; Teoria e prática; Identidade Docente; Estágio Supervisionado.		
Título em outra língua:	Supervised internship in the initial teacher formation: the said and the unsaid in the PPC of chemistry graduation.		
Palavras-chave em outra língua:	Pedagogical Political Project; Theory and Practice; Teacher Identity; Supervised Internship		
Área de concentração:	Qualificação de Professores de Ciências e Matemática		
Data defesa: (dd/mm/aaaa)	02/05/2016		
Programa de Pós-Graduação:	Em Educação em Ciências e Matemática		
Orientador (a):	Nyuara Araujo da Silva Mesquita		
E-mail:	nyuara@ufg.br		
Co-orientador (a):*			
E-mail:			

\*Necessita do CPF quando não constar no SisPG

**3. Informações de acesso ao documento:**

Liberação para disponibilização?<sup>1</sup>       total       parcial

Em caso de disponibilização parcial, assinale as permissões:

Capítulos. Especifique: \_\_\_\_\_

Outras restrições: \_\_\_\_\_

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF ou DOC da tese ou dissertação.

O Sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua disponibilização, receberão procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e extração de conteúdo, permitindo apenas impressão fraca) usando o padrão do Acrobat.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) autor (a)

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

<sup>1</sup> Em caso de restrição, esta poderá ser mantida por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Todo resumo e metadados ficarão sempre disponibilizados.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS,  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

**KENIA CRISTINA MOURA DE OLIVEIRA SILVA**

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL DE  
PROFESSORES: O DITO E NÃO DITO NOS PPC DE LICENCIATURA  
EM QUÍMICA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Mestrado em Educação em Ciências e Matemática com requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências e Matemática.

**Orientadora:** Dra. Nyuara Araújo da Silva Mesquita

GOIÂNIA – GO

2016

Ficha catalográfica elaborada automaticamente  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob orientação do Sibi/UFG.

Silva, Kenia Cristina Moura de Oliveira

Estágio supervisionado na formação inicial de professores: O dito e o não dito nos PPC de licenciatura em química [manuscrito] / Kenia Cristina Moura de Oliveira. - 2016.

XCVI, 96 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Nyuara Araújo da Silva Mesquita.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Pró-reitoria de Pós-graduação (PRPG), Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Goiânia, 2016.

Bibliografia.

Inclui siglas, gráfico, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Projeto Político Pedagógico. 2. Teoria e Prática. 3. Identidade Docente. 4. Estágio Supervisionado. I. Mesquita, Nyuara Araújo da Silva, orient. II. Título.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus, meu melhor amigo e companheiro de todas as horas.

A meu marido, Wanderson, pela compreensão durante toda essa caminhada, pelas palavras de apoio e incentivo.

Aos meus pais, Sebastião e Lucimar, pelo amor e por sempre acreditar em mim.

À minha orientadora professora Dra. Nyuara Mesquista, pelas importantes contribuições na minha formação e na minha vida. Pela paciência de sempre e pelo otimismo que contagia a todos.

Às professoras Dra. Simone Guimarães e Dra. Vanessa Leite, pelas ricas contribuições nesse trabalho.

A todos os alunos e professores do Lequal, grupo do qual fiz parte e que contribuiu bastante em minha formação.

Aos meus colegas de mestrado, em particular, Sara e Éri van pelo companheirismo e apoio.

À CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Ensino Superior – pela bolsa concedida.

## RESUMO

O Estágio Supervisionado no Brasil tem raízes históricas desde a criação dos primeiros cursos de formação de professores instaurados no país. Inicialmente, o estágio supervisionado era chamado de prática de ensino. A resolução CNE/CP 2/2002 que instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena e de formação de professores da Educação Básica em nível superior, estabeleceu 400 horas de estágio supervisionado a se iniciar na segunda metade dos cursos de graduação. No entanto, não foi determinado como essas horas deveriam ser aproveitadas no decorrer do curso. Nesse viés, a pesquisa buscou analisar qualitativamente as horas que estão dispostas na organização curricular dos cursos de licenciatura em química do estado de Goiás. Para a análise, foi utilizada como metodologia a Análise Textual Discursiva (ATD), que se desenvolve a partir da fragmentação dos textos, da categorização e da captação do novo emergente. O *corpus* da pesquisa foram os dezoito Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) dos cursos de licenciatura em química do estado de Goiás que estão em atividade. Para a análise dos resultados foram estabelecidas três categorias: concepção de estágio supervisionado; teoria e prática e identidade docente. Nesse sentido, notou-se que alguns dos PPC analisados consideram que o estágio é um campo favorável para a ação social e o desenvolvimento da criticidade, porém em sua distribuição como disciplina e nas ementas essas afirmações são, de certa forma, contestadas. Percebeu-se, nos PPC em geral, que o estágio é concebido como o espaço propício para a união entre a teoria e a prática, entretanto, o simples fato de se trabalhar teoria e prática em uma mesma disciplina não significa a união das duas, muito menos a superação dicotômica existente entre elas. Referente à identidade docente, dividiram-se os PPC em três grupos, a saber: os bacharelescos, os mistos e os específicos para a docência entendendo-se que os primeiros não apresentam em seus textos características relacionadas à estruturação de uma identidade docente, os mistos mesclam algumas dessas características enquanto os específicos evidenciaram características concernentes à estruturação de uma identidade docente e à preparação para a práxis. Notou-se também poucas propostas que podem levar, de fato, o estagiário à práxis que pode ser feito a partir da educação pela pesquisa. Embora alguns textos referentes ao estágio contidos nos PPC remetam, de forma indireta, à importância do pensamento crítico e da ação voltada ao social, as propostas que de fato contemplam essa visão são poucas. Torna-se necessário repensar sobre o verdadeiro sentido do estágio e a contribuição deste para a práxis, responsável por uma ação emancipatória e social.

**Palavras-chave:** Projeto Político Pedagógico; Teoria e prática; Identidade Docente; Estágio Supervisionado.

## ABSTRACT

The Supervised Internship in Brazil has historical roots since the creation of the first formation courses for teachers initiated in the country. Initially, the supervised internship was called teaching practice. The CNE / CP 2/2002 resolution establishing the duration and workload of graduation courses, of full graduation and formation of teachers to Elementary School in higher education, established 400 hours of supervised internship to begin in the second half of the graduation courses. However, it was not determinates how these hours should be taken advantage of during the course. In this bias, the research sought to qualitatively analyze the hours that are arranged in the curricular organization of chemistry degree courses in Goiás state. For the analysis, it was used as a methodology the Discursive Textual Analysis (ATD), which develops from the fragmentation of the texts, the categorization and capture of the emergent new. The corpuses of the research were eighteen Pedagogical Course Projects (PPC) of the chemistry degree courses in Goiás state, which are currently active. For the analysis of the results three categories were established: supervised internship conception; theory and practice and teacher identity. In this regard, it was noted that some of the PPC analyzed consider that the internship is a positive field for social action and development of critically, but in its distribution as a discipline and on school organization these assertions are somehow contested. It was noticed in the PPC in general, that the internship is designed as a space conducive to the unity between theory and practice, however, the simple fact of working theory and practice in the same discipline does not mean the union of them two, much less overcomes the existing dichotomy between them. Referring to teaching identity, the PPC were divided into three groups, namely: the bacharelescos, mixed and the specific for teaching, the understanding that the first one do not have in their characteristics texts related to the structuring of a teaching identity, mixed mix some of these features while the specific evidenced characteristics concerning to the structuring of a teacher identity and preparation for practice. It was noted also few proposals that can lead, in fact, the trainee to the praxis that can be done through education by research. Although some texts for the internship contained in PPC refers, indirectly, to the importance of critical thinking and focused on the social action, proposals which actually includes this view are few. It is necessary to rethink the true sense of the internship and the contribution of this to the practice, responsible for an emancipated and social action.

**Key-words:** Pedagogical Political Project; Theory and practice; Teacher Identity; Supervised internship.

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

**ANFORPE** – Associação Nacional pela Formação do Profissional da Educação

**ATD** – Análise Textual Discursiva

**CNE** – Conselho Nacional de Educação

**CNE/CP** – Conselho Nacional de educação / Conselho Pleno

**CONARCFE** – Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador

**EJA** – Educação de Jovens e Adultos

**FFCL** – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras

**HEM** – Habilitação Específica para o Magistério

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases

**MEC** – Ministério da educação

**PIBIC** – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica

**PIBID** – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

**PPC** – Projeto Pedagógico de Curso

**TCC** – Trabalho de Conclusão de Curso



## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	– Identificação dos PPC em relação à instituição da qual o curso faz parte	<b>47</b>
<b>Quadro 2</b>	– Unidades de análise identificadas e destacadas nos <i>corpus</i> da pesquisa	<b>50</b>
<b>Quadro 3</b>	– Proposta de desenvolvimento do estágio supervisionado no PPC 01	<b>53</b>
<b>Quadro 4</b>	– Proposta de desenvolvimento do estágio supervisionado no PPC 02	<b>53</b>
<b>Quadro 5</b>	– Proposta de desenvolvimento do estágio supervisionado no PPC 03	<b>54</b>
<b>Quadro 6</b>	– Proposta de desenvolvimento do estágio supervisionado no PPC 04	<b>55</b>
<b>Quadro 7</b>	– Proposta de desenvolvimento do estágio supervisionado no PPC 05	<b>56</b>
<b>Quadro 8</b>	– Proposta de desenvolvimento do estágio supervisionado no PPC 06	<b>57</b>
<b>Quadro 9</b>	– Proposta de desenvolvimento do estágio supervisionado no PPC 08	<b>58</b>
<b>Quadro 10</b>	– Proposta de desenvolvimento do estágio supervisionado no PPC 09	<b>59</b>
<b>Quadro 11</b>	– Proposta de desenvolvimento do estágio supervisionado no PPC 10	<b>60</b>
<b>Quadro 12</b>	– Proposta de desenvolvimento do estágio supervisionado no PPC 11	<b>61</b>
<b>Quadro 13</b>	– Proposta de desenvolvimento do estágio supervisionado no PPC 12	<b>61</b>
<b>Quadro 14</b>	– Proposta de desenvolvimento do estágio supervisionado no PPC 13	<b>62</b>
<b>Quadro 15</b>	– Proposta de desenvolvimento do estágio supervisionado no PPC 14	<b>63</b>
<b>Quadro 16</b>	– Proposta de desenvolvimento do estágio supervisionado no PPC 15	<b>63</b>
<b>Quadro 17</b>	– Proposta de desenvolvimento do estágio supervisionado no PPC 16	<b>64</b>
<b>Quadro 18</b>	– Proposta de desenvolvimento do estágio supervisionado no PPC 17	<b>64</b>
<b>Quadro 19</b>	– Proposta de desenvolvimento do estágio supervisionado no PPC 18	<b>65</b>
<b>Quadro 20</b>	Alternativas que podem superar o pragmatismo presente no método tradicional de desenvolvimento de estágio	<b>66</b>
<b>Quadro 21</b>	Subcategorias apresentadas nos PPC em relação à concepção de estágio como <i>lócus</i> de conhecimento e aprendizagem	<b>71</b>
<b>Quadro 22</b>	Relação entre os PPC e os princípios utilizados para a categorização da identidade docente	<b>76</b>
<b>Quadro 23</b>	Possíveis características para profissionais formados a partir de PPC com os diferentes tipos de identidades entidade docente a partir do estágio	<b>78</b>
<b>Quadro 24</b>	– Relação dos projetos pedagógicos com a pesquisa	<b>83</b>

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Representação dialética do estágio como campo de aprendizagem e conhecimento	<b>42</b>
<b>Figura 2</b> – Desmontagem de um PPC de acordo com as unidades destacadas	<b>48</b>
<b>Figura 3</b> – Desmontagem de um PPC de acordo com as unidades destacadas	<b>49</b>
<b>Figura 4</b> – Recorte da matriz curricular do PPC 01	<b>85</b>
<b>Figura 5</b> – Recorte da carga horária PPC 09	<b>86</b>

## LISTA DE GRÁFICO

**Gráfico 1** – Organização dos PPC quanto à identidade docente a partir do estágio

**81**

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>1. ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS.....</b>	<b>14</b>
<b>1.1. Inserção do estágio nos cursos de formação de professores: a história e as leis .....</b>	<b>14</b>
<b>1.2. Desenvolvimento do estágio supervisionado: possibilidades e perspectivas .....</b>	<b>24</b>
<b>2. ESTÁGIO COMO CAMPO .....</b>	<b>27</b>
<b>2.1. Práxis ou intersecção entre teoria e prática? .....</b>	<b>28</b>
2.1.1. A práxis pedagógica no contexto do estágio supervisionado.....	31
<b>2.2. Formação da Identidade Docente na Perspectiva da Pesquisa.....</b>	<b>36</b>
2.2.1. A formação do licenciando no estágio supervisionado pela pesquisa.....	39
<b>3. CAMINHOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>44</b>
<b>4. RESULTADOS E DISCUSSÕES .....</b>	<b>52</b>
<b>4.1. Concepção de estágio nos PPC e sua relação como campo de aprendizagem e conhecimento.....</b>	<b>67</b>
<b>4.2. Relação entre teoria e prática no estágio supervisionado dos PPC analisados .....</b>	<b>72</b>
<b>4.3. Identidade docente na perspectiva da pesquisa no estágio supervisionado .....</b>	<b>76</b>
<b>4.4. Algumas contradições referentes ao estágio nos documentos e algumas diferenciações encontradas.....</b>	<b>85</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>90</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>93</b>

## APRESENTAÇÃO

“Educar é crescer. E crescer é viver. Educação é, assim, vida no sentido mais autêntico da palavra”.

*Anísio Teixeira*

Nos últimos sete anos minha trajetória profissional<sup>1</sup> estava dividida em dois caminhos. Enquanto cursava licenciatura em química me defrontava a duas estradas, sem saber qual seguir, a educação – paixão que sempre tive – ou a área técnica – que começou a despertar em mim nos primeiros anos de curso. No entanto a paixão pela educação falou mais alto no decorrer da minha participação como aluna do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), aliás, estava me formando professora. Nesse momento a frase de Anísio Teixeira começou a fazer sentido em mim, educação se tornou na verdade vida.

Consternadamente manifesto que o estágio supervisionado que desenvolvi durante meu curso pouco contribuiu para minha escolha, posso afirmar que, na minha experiência, ele não foi tão significativo. Percebi que vários colegas de graduação afirmavam não querer a docência como caminho profissional e comecei a me indagar como seria possível isso acontecer com várias pessoas num curso de licenciatura, que estavam se formando professores. Os estágios não eram disciplinas tão desejadas pelos alunos, pois os estagiários não experienciavam, de fato, a prática docente.

Comecei, então, a me interessar pelo estágio supervisionado, quais os aspectos legais que o direciona e o porquê dos professores seguirem certa linearidade<sup>2</sup> no desenvolvimento do estágio supervisionado, por que eu não podia solucionar dúvidas de alguns alunos no meu estágio de observação? Por que não poderia elaborar e corrigir uma prova e avaliar um aluno se eu tinha oportunidade para fazer isso? Enfim, no ano seguinte à minha formatura, aquilo que começou com indagações e questionamentos se tornou meu objeto de pesquisa.

Nesse sentido, essa pesquisa foi elaborada com o intuito de analisar todos os Projetos Pedagógicos dos cursos presenciais de licenciatura em química do estado de Goiás. Foram investigados três problemas: 1) Qual a concepção de estágio supervisionado encontrada nos

---

<sup>1</sup> Nessa parte da apresentação utilizo a redação em primeira pessoa do singular, pois busco mostrar os caminhos e a trajetória pessoal e profissional que me conduziram ao desenvolvimento dessa pesquisa. No restante do texto, a escrita segue sem o enfoque na primeira pessoa.

<sup>2</sup> Entende-se como linearidade o processo estabelecido na literatura referente às etapas do estágio: observação, regência coparticipativa e regência, sem a implementação de atividades que possibilitam superar o pragmatismo imposto por essa sequência.

PPC; 2) Qual a relação estabelecida entre teoria e prática pelos PPC? e 3) Como a formação da identidade docente pode ser desenvolvida a partir desses projetos pedagógicos?

Sabemos que toda questão deve ser solucionada ou investigada a partir de sua origem. Dessa forma, o presente trabalho procura investigar o desenvolvimento do estágio supervisionado nos cursos de formação de professores de licenciatura em química do estado de Goiás a partir dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC), que são os documentos norteadores das ações dos professores no curso de graduação próprios a cada curso e a cada instituição. Procura também analisar qual a relação estabelecida entre teoria e prática e qual a identidade docente pode ser desenvolvida a partir do que está prescrito nos PPC. Até a realização dessa pesquisa, nos dados do Ministério da Educação (MEC), constam dezoito cursos de licenciatura em química presenciais em atividade no estado mencionado, totalizando quinze de instituições públicas e três de instituições privadas.

Nesse sentido, o primeiro capítulo é destinado a apresentar a origem histórica do estágio supervisionado no Brasil. Nesse capítulo estão registradas as primeiras instituições a adotarem o estágio supervisionado, conhecido naquela época como prática de ensino e também estão relatados os principais direcionamentos legais que nortearam o estágio supervisionado, percorrendo um caminho até os estágios e direcionamentos atuais. Logo a seguir é fundamentada a necessidade de estruturar o estágio ao PPC, nesse tópico são discutidos brevemente os estágios de observação, de regência coparticipativa e o estágio de regência, apontando suas limitações e suas possibilidades.

No segundo capítulo está apresentada a concepção de estágio supervisionado adotada nesse trabalho, respaldada em Pimenta e Lima (2012), que o define como espaço de aprendizagem, de conhecimento e de troca de saberes e não apenas de aquisição de técnicas e de treinamento. Em seguida é discutida a relação entre teoria e prática e a necessidade de inserção da práxis no momento do estágio supervisionado, visto que ela não se resume à intersecção entre teoria e prática. Nesse contexto, são discutidas algumas significações e a origem do termo práxis. Além disso, é feita uma apresentação sobre a importância do estágio supervisionado para a formação da identidade docente e a contribuição da pesquisa nessa formação, sendo apresentado a seguir um caminho para a preparação da práxis no estágio supervisionado e para contribuição de uma melhor formação da identidade docente que é a formação pela pesquisa.

O capítulo três evidencia a metodologia utilizada para a realização dessa pesquisa que é a Análise Textual Discursiva (ATD). Nesse capítulo estão apresentados os três

momentos da ATD que consiste na fragmentação dos textos, na categorização e na captação do novo emergente. Nesse mesmo capítulo está apresentado como se desenvolveu a pesquisa a partir desses três momentos sendo relacionadas as etapas da pesquisa ao processo analítico no qual se estrutura a ATD.

O capítulo quatro traz os resultados e discussões considerando os dados analisados por meio da metodologia escolhida. Está explicitada qual a concepção de estágio supervisionado prescrita nos PPC e qual a relação dessa concepção com o estágio supervisionado como campo de aprendizagem e conhecimento. A seguir está apresentada a relação entre teoria e prática e se os documentos apontam para a necessidade ou não da práxis no decorrer do estágio supervisionado.

No próximo tópico do capítulo quatro, categorizamos os PPC quanto à identidade docente dos futuros licenciados em bacharelescos, mistos e específicos para a docência, também estabelecemos relações entre esses perfis e evidenciamos algumas possíveis características dos profissionais formados nesses modelos. No último tópico desse capítulo estão apresentadas algumas contradições em relação ao estágio supervisionado encontradas nos PPC e algumas diferenciações e especificidades dos documentos. São apresentadas também perspectivas e possibilidades para o estágio supervisionado atualmente a partir dos PPC. Por fim, estão apresentadas as conclusões finais deste trabalho.

## **1. ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS**

O estágio<sup>3</sup> curricular, nas últimas décadas, vem sendo objeto de estudo e questionamento considerando seu papel como elemento integrador entre teoria e prática e a dicotomia relacionada a esses dois aspectos formativos. Pimenta (2010) aponta que no decorrer da formação docente, profissionais formadores e em formação consideram o estágio como a prática ou a aplicação da teoria. Nessa concepção comum, a prática se aperfeiçoa no exercício da docência e o conceito de estágio apresenta raízes históricas advindas dos primeiros cursos de formação docente.

Entretanto, pesquisas no campo da docência como as apresentadas por Pimenta (2010) e Barreiro e Gebran (2006), mostram que, em geral, nem o estágio nem as demais disciplinas da matriz curricular de licenciatura integram prática docente e teoria de forma satisfatória, como demandam as concepções atuais. Tal fator nos leva a questionar sobre a organização do estágio curricular nos cursos de licenciatura e o que dizem as legislações sobre esse aspecto. Nesse enfoque, será apresentado neste capítulo um levantamento histórico do desenvolvimento das atividades de estágio nos cursos de formação de professores no Brasil, tendo como recorte as licenciaturas em química e as legislações que sinalizaram a implantação do estágio em cursos de formação inicial de professores.

### **1.1. Inserção do estágio nos cursos de formação de professores: a história e as leis**

As instituições ou escolas de formação de professores foram instauradas no Brasil no século XIX, a primeira foi fundada em 1835 em Niterói e depois se expandiu em outros territórios brasileiros, como Bahia, Minas Gerais, entre outros. O Brasil é considerado um dos pioneiros nas escolas de formação de professores na América, entretanto, de acordo com Didone (2007), no final do mesmo século, os Estados Unidos ganharam território no quesito de formação docente. Didone (2007) menciona que uma das causas para essa mudança em termos de avanço dos Estados Unidos foi a forma de ensino implementada nessas escolas brasileiras, as quais fundamentaram uma transmissão memorística, enquanto nos Estados Unidos ideias novas eram trabalhadas como as de Johann Heinrich Pestalozzi e Johann Friedrich Herbart.

---

<sup>3</sup> Nesse trabalho, sempre que utilizar a palavra “estágio” fará referência ao Estágio Supervisionado.



A partir de 1880 começou, no Brasil, a instalação de escolas voltadas ao magistério, denominada de Escolas Normais, onde se iniciaram as atividades de estágio, denominadas de práticas de ensino (DIDONE, 2007), visto a necessidade de adquirir técnicas e habilidades para a futura profissão. Logo, com o advento da República, integradas às Escolas Normais, foram criadas as primeiras escolas de aplicação, locais de prática dos futuros professores. Segundo Didone (2007) a prática aplicada nessas escolas era totalmente separada da teoria que era vista na Escola Normal, assim, a prática se dava por imitação dos modelos adotados pelos professores da Escola de aplicação. No final do século XIX, foi requerida, por seis meses, a realização de estágio em escolas primárias. O que foi considerado um avanço no sentido de formação para o magistério, entretanto, teoria e prática continuavam totalmente desvinculadas.

No começo do século XX, houve uma mudança significativa na organização dessas escolas, pois em 1914 as Escolas de Aplicação passaram a ser anexas e subalternas às Escolas Normais. Em 1916, foi aprovado um Decreto Municipal no Rio de Janeiro, nº 1.059, que instituiu algumas mudanças no cenário do magistério desenvolvido até então. Como pondera Didone (2007), a Escola Normal:

Passou por uma profunda revisão, visando a que os professores não fossem mais considerados autodidatas, mas profissionais do ensino, que deviam ser adequadamente formados. O currículo introduziu a disciplina Psicologia e Avaliação da Aprendizagem e foi atribuída à Escola de Aplicação a responsabilidade pela eficiência da prática escolar (DIDONE, 2007, p. 4).

Tal mudança educacional foi considerada um avanço, pois instituiu uma formação mínima aos professores. Entretanto mudanças mais significativas no quadro educacional brasileiro emergiram na década de 1940. Até então, cada estado regia suas instituições de ensino, inclusive no tocante à prática de ensino, assim, não havia um direcionamento legal que englobava todos os estabelecimentos brasileiros. Todavia, em 1937, devido à necessidade de unificação e padronização dos cursos magistrados, foi elaborada uma política centralizadora educacional, a partir da vigência do Estado Novo, tal política incorporava os centros de formação de todos os níveis educacionais (BARREIRO; GEBRAN, 2006).

Nesse sentido, em 1946 foi instituída a Lei Orgânica do Ensino Normal. Essa lei foi considerada um marco na formação do magistério, especificamente no que se refere à prática de ensino. Sobre essa prática, a lei pondera, no artigo 14 que “será feita em exercícios de observação e de participação real no trabalho docente, de tal modo que nela se integrem os conhecimentos teóricos e técnicos de todo o curso” (BRASIL, 1946). Emerge, então, a primeira tentativa de relacionar as disciplinas pedagógicas que envolvem a teoria e a sua

aplicação prática. Essa lei tem algumas concepções presentes nos estágios atuais, em que seu desenvolvimento ainda consiste em observação e regência.

Outro marco pode ser notado no artigo 42 da referida lei, em que é definida a obrigatoriedade de ter uma escola primária anexa a cada instituição de ensino normal para a demonstração da prática de ensino. O que mostra a intenção em contribuir para minimizar a dicotomia entre teoria e prática, que, destarte, não ocorreu de forma eficaz (DIDONE, 2007). Ainda, foram previstos três tipos de estabelecimentos de ensino normal, a saber, o Curso Normal regional, com duração de quatro anos, que habilitava o docente a ministrar o primeiro ciclo do ensino normal, a Escola Normal, com duração de três anos, que habilitava a docência para o segundo ciclo e o ginásio do ensino secundário e o Instituto de Educação, com durabilidade de dois anos, que prepara para administração escolar (BRASIL, 1946).

Como estabelecido na referida lei, para os cursos de Regentes de Ensino Primário, a prática era obrigatória na quarta série, em uma disciplina denominada Didática e Prática de Ensino, já no curso de Formação de Professores Primários a prática era trabalhada na terceira série na disciplina Prática de Ensino, entretanto, na segunda série e na terceira do mesmo curso haviam uma disciplina denominada Metodologia do Ensino Primário, que também estava voltada a esse viés.

Na década de 1920 iniciou-se no Brasil um movimento de renovação no tocante à educação em que, de acordo com Rossi, Rodrigues e Neves (2009), se destaca a primeira geração de educadores, como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e outros. Nessa mesma época, entre a década de 1920 e 1930, surgem as primeiras universidades no Brasil, nos estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais, Porto Alegre e São Paulo.

No que se refere aos primeiros cursos de formação de professores de química, recorte trazido nessa pesquisa, sabe-se que as primeiras licenciaturas foram contempladas pelas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras na década de 1930 (FFCL) em São Paulo, que de acordo com Mesquita e Soares (2011), surgiram a partir de necessidades instrutivas de professores que pudessem contemplar o projeto educacional do Brasil urbano-industrial que emergiu quando parte da população passou a reclamar por oportunidades educacionais. As Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, inicialmente, comportavam os cursos de Filosofia, Ciências Matemáticas, Ciências Físicas, Ciências Químicas, Ciências Naturais, Geografia, História, Ciências Sociais e Políticas e Letras. Segundo Mesquita e Soares (2011), a primeira turma do curso de Ciências Químicas foi composta, na fase inicial, por quarenta alunos,

alguns, ao constatarem que o curso demandava dedicação e trabalho intensivo, abandonaram-no, restando apenas dez alunos dessa turma inicial.

Em 1937 foi elaborado o primeiro direcionamento legal para essa faculdade, que passou a ser denominada de Faculdade Nacional de Filosofia (FNF). O decreto-lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939, no artigo 1º, estabeleceu como uma das finalidades da faculdade preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal, porém no referente documento, não há orientações sobre a prática de ensino. No entanto, no decreto-lei há o relato de que o ensino deveria ser ministrado tanto em aulas teóricas quanto práticas e seminários. Nesse sentido, o parágrafo 2º do artigo 40º estabelece que “as aulas práticas, que se realizarão em laboratórios, gabinetes ou museus, visarão a aplicação dos conhecimentos desenvolvidos nas aulas teóricas” (BRASIL, 1939). Tal direcionamento sinaliza, novamente, uma concepção de prática como aplicação da teoria, ainda, totalmente desvinculada uma da outra. Até então, não se percebe mudança na concepção teoria e prática, apenas na sua obrigatoriedade. Tanto Decreto-Lei de 1939 como na Lei Orgânica da escola normal, a prática é considerada campo de aplicação e execução daquilo que se estudava na faculdade, o que reforça a dicotomia entre teoria e prática.

Outro aspecto interessante a ser considerado é que a FNF tinha a função de formar bacharéis e licenciados, assim, em três anos formavam-se os bacharéis e com mais um ano de didática, formavam-se os licenciados. Iniciou-se então, o conhecido “modelo 3+1”, que perdurou por muito tempo nos cursos de formação de professores, deixando vestígios claros na formação atual, como a exaltação e a falsa supremacia de cursos específicos frente aos de licenciatura, e também uma notória separação entre as disciplinas fundamentais pedagógicas e de conteúdo e o conhecimento prático. Nessa perspectiva, Barreiro e Gebran (2006), consideram que:

Esse processo reflete a concepção dicotômica que ainda orienta a formação de professores, ou seja, a separação entre conteúdo e método, marca que faz presente até hoje em diferentes cursos de formação docente e que distancia a Prática de Ensino dessa formação. Sendo assim, as reformas privilegiaram a inclusão e o desdobramento das disciplinas com conhecimentos científicos e deixaram de lado a formação pedagógica, tão importante para a futura prática docente. (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 40)

Esses fatores foram preponderantes na estruturação dos cursos de formação de professores na década de 1940 e com isso sinalizaram os caminhos para a concepção de formação atual, em que estágio geralmente se dá a partir de aplicação de técnicas desvinculadas das disciplinas de conteúdo (BARREIRO; GEBRAN, 2006). Entretanto, a

tentativa de um ensino centralizador não durou muito, pois no mesmo ano da Lei Orgânica do Ensino Normal, foi instituída a Constituição Federal de 1946, em que, no artigo 171, é declarada a liberdade dos Estados e do Distrito Federal ao organizar seus processos de ensino, desde que respeitadas as diretrizes e bases da educação nacional.

De acordo com Barreiro e Gebran (2006), a proposta de um projeto de Reforma Geral da Educação Nacional, foi lançada por Clemente Mariani, Ministro da Educação. A proposta se concretizou após treze anos, numa série de tentativas, na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n. 4024 em 1961. A esse respeito, a LDB de 1961, não denotou um avanço desejado, visto que foi desconsiderada a evolução que ora acontecia na sociedade e economia do país, evidenciando um entendimento conservador no seio da educação, tal alegação pode ser ratificada de acordo com a observação feita por Barreiro e Gebran (2006):

Os propositores da Lei demonstravam que estavam imbuídos de uma mentalidade retrógrada, muito mais voltada para o passado e, ideologicamente, mais ligada à velha ordem social aristocrática, ao velho sistema pré-capitalista, do que ao novo sistema capitalista em plena implantação no seio da sociedade e da economia brasileiras.

Enquanto o desenvolvimento caminhava no sentido da expansão do capitalismo industrial no Brasil, a educação escolar continuava a se estruturar em bases, valores e técnicas próprias da mentalidade pré-capitalista, não escapando às lutas ideológicas e representando uma vitória conservadora (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 42).

A LDB de 1961 equiparou os diplomas de escola normal com os diplomas de instituições particulares, o que ocasionou a expansão de cursos pelas instituições privadas, que não necessariamente estavam preocupadas com a qualidade do ensino ofertado. Assim, após a lei, foi estabelecido o Parecer 292/62, elaborado pelo conselheiro Valnir Chagas, que manteve desvinculado o entendimento teoria e prática e conteúdo e método, e determinou que na matriz curricular de cada licenciatura devesse conter a Prática de Ensino na forma de Estágio Supervisionado (BARREIRO; GEBRAN, 2006).

Mesquita e Soares (2011) ponderam que no referido parecer, as disciplinas pedagógicas deveriam equivaler a 1/8 dos cursos e que emerge então a tentativa de incorporá-las desde o início do curso. Porém, tornou-se uma tentativa frustrada, pois, de fato, as licenciaturas continuaram com o “modelo 3+1”. A partir de 1964, houve no Brasil, uma alternância governamental, conhecida como ditadura ou governo militar, essa alternância de governo não acarretou mudanças significativas no que se refere à prática de ensino, entretanto, os aspectos educacionais passaram a ser conjecturados à avaliação quantitativa, o que resultou em crise no quadro educacional.

Assim, o cenário educacional foi contemplado na Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 e na Lei nº 5692/71, que fixava as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Essas legislações, segundo Barreiro e Gebran (2006) apontavam para a minimização das Escolas Normais Ginásiais, fazendo referência às habilitações profissionalizantes, como a Habilitação Específica para o Magistério (HEM). Entretanto, não houve avanços referentes à prática de ensino, pois ainda permeava a tendência tecnicista implantada desde as primeiras universidades. O estágio ou prática de ensino continuava na linearidade estipulada *a priori*, como observação e regência (DIDONE, 2007). Sobre tal aspecto, o parecer 349/72, que estabelece a HEM, destaca que:

Com relação à Prática de Ensino, o aluno-mestre, por meio de atividades diversas de observações diretas, compreenderá a estrutura, a organização e o funcionamento da escola de 1º grau e entrará em contato com seu futuro campo de trabalho. Deverá, ainda, aprender técnicas exploratórias que lhe permitam identificar e dimensionar os recursos comunitários bem como estagiar em instituições que desenvolvam atividades relacionadas com sua futura habilitação. Poderá ser anterior, concomitante e posterior à Didática, embora não haja dúvida de que a concomitância tem vantagens sobre outras duas, por manter praticamente indissociáveis a teoria e a prática, isto é, o que se deve fazer e o que realmente se faz (BRASIL, 1972).

Nesse sentido, nota-se, nos direcionamentos legais brasileiros, uma tentativa de indissociabilidade entre teoria e prática. Assim, na década de 80 iniciaram-se questionamentos sobre a HEM e sobre as licenciaturas, o que ocasionou em uma reformulação desses cursos em uma perspectiva diferenciada, denominada sócio-crítica (BARREIRO; GEBRAN, 2006). Logo, foi criado o Comitê Nacional Pró-Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores e posteriormente foi constituída a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE), que de acordo com as autoras passaram a funcionar de forma articulada com os comitês regionais que foram sendo criados. Logo em seguida, em 1990, a CONARCFE foi reestruturada em Associação Nacional pela Formação do Profissional da Educação (ANFOPE), que passou a estabelecer objetivos e rumos à formação de professores no país (BARREIRO; GEBRAN, 2006). A partir desses e outros movimentos, os autores sinalizam que:

De forma geral, o que se verifica é um processo que tenta conciliar a aplicação dos princípios suscitados nas discussões e reflexões com os limites impostos pela legislação ainda vigente (CFE n. 252/69) e as iniciativas de reformulação dos cursos, na tentativa de amenizar os efeitos da concepção tecnicista de educação produzidos por ela. (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 53)

Contudo, novas proposições no cenário de formação de professores foram mais evidentes na década de 90, especificamente a partir da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A nova lei fixou novos quesitos na educação, diferentes dos que estavam inseridos até então, todavia, algumas concepções ainda foram mantidas. Muitas das ideias inseridas na LDB não estão relacionadas às aspirações encontradas no meio científico e acadêmico. Como ressaltam Barreiro e Gebran (2006, p. 53) “é importante destacar que muitas proposições se encontram distanciadas dos anseios dos movimentos organizados e das entidades científicas e acadêmicas, em especial no tocante à formação dos educadores”. Algo que se manteve na nova LDB, respeitando a Constituição Federal de 1988, vigente até então, é a liberdade dos estados de organizarem suas propostas educacionais, desde que sejam respeitadas as normas instituídas na devida lei, como se pode perceber no enunciado do artigo 8º.

**Art. 8º. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.**

§ 1º. Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

§ 2º. **Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei** (BRASIL, 1996) (grifo nosso).

No artigo 21º, estão definidos os níveis de educação, que são a educação básica que corresponde à educação infantil, ensino fundamental e ensino médio e a educação superior. No tocante aos profissionais da educação são estipuladas algumas normativas. O artigo 62º ressalta que:

**Art. 62º.** A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Sobre a prática de ensino e relação teoria e prática, motivo de questionamentos advindos das normativas anteriores, a proposição de intersecção entre elas continua, porém, são estipuladas, no mínimo, trezentas horas de prática de ensino, como se pode perceber nos artigos citados 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 [...];**

**Art. 65º.** A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá **prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas** (BRASIL, 1996) (grifo nosso).

Foi notado um avanço na exigência relacionada à prática de ensino, em que se estipulam as horas mínimas para o seu cumprimento. Entretanto, a neutralidade da concepção teoria e prática continuaram, mesmo com várias teorias emergentes no campo educacional que se posicionam com concepções diferentes de dicotomia ou intersecção entre teoria e prática, como a apresentada por Vázquez (1967) e a favor de um repensar crítico e a emergência de uma práxis.

A palavra práxis é de origem grega e tem como significação comum ação e prática. No entanto, Vázquez (1967) discutiu esse termo de forma profunda destacando suas raízes marxistas e lhe conferindo um sentido de ação transformadora, com ação intencional do sujeito frente à sociedade, atribuindo-lhe caráter social. Nesse sentido, a práxis se constitui como atividade material que possibilita o movimento entre teoria e prática, não as caracterizando como dicotômicas e sim como dialéticas (PIMENTA, 2010).

Em 2001, o Conselho Nacional de Educação homologou o parecer CNE/CP 9/2001, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena. Esse parecer trouxe uma visão um pouco diferente do que vinha sendo considerado até então sobre estágio e prática. Foi feita uma crítica à dicotomia estabelecida entre conteúdos teóricos e a prática, como é relatado no trecho:

Nos cursos de formação de professores, a concepção dominante, conforme já mencionada, segmenta o curso em dois pólos isolados entre si: um caracteriza o trabalho na sala de aula e o outro, caracteriza as atividades de estágio. [...] Assim, são ministrados cursos de teorias prescritivas e analíticas, deixando para os estágios o momento de colocar esses conhecimentos em prática. (BRASIL, 2001)

Nesse sentido, o parecer propõe que a prática deverá permear todo o curso de formação e deverá estar atrelada às disciplinas ditas teóricas. Entretanto, no concernente ao estágio, emerge outro documento, o Parecer CNE/CP 27/2001, homologado pelo Conselho Nacional de Educação, que alterou a redação do item 3.6, alínea “c” do Parecer CNE/CP 24/2001, que instituía que o estágio deveria permear todo o curso de formação. O novo documento faz a inferência de que o estágio deverá ser inserido a partir da segunda metade do curso e deverá ser estruturado no Projeto Pedagógico de cada curso.

Em seguida, foi homologado o Parecer CNE/CP 28/2001, que determina o estágio como integrante à matriz curricular. No ano seguinte foi aprovada resolução 01/2002,

advindas dos pareceres 09/2001 e 27/2001 que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena. O devido parecer mantém a concepção de que a prática deverá estar permeada em todo o curso e pondera, no parágrafo 3º que:

§ 3º 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, 2001).

Assim, no ano seguinte foi aprovada a resolução 02/2002 com base no parecer 28/2001 que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena e de formação de professores da Educação Básica em nível superior. A referida resolução institui que:

Art. 1º 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).

Na resolução, estão estabelecidas 400 horas para o estágio supervisionado a serem desenvolvidas a partir da segunda metade do curso, o que é considerado um avanço, pois até então estavam estipuladas apenas 300 horas. Entretanto, foram também definidas 400 horas de prática como componente curricular que deverão permear todo o curso de formação. Porém, embora haja o avanço em termos de aumento da carga horária tanto de estágio como de prática como componente curricular, não nota-se, nas resoluções, a proposição de uma prática intencional, em que o sujeito atua, critica e modifica seu meio social, a prática relatada nos documentos tem caráter neutro e acrítico.

Recentemente, foi aprovada a resolução nº 2 de julho de 2015 que 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. A resolução aumenta a carga horária dos cursos de licenciatura de 2800 para 3200, como sinaliza o parágrafo 1º do artigo 5º:



§ 1º Os cursos de que trata o *caput* terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

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).

A Resolução mantém as 400 horas destinadas ao Estágio Supervisionado, porém há uma alteração em relação à legislação anterior, pois não é especificado que o estágio deverá acontecer apenas a partir da segunda metade do curso. Além disso, há a possibilidade de que o estágio seja desenvolvido em outras áreas específicas. Essa possibilidade abre espaço para que estudantes de licenciatura em química, por exemplo, possam fazer estágio em turmas de ensino fundamental na disciplina de Ciências considerando-se que alguns conteúdos de química são abordados nas séries do ensino fundamental. No entanto, salienta-se que tal perspectiva deve estar explicitada no Projeto Pedagógico de Curso em consonância com a lei 11788 de 25 de setembro de 2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes.

Nesse sentido, é necessário destacar o papel do PPC na estruturação da proposta do estágio de formação de professores. O PPC é um documento referente a cada curso, em que são traçados objetivos, concepções e ações que procuram desenvolver e dar segmento ao processo educacional, conferindo-lhes organicidade. Alusivo ao próprio nome, ele indica um planejamento ou projeto sobre as ações educativas do curso. Projetar é uma palavra que não é utilizada apenas no campo educacional, projetar implica em propor objetivos e traçar caminhos metodológicos para se atingir determinado alvo. Segundo Gadotti (2001):

Projetar significa “lançar-se para a frente”, antever um futuro diferente do presente. Projeto pressupõe uma ação intencionada com um sentido definido, explícito, sobre o que se quer inovar [...]. Todo projeto supõe **rupturas** com o presente e **promessas** para o futuro. [...] Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores (GADOTTI, 2001, p. 37) (grifos do autor).

Nesse sentido, o projeto diz respeito a traçar objetivos reais que conduzam a alvos possíveis, o que tira o aspecto ideológico do projeto e o insere no campo real. Respaldo em

Gadotti (2001) e em Mesquita e Soares (2009), defende-se a individualidade dos PPC, com escrita própria a cada curso, essa ideia se opõe à alternativa de que as instituições tenham redações iguais, pois cada curso é único e deve ser mantida sua especificidade. Para Mesquita e Soares (2009) os PPC são criados por sujeitos históricos tomados por subjetividades que se apropriam de discursos e interpretações idiossincráticas.

Segundo Veiga (2004), no PPC precisa estar explícito os objetivos, recursos, avaliações e propostas, conferindo uma possibilidade de existência ao que está sendo planejado. Nesse sentido, as possibilidades futuras devem guiar as ações presentes, visando o real. A autora pondera que o referente projeto precisa ser uma construção coletiva, afirmando “que o projeto político-pedagógico não existe sem um forte protagonismo dos professores, pesquisadores e alunos, e sem que estes dele se apropriem. É a universidade construindo sua identidade profissional” (VEIGA, 2004, p. 16). Tal afirmativa possibilita atestar que a construção do PPC está relacionada a uma natureza subjetiva que envolve um trabalho grupal.

Nessa perspectiva, o objetivo da pesquisa aqui apresentada foi analisar nos PPC de licenciaturas em química do estado de Goiás analisando as concepções e a estruturação do estágio supervisionado, além de considerar três aspectos de maneira central, a concepção de estágio, a teoria e prática e a formação da identidade docente na perspectiva da pesquisa. Analisaram-se como essas ideias são trabalhadas nos PPC dos 18 cursos de licenciatura em química do estado de Goiás e, se as propostas apresentadas estão de acordo com os direcionamentos legais atuais que regem o estágio. A seguir, serão apresentadas algumas perspectivas sobre o desenvolvimento dos estágios em cursos de licenciatura em química considerando a distribuição destes cursos conforme dados do MEC.

## **1.2. Desenvolvimento do estágio supervisionado: possibilidades e perspectivas**

O campo de estágio dos cursos de licenciatura não é um campo desconhecido considerando-se que os estagiários já tiveram contato com o espaço da escola mesmo que como estudantes na educação básica diferente de outras profissões que exigem cursos de bacharelado (PIMENTA, 2010).

Como discutido anteriormente, é obrigatório o cumprimento de 400 horas de estágio supervisionado das licenciaturas, porém a lei não é muito específica em relação à organização dessas horas. Nesse sentido surge-nos um questionamento: essas horas deverão ser cumpridas totalmente na escola-campo ou parte dela pode ser realizada nas próprias instituições de ensino e em outros espaços? Como não há esse esclarecimento nas legislações, as

universidades se organizam e estipulam o desenvolvimento do estágio supervisionado em seus PPC considerando as normativas legais, as concepções e possibilidades de cada instituição.

A linearidade seguida na maior parte dos cursos de formação de professores consiste em estágio de observação, regência coparticipativa e estágio de regência (CARVALHO, 2012). A essa sequência seguida como manual e de forma acrítica denomina-se seguimento tradicional do estágio. A fase de observação se dá a partir da presença do aluno na escola e na sala de aula, onde o aluno deverá fazer observações sobre o espaço físico escolar, o corpo docente e administrativo, o Projeto Político Pedagógico da escola, a metodologia adotada pelo professor, entre outros aspectos definidos pela instituição e pelo professor orientador. Todavia, pondera-se que o observar apenas por observar não se constitui em um método eficaz de aprendizagem ou de apreensão de modelos e metodologias de ensino por parte do estagiário (BARREIRO; GEBRAN, 2006). É necessária uma observação com objetivos, intencionalidades e subjetividades. Como menciona Carvalho (2012):

Os estágios de observação devem apresentar aos futuros professores condições para detectar e superar uma visão simplista dos problemas de ensino e aprendizagem, proporcionando dados significativos do cotidiano escolar que possibilitem uma reflexão crítica do trabalho a ser desenvolvido como professor e dos processos de ensino e aprendizagem em relação ao seu conteúdo específico (CARVALHO, 2012, p. 11).

Nesse sentido, a observação não consiste em assistir aula, o estagiário deve ter concepções e intenções diferentes dos alunos da educação básica. Entretanto, como Carvalho (2012) ressalta, na maioria das vezes, a observação é feita em escolas tradicionais cujas aulas se desenvolvem a partir do modelo transmissão-recepção, nesse caso o aluno precisa estar preparado para criticar, de forma sólida, tal modelo, reestruturar suas concepções de docência e refletir sobre a complexa atividade que o professor tem de ensinar e que o aluno tem de aprender. Para a autora, esse preparo precisa ser feito na universidade, em aulas dialogadas entre professor orientador e estagiário.

A segunda fase do estágio é denominada de regência coparticipativa (CARVALHO, 2012), em que o estagiário terá que desenvolver atividades de monitoria, auxiliar o professor na elaboração de materiais didáticos, na correção de atividades ou provas, ministrar aulas com o auxílio do professor regente, entre outras tarefas. Enquanto na terceira fase do estágio, a regência, o aluno tem autonomia para desenvolver projetos de intervenção e em alguns casos, realizar todas as atividades que compete ao professor regente, inclusive lançamento de notas, preenchimento de diários, elaboração e aplicação de provas etc. Nessas etapas é fundamental

um diálogo construtivo entre estagiário, professor orientador e professor supervisor, não dispensando as aulas dialogadas nas universidades (BARREIRO; GEBRAN, 2006).

Um método considerado bastante eficaz no desenvolvimento do estágio se dá a partir da pesquisa. Sobre tal aspecto, Carvalho (2012) ressalta que “os alunos das licenciaturas de conteúdos específicos, também os alunos de pedagogia [...] devem ser capazes de produzir conhecimento sobre suas próprias funções. Os estágios de pesquisa que abordam projetos temáticos têm essa finalidade” (CARVALHO, 2012, p. 81). O estágio na perspectiva da pesquisa pode ser desenvolvido a partir das fases do estágio apresentadas ou não, entretanto, o estágio pela pesquisa supera a visão linear e tradicional que é perpassada somente pela execução das fases do estágio, de forma linear.

Segundo Ghedin, Oliveira e Almeida (2015), o trabalho desenvolvido no estágio a partir da pesquisa é considerado o embrião de um resultado promissor na prática docente. Nesse sentido, a pesquisa se configura como o elemento-chave para a construção do conhecimento e na formação docente, como ponderam os autores:

*A pesquisa como princípio educativo e cognitivo nos conduz a uma nova compreensão e visão sobre o professor, pois à medida que o compreendemos e o formamos como sujeito do conhecimento, percebemos que ele não deve desempenhar uma função meramente técnica. Assim, o professor torna-se um sujeito que além de produzir seu próprio conhecimento, ele se torna aquele que também é construtor do seu próprio modo de ser e de fazer-se autonomamente à medida que produz o seu próprio conhecimento (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015, p. 53-4) (grifo dos autores).*

É importante ressaltar que todo esse processo, desenvolvido de forma tradicional ou não, é responsável, de maneira bastante significativa, no desenvolvimento da identidade docente do futuro professor. No decorrer do estágio, conceitos e concepções vão sendo fortalecidas, destruídas ou corroboradas. Por isso, defende-se que o estágio seja desenvolvido de forma consciente.

A seguir as questões que envolvem a concepção de estágio como campo de aprendizagem e conhecimento, a práxis e a identidade docente na perspectiva da pesquisa serão discutidas mais detalhadamente.

## 2. ESTÁGIO COMO CAMPO<sup>4</sup> DE APRENDIZAGEM E CONHECIMENTO: RELAÇÕES COM A PRÁXIS

A palavra estágio, do latim medieval, *stadium*, significa fase, período preparatório. Pode ser entendido como um tempo dedicado aos estudos práticos, em que se prepara o sujeito para uma próxima etapa (PIMENTA, 2010). O estágio, aqui discutido, diz respeito ao período que a universidade dispõe para que o futuro profissional adquira competências teórico-práticas para o exercício de sua habilitação.

O parecer CNE/CP 28/2001 que dá origem à resolução 2/2002, considera o estágio como “tempo de aprendizagem” e um “momento de preparação” para o exercício do futuro trabalho. Partindo dessa ideia e em consonância com Pimenta e Lima (2012), adota-se na presente pesquisa a concepção de estágio como um campo de conhecimento e aprendizagem. Essa visão se difere do estágio prático, pois neste o aluno aplica o que já aprendeu anteriormente nas disciplinas ditas teóricas, é um movimento pragmático e linear em que a prática se respalda na teoria, ou seja, é uma atividade técnica, um treinamento. Na compreensão de estágio como campo de conhecimento e aprendizagem, os estagiários permanecem em aprendizagem, porém, uma aprendizagem mais “prática” que as demais disciplinas da matriz curricular, em outras palavras, se torna uma atividade em que a teoria e a prática devem se manter em consonância. É um espaço aberto para dúvidas, ideias e conhecimento, o saber não é limitado apenas à “teoria” (PIMENTA; LIMA, 2012).

Na concepção de estágio como *lócus* de conhecimento e aprendizagem, o aluno mantém um constante vai e vem entre os saberes práticos e teóricos, específicos e pedagógicos, tornando-se um espaço de conflitos, discussões e construção sobre o ser docente, formando os primeiros traços da identidade profissional do professor de química. O estágio torna-se então o campo ideal para congruar teoria e prática – que por muitos foram vistas como dicotômicas. Todavia, o estágio docente é um componente curricular de todos os cursos de licenciatura, sendo obrigatório o seu desenvolvimento, assim como o de outras disciplinas, pedagógicas e de conteúdo, para que o aluno conclua o curso. Entende-se por estágio curricular:

---

<sup>4</sup> Pimenta e Lima (2005-6) compreendem que essa concepção possibilita a superação da visão do estágio como atividade prática instrumental, elaborando assim, um “estatuto epistemológico”, que enquanto campo, o estágio dialoga também com o campo social, que é o cenário em que acontece a prática educativa. Assim, campo, é considerado como um lugar de desenvolvimento de atividade social, ora, traremos a palavra *lócus* como sinônimo de campo.

As atividades que os alunos deverão realizar durante o seu curso de formação, junto ao campo futuro de trabalho [...] Por isso costuma-se denomina-lo a “parte mais prática” do curso, em contraposição às demais disciplinas consideradas como a “parte mais teórica”. (PIMENTA, 2010, p. 21)

Alguns pesquisadores como Pimenta (2010); Bueno (2007); Silva e Schnetzler (2008), entre outros, estão em consenso quando se referem ao estágio como uma articulação entre teoria e prática, ou até mesmo uma aproximação à prática. Essa questão também é abordada na LDB/96 quando se exige que os professores tenham formação capaz de articular a teoria e a prática, como pode perceber no 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).

Para Pimenta (2010), o estágio é apenas um ponto de partida para a profissionalização docente, em que o aluno precisa conhecer a realidade escolar brasileira. Não se configura de fato com a prática, antes é uma aproximação à prática. Para a autora, no estágio, os alunos não conseguem adquirir a prática necessária para o desenvolvimento de sua profissão, ele possibilita apenas algum entendimento dessa prática, em muitos casos ele se distancia de seu objetivo principal e da realidade que será vivenciada posteriormente pelos estagiários.

Mas, o que é prática? Qual a finalidade da teoria no estágio? Como superar a visão dicotômica entre teoria e prática no estágio? Qual o papel deste na formação da identidade docente? Estes são alguns questionamentos que nortearão as discussões a seguir.

### **2.1. Práxis ou intersecção entre teoria e prática?**

Quando se refere a estágio de formação de professores, geralmente lembra-se da prática escolar que o professor deverá cumprir em campo como requisito parcial da obtenção do diploma de licenciado. Todavia, usualmente, a palavra estágio é concomitante à palavra prática, enquanto outros elementos formativos, específicos ou pedagógicos, são denominados a parte teórica do curso.

Percebe-se que foi criada uma divisão curricular nos cursos de licenciatura, especificamente nas licenciaturas em química, recorte do presente estudo. Pode-se dizer que esses cursos se limitam às duas faces da moeda, teoria e prática como questões dicotômicas. Não é raro ouvir por aí depoimentos tanto de alunos como de professores que, na docência, a

teoria é uma coisa e a prática é outra, vários redundam a sua frase ao jargão “Na prática a teoria é outra” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 37). Assim, percebe-se que o consenso universitário sobre teoria e prática aponta para esse viés. O que de fato ocorre é uma falta de comunicação e diálogo entre esses dois pontos (PIMENTA; LIMA, 2012). Os cursos de formação não amparam teoricamente a prática do futuro profissional, tampouco mediam a teoria a partir da prática de professores da educação básica. Como as autoras sinalizam:

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. Assim, nem sequer se pode denomina-las *teorias* pois são apenas *saberes disciplinares* em cursos de formação, que em geral estão completamente desvinculados do campo de atuação profissional dos futuros formandos (PIMENTA; LIMA, p. 33, 2012).

As autoras percebem uma lacuna na formação de professores no que concerne à teoria e à prática. Esta não está fundamentada da teoria e aquela não está concatenada à prática. Surge então, a necessidade de um repensar curricular para os cursos de formação de professores, interligando as disciplinas entre si, voltando-as à formação docente de fato. As práticas herdadas do ensino tradicionalista, com caráter positivista e empírico, têm se refletido atualmente nas escolas e universidades, de certa forma, com uma contribuição não muito profícua, emergindo uma crise na formação de professores de ciências, demandando de melhoria na formação inicial dos professores.

Sob tal enfoque, Lôbo e Moradillo (2003), em suas discussões sobre a formação tecnicista, ponderam que a prática do ensino de química está sendo o lugar da aplicação teórica, isto é, exigem-se ampla formação teórica do professor, sem a exigência de uma formação atrelada à prática docente que será necessária para o desenvolvimento da profissão docente.

A visão tecnicista, decorrente da formação de professores de química, está pautada na visão de ciência transmitida aos licenciandos. A ciência química é transmitida como verdade absoluta, irrefutável e acabada, assim sendo, esse conhecimento pronto é o único conhecimento necessário ao professor. Lôbo e Moradillo (2003) consideram que essa visão é oriunda da filosofia positivista de Comte, em que se exigia o empirismo como rigor científico. Nesse sentido, os autores ponderam que:

Uma formação docente calcada nesse modelo concebe a prática como um mundo à parte, separado do campo teórico, normalmente idealizado. Índícios dessa separação são encontrados nos currículos das licenciaturas em Química, nos quais, de modo geral, a separação entre disciplinas do conteúdo específico e aquelas chamadas de pedagógicas, com o conseqüente reforço da dicotomia teoria/prática, levam à formação de professores

despreparados para lidar com toda a complexidade do ato pedagógico (LÓBO; MORADILLO, p. 39, 2003).

Assim, a prática é compreendida como fator oposto à teoria sem que haja uma interação entre elas. Entretanto, os mesmos autores defendem uma formação mais crítica que superem a visão positivista da educação. Esses professores necessitam de uma formação capaz de inteirar as exigências atuais, das quais, uma delas, pautada nos documentos norteadores da educação básica e defendida por pesquisadores em educação química, é formar cidadãos crítico-reflexivos, não acomodados com a realidade, que consegue pesquisar e propor soluções para os problemas enfrentados em seu dia-a-dia.

Nóvoa (1992) pondera que a formação dos professores necessita de mais criticidade e reflexão, assim o professor se tornará autônomo intelectualmente. Para ele a formação docente necessita propor uma perspectiva crítico-reflexiva ao licenciando, o que contribui para um pensamento autônomo. O autor destaca que estar em formação consiste em investimento pessoal e na construção de uma identidade que também seja identidade profissional.

Nesse sentido, a formação de professores necessita de uma mudança de perspectiva. Apesar da importância do ensino tradicional, considerando que este tem sido formador de profissionais até o momento, tanto no âmbito universitário quanto na educação básica, percebem-se vários aspectos carentes de mudanças, pois não estão sendo suficientes para suprir as necessidades atuais, as quais exigem uma formação mais voltada para o processo reflexivo, que considere a importância do contexto social. Nóvoa (1992) afirma que a formação docente tem desconsiderado o desenvolvimento pessoal. Assim, compreende-se que a formação de professores precisa estar para além do sistema disciplinar, que implica em um desenvolvimento pessoal que supere a formação por acumulação e se estabeleça a formação crítica e a (re)construção da identidade pessoal. (NÓVOA, 1992).

Alguns autores, como Pimenta (2010), Silva e Schnetzler (2008), Carvalho (2012) entre outros, defendem o estágio como um cenário ideal para a inter-relação entre a teoria e a prática. Alguns desses autores vão ainda mais além da ideia de intersecção entre teoria e prática e defendem uma práxis no momento de estágio. De acordo com Garcez *et. al* (2012), pode-se dizer que “a ideia de *práxis* associa a questão da intencionalidade do sujeito no desenvolvimento de suas ações como forma de superação da visão ingênua e do senso comum na concepção da realidade” (GARCEZ *et. al*, 2012, p. 151). Ou seja, práxis diz respeito à atividade prática realizada intencionalmente por um sujeito, levando a comunidade e a si



mesmo a uma reflexão sobre a ação com caráter transformador, isto é, a ação do sujeito é subjetiva e tem caráter social.

### 2.1.1. A práxis pedagógica no contexto do estágio supervisionado

O termo “práxis” tem origem grega, que significa exclusivamente “ação”, “prática” (VÁZQUEZ, 1967), entretanto a reformulação de seu significado que discutiremos aqui tem raízes marxistas e foi amplamente discutido por Vázquez (1967). Assim, Pimenta (2010) destaca que “para Marx, práxis é atitude (teórico-prática) humana de transformação da natureza e da sociedade. Não basta conhecer e interpretar o mundo (teórico) é preciso transformá-lo (práxis)” (PIMENTA, 2010, p. 86). Ou seja, esse termo não significa redução à prática ou interligação entre teoria e prática, e sim em atitude, postura humana capaz de transformar o mundo. Para Vázquez (1967), a práxis ocupa o lugar central da teoria marxista, a qual, não se limita apenas a interpretar o mundo, mas se concebe como elemento principal na transformação deste. Para ele

A concepção marxista da práxis, da qual partimos, não é, em suma, um retrocesso, sim um avanço; é uma superação – no sentido dialético de negar e absorver – tanto do materialismo tradicional quanto do idealismo, o qual implica, por sua vez, a tese de que não só o primeiro, mas também o segundo tenham contribuído essencialmente para o surgimento do marxismo. E esta contribuição essencial do idealismo é manifestada precisamente sobre a práxis, embora a atividade prática humana se apresente de uma maneira abstrata e mistificada. (VÁZQUEZ, 1967, p. 29) (tradução nossa).

Assim, a práxis se constitui também em atividade material transposta pelo sujeito social, capaz de ultrapassar o idealismo filosófico, possibilitando o trânsito da teoria à prática e assegurando a união íntima entre uma e outra (VÁZQUEZ, 1967). Ao conceitua-la, Vázquez (1967) afirma que toda práxis é atividade, porém nem toda atividade é práxis, excluindo o símbolo da igualdade entre esta e a prática. Nesse sentido, a práxis se configura como uma forma de atividade<sup>5</sup> específica.

Por atividade em geral, entendemos o ato ou conjunto de atos em virtude dos quais um sujeito ativo (agente) modifica uma matéria prima dada. Essa caracterização da atividade justamente por sua generalidade não especifica o tipo de agente (físico, biológico ou humano) nem a natureza da matéria prima sobre a qual atua (corpo físico, ser vivo, vivência psíquica, grupo, relação ou instituição social) nem, tampouco, determina a espécie de atos (físicos, psíquicos e sociais) que conduzem a certa transformação. O resultado da atividade, ou seja, seu produto também é dado em diversos níveis: pode ser uma nova partícula, um conceito, uma ferramenta, um

---

<sup>5</sup> Vázquez define atividade como sinônimo de ação.

trabalho artístico ou um novo sistema social (VÁZQUEZ, 1967, p. 263) (tradução nossa).

Assim, existem diferentes formas de atividades, nas quais uma dessas formas pode se configurar em tipos de práxis. Para o autor, a atividade humana só se concretiza quando o ser social dirige suas ações a um objeto com intencionalidade e finalidade ideais e se efetivam quando esses resultados se tornam reais. Destarte, as duas facetas – que são resultado ideal e produto real – colaboram para a obtenção do resultado real, pois “toda ação verdadeiramente humana exige certa consciência de um fim” (VÁZQUEZ, 1967, p. 266) (tradução nossa). Nesse sentido, a práxis expressa a atitude do sujeito ante a realidade e traduz a atividade humana tanto em atividade teórica quanto em atividade prática. Isso não significa a dissolução da prática à teoria ou a aplicação da teoria na prática, pois existem teorias que não foram consubstanciadas na prática, como existem práticas que não se servem de teorias. Considerando essas proposições, Palazón Mayoral (2007) coloca que “a prática não obedece direta e imediatamente as exigências da teoria, mas sim suas próprias contradições, e que somente em última instância, depois de um desenvolvimento histórico, a teoria responde à práticas e é fonte destas” (PALAZÓN MAYORAL, 2007, p. 7).

Enfim, Vázquez (1967) pondera que a atividade teórica não é por si só uma práxis, pois falta a esta o lado material e objetivo, a sua existência é apenas subjetiva. O objetivo da teoria é transformar apenas no cenário ideal, sem lançar mão do cenário real, porém seu conhecimento é indispensável para a transformação da realidade. Então, o autor chama de práxis a atividade prática material, que transforma o mundo natural e humano, destacando a relevância da teoria frente à concretização da práxis, como é visto no trecho a seguir.

Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e de planos concretos de ação; todos como passo indispensável para o desenvolvimento de ações reais efetivas. Neste sentido, uma teoria é prática enquanto se materializa, por meio de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como o conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação (VÁZQUEZ, 1967, p. 283) (tradução nossa).

Assim, a práxis serve-se, como instrumento teórico, da filosofia, e como tal, a filosofia não transforma o objeto na esfera do real por si só. A filosofia (teoria) apenas interpreta. Logo, faz-se necessário a superação do seu estado teórico, concretizando-a. Desse modo, apenas a atividade prática não se corporifica na práxis, isto é, a prática não fala por si mesma. Nesse sentido, Vázquez (1967) argumenta que “a práxis não se dá como atividade puramente material, ou seja, sem a produção de fins e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica” (VÁZQUEZ, 1967, p. 285) (tradução nossa). Entretanto, a práxis requer

uma íntima relação entre teoria e prática, o que não redundava uma à outra, afinal, elas se unem não no sentido de dissolução ou igualdade, mas sim no sentido de relação e necessidade.

Vázquez (1967) destaca o sentido de diferença entre a teoria e a prática, porém não o sentido de oposição, que acontece no pragmatismo, no sentido comum de entendimento da práxis, destacando que para Gramsci, a filosofia da práxis é a superação e a crítica do senso comum, o qual tem como critério de verdade a eficácia, o êxito de sua ação, traduzindo-o em verdade. Demonstrando assim, a dependência da prática à teoria e a fundamentação da teoria à prática.

Trazendo a concepção de práxis para o estágio nos cursos de licenciatura em química, defendemos que se o estágio é um *locus* para a construção do conhecimento, ele precisa ir muito além da aplicação da teoria ou da intersecção entre teoria e prática. O estágio pode ser propício para a preparação da práxis em que os futuros professores tenham formação e ação capaz de não apenas interpretar o meio social, mas de transformá-lo objetivamente e subjetivamente, tendo ações intencionais, a partir de sua formação, sobre o seu futuro campo de trabalho e sobre a sociedade em geral.

Esse movimento se configura superando ações lineares de leitura de textos, observação, regência coparticipativa e regência durante as 400 horas de estágio. Além disso, significa um momento de reflexão tanto da sua ação como da ação do outro, implica em um posicionamento crítico, para que posteriormente, juntando sua subjetividade e “consciência crítica” com o conhecimento até então adquirido, o sujeito possa ter uma ação voltada ao social com o intuito de modificar e melhorar o seu campo de trabalho. Destaca-se então, a atividade *ensinar* como prática social e de operação intencional, traduzindo-se em práxis. De acordo com Pimenta (2010), torna-se “preciso entender o papel da prática na condução da pesquisa científica em quatro aspectos: a *intencionalidade* da prática; a sua natureza que é *social*; a necessidade da ação *conjunta*; e sua realização efetiva como *trabalho humano*” (PIMENTA, 2010, p. 95) (grifos da autora). Ressalta-se que essa compreensão se dá atrelando e reconhecendo a necessidade da teoria na elaboração da prática social e material. Nesse sentido, Pimenta e Lima (2004), ao tentarem relacionar estágio e práxis, ponderam que o estágio:

ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas atividade teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como a atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, este sim objeto da práxis. Ou seja, é no trabalho docente do contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá. (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 45)

Porém, de acordo com as autoras, no cenário brasileiro de formação de professores, percebe-se, especialmente no estágio curricular, uma formação pautada mais no contexto prático e tecnicista, isolado da teoria, isto é, distante de uma atividade preparadora da práxis. Assim, Pimenta (2010) ressalta que a prática se tornou sinônimo de aprender técnicas docentes. Essa concepção denota a prática pautada na racionalidade técnica que, de acordo com Diniz Pereira e Zeichner (2011), são os modelos mais difundidos na formação de professores e também são conhecidos como a epistemologia positivista da prática. Nesse modelo a teoria é totalmente distanciada da prática, ela serve apenas para “iluminar o pensamento dos professores” (DINIZ-PEREIRA; ZEICHNER, 2011). Assim, a prática é considerada a aplicação do conhecimento, como ressaltam os autores: “De acordo com essa visão, a prática educacional é baseada na aplicação do conhecimento científico e questões educacionais são tratadas como problemas “técnicos” os quais podem ser resolvidos objetivamente por meio de procedimentos racionais da ciência” (DINIZ-PEREIRA; ZEICHNER, 2011, p. 19).

Entretanto, pode-se destacar também uma formação prática a partir de outro viés, que corresponde à prática científica e aos conteúdos específicos, os quais não se comunicam com as disciplinas ditas pedagógicas, pautadas na filosofia positivista e no modelo de formação tecnicista que supervaloriza a ciência, tornando-a no único saber necessário ao docente, o que faz com que esse saber independa da prática docente crítica.

Com isso, o estágio é reduzido como lugar de aplicação do conhecimento, tornando-se, então, no responsável pela articulação entre as disciplinas específicas com as disciplinas pedagógicas, com caráter empírico e tecnicista. Entretanto, Echeverría, Benite e Soares (2010), ressaltaram a importância de reformular a formação de professores. Partindo da racionalidade técnica à racionalidade prática, como ressaltado no trecho a seguir.

O modelo da racionalidade prática considera o professor como um profissional autônomo, capaz de refletir, tomar decisões e criar durante sua ação pedagógica, a qual é entendida como atividade complexa e singular carregada de incertezas e conflitos. Neste modelo, a prática não é apenas a aplicação de conhecimentos científicos e pedagógicos, mas *locus* de reflexão e criação, onde conhecimentos são constantemente gerados e modificados (ECHEVERRÍA; BENITE; SOARES, 2010, p. 28).

Para isso, os autores evidenciam que é necessário que os professores formadores modifiquem a formação inicial, desenvolvendo ideias críticas que se distanciem do senso comum. Ou seja, repensar as atitudes e currículos na formação inicial para que esta possa refletir na educação básica, e em geral, na sociedade, local de prática e ação do sujeito. Assim, ressalta-se a necessidade de um repensar curricular, considerando que no exercício docente,

os professores lidam com seres humanos e que os saberes desses alunos são originados de diversas instâncias, como família, escola, cultura, etc. Entretanto, Diniz-Pereira (2014) sinaliza que a racionalidade prática não é suficiente para as demandas da educação atual, pois nesse modelo o professor é visto como um especialista que aplica regras. Nesse sentido o professor aplica seus conhecimentos na prática.

Dessa forma, torna-se necessária uma emersão objetiva e subjetiva do meio social na formação de professores, mais necessária no estágio curricular, em que o aluno terá contato com seu meio de trabalho, que não se configura como um ambiente neutro, porém carregado de intencionalidades e moldado política, econômica e socialmente sendo possível o estabelecimento de ações geradas e geradoras da práxis. Assim, o estágio pode ser considerado como instrumentalizador de tal atividade. A práxis não deverá ter seu fim no estágio, mas emergir a partir daí. Pode-se pensar no estágio, então como uma *atividade teórica*, como defendido por Pimenta (2010), que denota este elemento formativo como “atividade teórica que possibilita conhecer a realidade (a prática objetiva), tomando-se essa realidade como objeto de conhecimento, como referência, para, a seguir, estabelecer-se idealmente a realidade que se quer” (PIMENTA, 2010, p. 183). Assim o objetivo do estágio torna-se *estudar* a realidade.

Isso não impede o aluno de ir a campo, sendo essa atividade bastante necessária, mas o objetivo de ir a campo não deve ser por um fim prático, mas por um fim de interpretar a prática e criar possibilidades para a transformação desta no exercício de sua docência. Assim a práxis se consuma no exercício de ser professor, porém inicia-se na preparação para assim o ser. Entretanto, tanto estagiários quanto professores formadores precisam compreender o papel do estágio e o caráter prático e teórico deste.

Assim, o estágio se configura, para quem já exerce o magistério, como espaço de reflexão de suas práticas, a partir das teorias, de formação contínua, de resignificação de seus saberes docentes e de produção de conhecimentos. Assim, propomos que o estágio, em seus fundamentos teóricos e práticos, seja esse espaço de diálogo e de lições, de descobrir caminhos, de superar obstáculos e construir um jeito de caminhar na educação de modo a favorecer resultados de melhores aprendizagens dos alunos (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 129).

Para tanto, o estágio, instrumentalizador da práxis, necessita se transfigurar em um *locus* de conhecimento e não de aplicação do conhecimento, e também em um *locus* de aprendizagem, em que o estagiário aprende a interpretar a prática dos sujeitos e sua própria prática, além de interpreta-la o futuro professor possa propor e aplicar mudanças no âmbito

educacional e social. O que requer uma formação diferenciada do que se encontra no quadro educacional brasileiro.

## 2.2. Formação da Identidade Docente na Perspectiva da Pesquisa

A *priori*, cabe destacar o que vem a ser identidade. A palavra identidade é compreendida por Dubar (2009) como aquilo que diferencia algo ao mesmo tempo em que é compartilhado. Como sinaliza o autor

Identidade não é o que permanece necessariamente “idêntico”, mas resultado de uma “identificação” contingente. É o resultado de uma dupla operação linguageira: diferenciação e generalização. A primeira é aquela que visa a definir a diferença, [...] a segunda é a que procura definir o ponto comum a uma classe de elementos todos diferentes de um mesmo outro: a identidade é o pertencimento comum. Essas duas operações estão na origem do *paradoxo* de identidade: o que há de único é o que é partilhado [...]. Não há, nessa perspectiva, identidade sem alteridade (DUBAR, 2009, p. 13).

Assim, pode-se elucidar o termo identidade como aquilo que não é propriamente essencial, porém, aquilo que pode ser especificamente diferenciado. São traços e características que tornam possíveis distinguir sujeitos e grupos. Nesse sentido, é importante apresentar uma reflexão sobre a identidade docente. Mas, o que identifica a docência como um grupo? A docência é vista como um grupo com traços que a diferem de outras profissões, porém um grupo heterogêneo. Garcia, Hypollito e Vieira (2007) afirmam que:

Quando se fala de uma identidade da categoria docente, dos traços e dos aspectos que caracterizam esse grupo tão heterogêneo, poderíamos pensar imediatamente neste: todos se dedicam ao ensino. Essa é uma característica comum. Mas mesmo considerando esse aspecto aparentemente geral, quando pensado em seus efetivos processos de significação, dele só emergem diferenças (GARCIA; HYPOLLITO; VIEIRA, 2007, p. 47).

Assim, esse grupo heterogêneo é composto por sujeitos que se distinguem entre si em vários aspectos, tornando a identidade docente um campo de pesquisa abrangente. As pesquisas emergentes no cenário da educação sobre identidade docente não são recentes e, no tocante às perspectivas relacionadas à formação de professores de química, as pesquisas apontam uma busca pela formação crítica sob a ótica sócio-histórica, cujos conceitos estão fundamentados na teoria de desenvolvimento humano de Vygotsky (1987-88), em que o processo de construção do conhecimento simbólico se concretiza a partir das relações entre pessoas, destacando como fator principal do processo de aprendizagem a linguagem (MACHADO; MOURA, 1995).

Identidade docente pode ser entendida como características profissionais que se assemelham em alguns indivíduos e se diferem em outros, podendo formar grupos docentes idiossincráticos ou distintos, com diferentes traços na formação identitária. Esses traços podem ser considerados no meio docente como a postura do professor frente a determinados contextos, como o enfoque adotado, o nível de criticidade, a ideologia e inclusive seus objetivos de ensino, dentre outros aspectos. Essa identidade é construída gradualmente. Pode ser reflexo de sua experiência como aluno, como professor e também de sua formação, ou seja, a formação da identidade docente é construída a partir da aprendizagem, seja esta formal ou informal, intencional ou involuntária (DUBAR, 2009). Embora existam outros aspectos que sejam importantes na formação da identidade docente como as políticas públicas que normatizam tanto a formação de professores quanto a organização do ensino básico, neste trabalho especificamente, serão enfocados os aspectos relacionados à formação identitária a partir da aprendizagem.

Assim sendo, vários traços constituintes da identidade docente emergem a partir de aprendizagens e construções. Pimenta e Lima (2012) reforçam que os alunos aprendem imitando e se referenciando em seus professores, analisando criticamente a prática de seus professores e também criando seus próprios modelos e métodos. Nesse sentido, pode-se dizer que a aprendizagem é subjetiva e social, o que faz com que a formação da identidade docente também se configure nesse viés. A formação da identidade docente é subjetiva no sentido em que cada aluno retém para si um aprendizado e um ideal, construindo interiormente seus modelos ou escolhendo qual modelo seguir. É social, pois essa construção reflete as intencionalidades de outros sujeitos na sua formação, tanto de professores como de colegas ou alunos.

Entretanto, cabe ressaltar alguns métodos de formação da identidade docente. O primeiro a ser destacado é o que se desenvolve a partir da imitação, ou seja, se desenvolve considerando a prática como imitação de modelos. O aluno imita o professor, que é imitação de outro, e assim por diante. Pimenta e Lima (2012) afirmam que esse processo se mostra insuficiente frente à proposta de formação crítica e apresenta alguns limites. Pois, além de uma formação acrítica, o futuro professor pode adotar métodos inadequados para o que lhe é exigido. Esse tipo de formação gera uma inércia ao futuro professor, entretanto, Pimenta e Lima (2012, p. 36) ponderam que “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”.

Em relação à observação no contexto do estágio, Barreiro e Gebran (2006) ponderam sua importância para se conceber uma ideia do real, pois proporciona ao professor uma visão do trabalho educativo e permite o planejamento a partir dessa visão. Entretanto, para os autores, a observação apenas se torna significativa quando “temos claro qual é seu objeto; caso contrário, podem-se coletar informações inúteis e desconsiderar outras essenciais” (BARREIRO; GEBRAN, 2006 p. 92). Nesse aspecto, a observação pode se resumir a observação de modelos que posteriormente será internalizada e copiada pelo estagiário.

Outro modelo a ser destacado é a racionalidade técnica, geralmente atrelada à prática como imitação de modelos. Nesse método é considerada a perspectiva positivista, e também teoria e prática são consideradas dicotômicas. Assim, torna-se necessária a superação desses modelos para uma aprendizagem crítica e social (DEMO, 2005). Tal fator conduz a outra perspectiva para a formação da identidade docente, que é o modelo da racionalidade prática, que segundo Magalhães (2010):

O professor é considerado um profissional autônomo, que reflete, toma decisões e cria durante sua ação pedagógica. A prática, nesta perspectiva, adquire papel central no currículo, sendo vista mais como um processo de investigação, em que se cometem erros e toma-se consciência deles, do que um contexto de aplicação de teorias (MAGALHÃES, 2010, p. 46).

Nessa perspectiva, a prática se torna o eixo central. O ensino tende ao caráter prático, respaldado na teoria, ocorrendo a tentativa de superação da dicotomia entre teoria e prática. Entretanto, como já discutido, o estágio não pode se limitar à intersecção entre teoria e prática, o que ratifica a afirmação de Magalhães (2010), quando profere que a formação docente propende à mudança de epistemologia prática à práxis, contribuindo para um ensino reflexivo, que supere a racionalidade técnica e prática. Essa superação se configura no modelo da racionalidade crítica, na qual:

A educação é historicamente localizada – ela acontece contra um pano de fundo sócio-histórico e projeta uma visão do tipo de futuro que nós esperamos construir –, uma atividade social – com consequências sociais, não apenas uma questão de desenvolvimento individual –, intrinsecamente política – afetando as escolhas de vida daqueles envolvidos no processo – e finalmente, problemática (DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 39).

Nesse sentido, cabe ao professor não somente a ação de ministrar aulas de conteúdos específicos, sua atividade transcende essa exigência. Segundo Ventrone (2010) na ação docente devem estar englobadas as dimensões do saber, do saber fazer e do saber conviver. Portanto, o professor precisa ser preparado para lidar com problemas que envolvam os pais ou outras instâncias, precisam se capacitar também para lidar com problemas que vão além da



escola, como criminalidade, drogas, entre outros aspectos (PIMENTA; LIMA, 2012). Pode-se afirmar, então, que a profissão do professor se tornou algo intencional, tornando necessária uma ressignificação no que diz respeito à identidade docente do cenário atual, como as autoras aludem:

É nesse contexto complexo, contraditório, carregado de conflitos de valor e de interpretações, que se faz necessário ressignificar a identidade do professor [...] Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade de experiência, indagação teórica e criatividade para fazer frente às situações únicas, ambíguas, incertas, conflitivas e, por vezes, violentas, das situações de ensino, nos contextos escolares e não escolares (PIMENTA; LIMA, 2012 p. 15).

Nesse aspecto, é considerável uma reflexão sobre a contribuição do estágio nessa formação, pois como enfatizam Mesquita e Soares (2011), este se constitui como um importante espaço formativo em que o futuro professor relaciona o conhecimento acadêmico às suas futuras práticas. Assim, no estágio, considerado o espaço propício para a formação dos primeiros traços da identidade docente, torna-se crucial a superação da prática como imitação de modelos e da racionalidade técnica no momento do estágio, contemplando o modelo da racionalidade crítica.

Entretanto, cabe ao estágio, compreendido como o *locus* de aprendizagem e conhecimento, assegurar ao aluno uma vivência e um saber relacionado à cultura e à sociedade atual, preparando-o para se posicionar frente aos desafios e circunstâncias que o seu futuro campo de trabalho lhe impõe, gerando, a partir daí os primeiros traços de sua identidade profissional, sendo que esta implica na ação do sujeito na sociedade. Isso pode se desenvolver a partir de uma vivência e de trocas entre universidade e escola, tornando-se possível ressignificar a identidade profissional docente (VENTORIM, 2010), em que se identificam traços pragmáticos e distantes de uma práxis.

Para isso, uma possibilidade é inserção da pesquisa na formação inicial de professores no momento do estágio supervisionado (MESQUITA; SOARES, 2011). Assim, para os autores, torna-se necessária a superação da visão simplista do cumprimento apenas de horas estagiárias práticas, lançando mão da formação pela pesquisa.

### **2.2.1. A formação do licenciando no estágio supervisionado pela pesquisa**

Um caminho para a ressignificação da identidade profissional é legitimar a pesquisa como um eixo formativo. Defende-se aqui uma formação pela pesquisa – o que não se pode

confundir com a inserção de aspectos da pesquisa na formação, como elaboração de projetos<sup>6</sup> – elegendo o estágio como “campo de conhecimento e espaço de formação cujo eixo é a pesquisa” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 24).

A formação pela pesquisa parte da educação como processo de formação da competência humana. Demo (2005) afirma que para que haja tal formação, é necessária uma atitude cotidiana, isto é, um constante movimento a partir da pesquisa, tendo-a como atitude habitual ao invés de atitude circunstancial. Nesse processo o aluno é considerado um sujeito participativo e parceiro de trabalho e não objeto de ensino, essa proposta foge da aula copiada e/ou treinada, pois, para o autor, esse tipo de aula não educa mais que outras instâncias estabelecidas pelo senso comum.

Assim, professores e alunos exercem a condição de pesquisadores, se tornando não apenas profissionais da pesquisa, mas profissionais da educação pela pesquisa e questionadores de si e do meio, processo em que ocorre a passagem de objeto para sujeito a partir da educação (DEMO, 2005). Entretanto, o autor afirma que educar não é apenas ensinar, antes, trata-se de formar a criticidade, criatividade e autonomia do sujeito, fazendo com que este seja capaz de formulação pessoal. Nesse viés, a pesquisa tem como ponto de partida o contexto e o social.

Destarte, é inexecutável a dicotomia entre teoria e prática e, na formação pela pesquisa, elas caminham juntas, transformando o mero aprender em aprender a aprender e concatenando educação à ação social, gerando assim uma práxis educativa. Nessa perspectiva, Galiazzi e Moraes (2002) defendem que:

A educação pela pesquisa possibilita uma teorização da prática, de modo a superar a dicotomia teoria/prática que tem caracterizado a relação entre estes dois domínios. É uma forma possível de dialetizar teoria e prática, possibilitando a emergência de uma práxis como ação informada (GALIAZZI; MORAES, 2002, p. 250).

Torna-se possível, então, considerar o estágio como espaço propício para a pesquisa e que através dessa formação o futuro docente saiba lidar com as dificuldades que seu trabalho lhe impõe, transcendendo a instrução pragmática e linear e que sua ação social seja geradora de uma práxis.

Galiazzi (2003) discute que a formação pela pesquisa “pretende ser algo que tenha inerente um processo de busca, um processo que a tudo questiona; que tenha uma

---

<sup>6</sup> Inserir aspectos da pesquisa na formação docente não é sinônimo de formação pela pesquisa. Na primeira, a pesquisa é utilizada ocasionalmente, o professor não lança mão da pesquisa cotidianamente, enquanto na segunda, a pesquisa é considerada uma postura do professor ao ensinar.

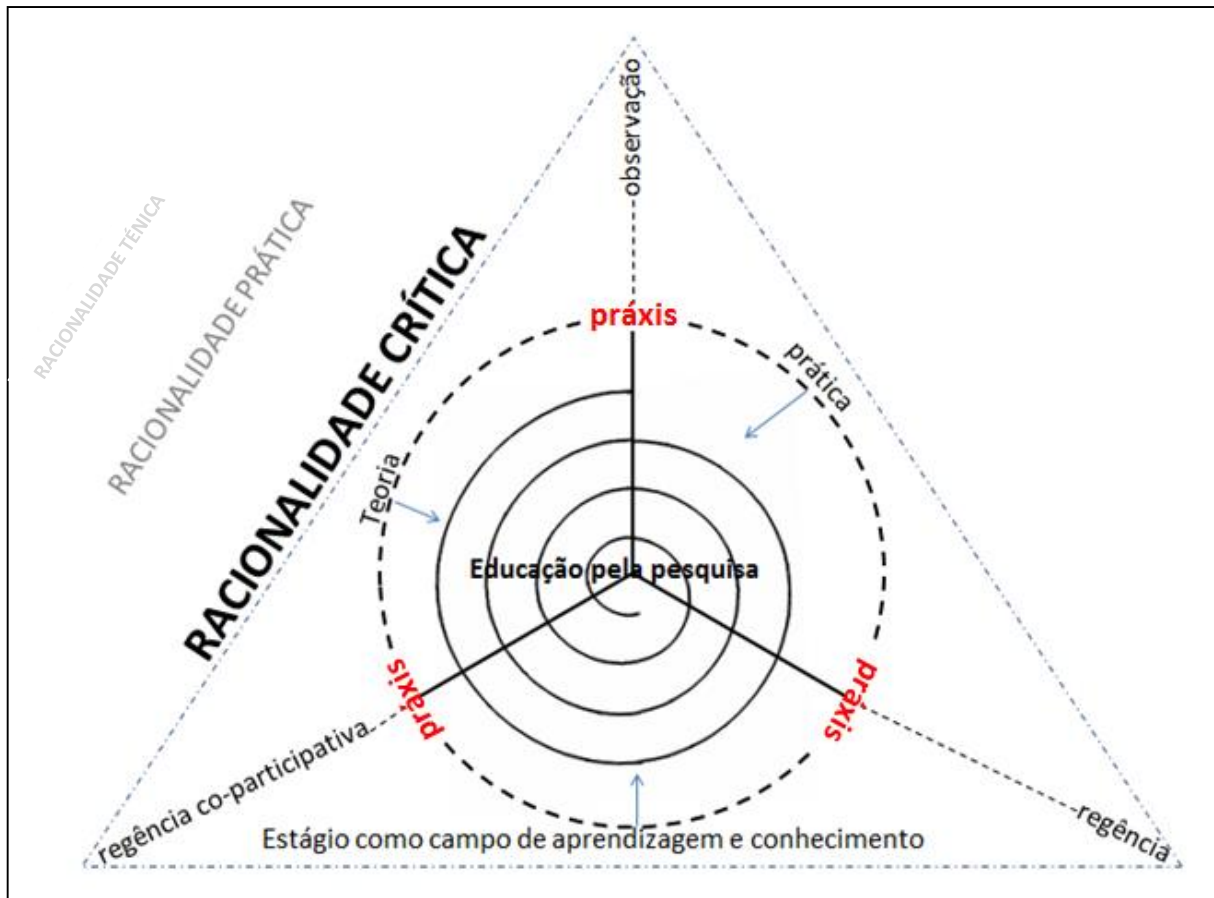
preocupação diante do desafio de conhecer pela construção ou mesmo da reconstrução do conhecimento” (GALIAZZI, 2003, p. 86). Assim, formar pela pesquisa faz com que o aluno seja capaz de questionar sobre si e sobre o meio, tendo atitudes críticas e autocríticas diante do que está imposto. Por conseguinte, o aluno, além de conhecer a realidade (teoria), tem criticidade diante dela e atitudes para transforma-la (atividade prática social), o que conseqüentemente, resulta em práxis. O que torna possível compreender que a partir do momento em que se lança mão da formação pela pesquisa no estágio, o que contribui para a formação da identidade docente a partir da racionalidade crítica, pode-se contribuir também para formação da práxis, pois a educação pela pesquisa é considerada um movimento dialético como destaca Galiuzzi (2001):

Descrevemos a educação pela pesquisa como um movimento dialético em espiral de conjunto de ciclos com vistas a tornar o conhecimento da realidade de cada participante e do coletivo da sala de aula mais complexo. Cada ciclo inicia pelo questionamento da realidade, progride pela busca e construção de argumentos cada vez mais válidos, avança ao comunicar e submeter os resultados à crítica de uma comunidade mais ampla e se prepara para o início de um novo ciclo, culminando com a avaliação que percorreu todo processo (GALIAZZI, 2001, p. 50).

Nesse aspecto, argumenta-se que teoria e prática trabalhadas no estágio como campo de aprendizagem e conhecimento de forma dialética a partir da formação pela pesquisa levam à práxis educativa, que se torna capaz de superar o movimento linear e pragmático encontrado em estágios de cursos de formação de professores.

De acordo com essa perspectiva, elaborou-se a Figura 1, para ilustrar melhor a ideia apresentada. A figura foi desenvolvida considerando a educação pela pesquisa em um movimento recursivo e dialético como eixo central capaz de gerar uma práxis no estágio, o qual terá como princípio a aprendizagem e o conhecimento. Nesse modelo, a teoria e a prática permeiam as três fases do estágio que não será desenvolvido de forma linear, mas de forma dinâmica, em que nenhuma fase preceda à outra de forma sistemática. Isso significa que a observação, a regência co-participativa e a regência podem e necessitam compor o estágio, mas não necessariamente ser desenvolvido nessa sequência. Pois, consideram-se em ambas as fases a relação com a teoria e a prática de forma intencional, configurando, nesse sentido, o estágio como momento de aprendizagem e conhecimento. Entretanto, referente à ideia apresentada, o modelo que mais se aproxima é a racionalidade crítica e o que mais se distancia é a racionalidade técnica.

**Figura 1** – Representação dialética do estágio como campo de aprendizagem e conhecimento



Fonte: a autora

Nesse sentido, destaca-se que a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que 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, enfatiza a pesquisa no contexto formativo. Como pode perceber no art. 4º, do inciso II do parágrafo 7º:

**Art. 4º** A instituição de educação superior que ministra programas e cursos de formação inicial e continuada ao magistério, respeitada sua organização acadêmica, deverá contemplar, em sua dinâmica e estrutura, **a articulação entre ensino, pesquisa e extensão** para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) (BRASIL, 2015) (grifo nosso).

Nesse aspecto, nota-se na atual resolução de formação de professores, que a formação pela pesquisa vem ganhando espaço no contexto educacional e formativo quando se compara este documento com a resolução anterior em que a pesquisa era citada de maneira

mais superficial sem ser, necessariamente, considerada como um eixo formativo. A seguir, será apresentada a metodologia adotada para o desenvolvimento desta pesquisa.

### 3. CAMINHOS METODOLÓGICOS

O presente trabalho se caracteriza como uma pesquisa qualitativa em que, para Bogdan e Biklen (1994), a fonte dos dados é o ambiente natural, o pesquisador é considerado um instrumento-chave e tem característica descritiva. Na pesquisa qualitativa o pesquisador preocupa-se tanto com os dados quanto com o processo para a obtenção dos dados.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, adotamos como metodologia a Análise Textual Discursiva (ATD), proposta por Moraes e Galiazzi (2007). De acordo com as autoras a Análise Textual Discursiva não tem como objetivo testar e sim compreender através de hipóteses e auxiliar na reconstrução de conhecimentos, através dos documentos selecionados para a análise, que se constituem no *corpus*. Para o *corpus* da pesquisa são considerados documentos, que podem ser os produzidos para análise, como transcrição de entrevistas, questionários, anotação de campo e observação entre outros e também os documentos pré-existentes, como leis, livros, currículos, projetos, etc.

Nessa perspectiva, a ATD, segundo Moraes e Galiazzi (2007), se desenvolve em três etapas: desmontagem dos textos, estabelecimento de relações e captação do novo emergente. A primeira etapa da ATD consiste na desconstrução e na fragmentação do texto do *corpus* com o intuito de analisar o que é comum. Partindo do pressuposto de que toda leitura requer interpretação, essa etapa pode conter aspectos subjetivos, pois a interpretação da leitura varia de acordo com a intenção do autor e o referencial em que o leitor se respalda, fazendo, assim, com que a leitura não seja totalmente neutra. Nesse aspecto, convém considerar que na presente metodologia o objeto de pesquisa é construído, pois se todo dado se constitui em informação a partir de uma teoria, o objeto não é dado e sim construído.

Cabe ressaltar que a primeira etapa requer do pesquisador uma atitude fenomenológica, ou seja, “colocar entre parênteses as próprias ideias e teorias e exercitar uma leitura a partir da perspectiva do outro” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 14-5). Tal atitude não caracteriza a pesquisa como fenomenológica, entretanto consideram-se aspectos desta. Nesse sentido, o pesquisador precisa ter um respaldo teórico sobre o assunto a ser analisado antes de iniciar seu trabalho.

É necessário que o pesquisador esteja bastante envolvido com o *corpus*. A análise precisa ultrapassar uma leitura superficial e se inserir em uma leitura aprofundada que permitirá ao pesquisador uma desmontagem e “desorganização” dos textos constituintes do *corpus*. Como pondera as autoras:

A desordem é condição para a formação de novas ordens. Novas compreensões dos fenômenos investigados são possibilitadas por uma desorganização dos materiais de análise, permitindo ao mesmo tempo uma impregnação intensa com os fenômenos investigados (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 22).

Dessa forma, a partir da desconstrução dos textos se constroem novas intenções ou novas visões, emergindo então, a partir daí as unidades de análises, isto é, os focos que o autor dará aos seus dados, nos quais serão estabelecidas relações em que darão origem à segunda etapa desta metodologia.

Nesse sentido, a segunda etapa da Análise Textual Discursiva diz respeito ao processo de auto-organização, em que se criam as categorias da pesquisa. Moraes e Galiazzi (2007, p. 23) definem categorias como “conjuntos de elementos de significação próximos [...]”. No seu conjunto, elas constituem os elementos de organização do metatexto que se pretende escrever”. Para a categorização, agrupam-se os elementos semelhantes das unidades de análises que foram definidas no primeiro momento. Feito isso, nomeiam-se as categorias que podem ser definidas por diferentes métodos. A seguir, Moraes e Galiazzi (2007) apresentam os principais métodos para estruturação das categorias de análise.

- 1) Método dedutivo: parte do geral para o particular. Nesse método, as categorias vêm *a priori*, isto é, são elaboradas antes mesmo de se analisar o *corpus*. Elas emergem a partir do referencial teórico de apoio.
- 2) Método indutivo: parte do particular para o geral. As categorias vêm *a posteriori*. São produzidas a partir das unidades de análise e são denominadas de categorias emergentes.
- 3) Método dedutivo-indutivo: os dois métodos também podem se relacionar em uma análise textual discursiva. Ou seja, parte de categorias elaboradas *a priori*, e no decorrer da análise surgem outras que não foram emersas a partir do referencial teórico de apoio.
- 4) Método intuitivo: nesse método as categorias são produzidas a partir do envolvimento do pesquisador com o *corpus*. Segundo as autoras, “as categorias produzidas por intuição originam-se de inspirações repentinas, “insights” que se apresentam ao pesquisador a partir de uma intensa impregnação nos dados relacionados aos fenômenos” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 24).

As categorias têm como objetivo proporcionar uma nova compreensão dos textos a partir da análise. Nesse sentido, o processo de categorização implica em organizar o que foi “desmontado” na etapa anterior, visando sempre a construção de novas compreensões e

teorias. Assim, as categorias construídas pelo pesquisador, *a priori* ou *a posteriori*, têm a finalidade de auxiliar na nova compreensão do *corpus* analisado. Nessa perspectiva, o pesquisador precisa ter posicionamentos hermenêuticos e fazer constantemente uma retomada ao *corpus*, gerando sempre uma nova compreensão.

Na terceira etapa da ATD, captação do novo emergente, o pesquisador, a partir da construção das categorias, inicia sua produção textual resultante das análises. Esse é um processo reiterativo, no qual a produção textual, de forma progressiva, se torna mais qualificada. Assim, o pesquisador elabora sua tese com base na análise e também em seus argumentos.

Nessa etapa procura-se descrever a análise textual. Moraes e Galiuzzi (2007, p. 35), entendem essa descrição como “esforço de exposição de sentidos e significados em sua aproximação mais direta com os textos analisados”. Nesse viés, o pesquisador descreve e analisa as categorias construídas, fundamentando sempre as argumentações elaboradas. A partir da descrição, é subentendida a necessidade de interpretação que é considerada como a teorização e elaboração de teorias a partir da descrição das categorias. Nesse aspecto, há o esforço de ampliar a compreensão do que foi investigado, o que consiste na última etapa da ATD.

Para a seguinte pesquisa, determinou-se como *corpus*, os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) de todas as licenciaturas em química do estado de Goiás. Ao todo são dezoito cursos, considerando instituições privadas e públicas. Apesar de alguns PPC não indicarem a data de publicação e outros estarem com as datas ultrapassadas, é importante ressaltar que todos os PPC analisados estão em vigência até a elaboração da escrita desse trabalho. Para efeito de resultados, numeraram-se os PPC de 1 a 18, como ilustrado no Quadro 1.



**Quadro 1** – Identificação dos PPC em relação à instituição da qual o curso faz parte

PPC	Instituição de Ensino Superior
01	Instituto Federal Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
02	Instituto Federal Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
03	Instituto Federal Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
04	Instituto Federal Goiano
05	Instituto Federal Goiano
06	Instituto Federal Goiano
07	Instituto Federal Goiano
08	Instituto Federal Goiano
09	Instituto Federal Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
10	Instituto Federal Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
11	Instituição Privada
12	Universidade Estadual de Goiás
13	Universidade Federal de Goiás
14	Universidade Federal de Goiás
15	Universidade Federal de Goiás
16	Instituição Privada
17	Universidade Estadual de Goiás
18	Instituição Privada

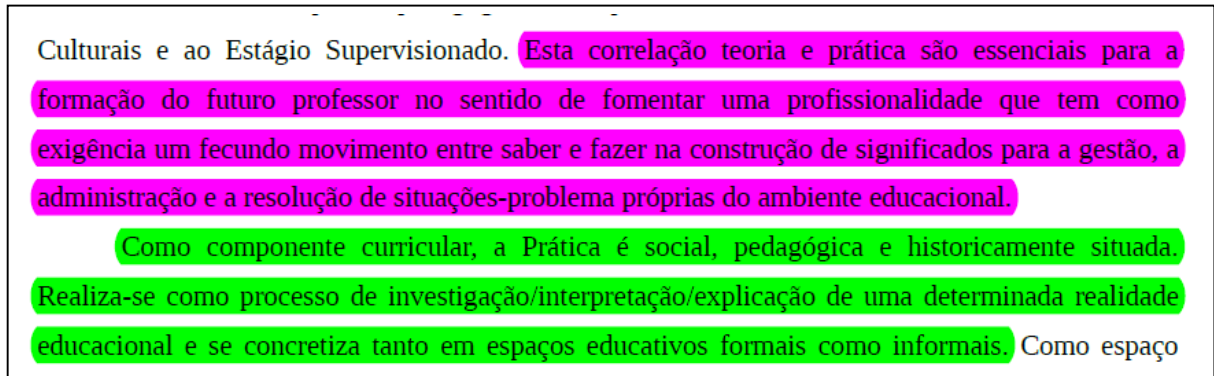
Fonte: a autora

Os PPC foram enumerados de 01 a 18. A sequência dos PPC se deu pela ordem em que eles foram obtidos, ou seja, o PPC 01 foi o primeiro a ser recebido e o PPC 18 foi o último. No *corpus* desta pesquisa, o foco da análise foi todo o texto dos PPC que diz respeito ao Estágio Supervisionado. Nessa perspectiva, seguindo as etapas da ATD, inicialmente, foi feita uma revisão bibliográfica sobre o tema e o aprofundamento das leituras dos referenciais

adotados. Em seguida, iniciaram-se as leituras dos PPC. No decorrer da leitura os textos foram “desmontados” dando origem às unidades de análise.

A desmontagem dos textos foi feita a partir de marcação com cores nos documentos disponibilizados em PDF. Cada unidade de análise correspondia a uma cor específica, como mostra a figura 1 e 2:

**Figura 2** – Desmontagem de um PPC de acordo com as unidades destacadas



Unidades destacadas – Rosa: entendimento de teoria e prática; Verde: contribuição social.

**Figura 3** – Desmontagem de um PPC de acordo com as unidades destacadas

- Relatório descritivo, contemplando reflexões sobre as questões pertinentes à observação, semi-regência e regência desenvolvidas no em escola campo. Este documento deve conter as discussões acadêmicas em articulação com os saberes da prática docente vivenciadas no estágio e deve ser entregue ao professor de estágio ao final das disciplinas de estágio 1, 2 e 3.
- Apresentação dos resultados da pesquisa na área de Ensino de Química desenvolvidas durante os estágios no Seminário de Estágio da Licenciatura em Química.

A avaliação de cada disciplina de estágio será feita pelo professor de estágio, podendo ter a participação do professor supervisor da escola campo de estágio.

## 9. DISPOSIÇÕES FINAIS

Casos omissos serão analisados e julgados pela Coordenação de Estágio da Licenciatura em Química e pela Comissão de Graduação de Cursos de Química.

Unidades destacadas: verde claro: avaliação; verde escuro: atribuições à instituição formadora.

Na primeira etapa resultaram quatorze unidades de análise (Quadro 2) identificadas pelas cores estabelecidas para a desmontagem dos textos.

**Quadro 2** – Unidades de análise identificadas e destacadas no *corpus* da pesquisa

Unidades de análise	Cores
Aproveitamento da carga horária	
Matriz curricular	
Objetivos	
Entendimento de teoria e prática	
Contribuição social	
Atribuições ao aluno	
Atribuições ao professor	
Atribuições à instituição formadora	
Respaldos das leis	
Propostas de inovação	
Avaliação	
Área de atuação	
Perfil do estagiário	

Fonte: a autora

A partir da elaboração das unidades de análise apresentadas, foram estabelecidas relações entre elas, o que resultou na categorização. É importante ressaltar que nem todas as unidades estabelecidas foram desenvolvidas nessa pesquisa, entretanto foram trabalhadas as que mais condiziam com o referencial teórico. Nesse sentido, a segunda etapa da ATD resultou, em três categorias finais: 1) Concepção de estágio nos PPC; 2) Teoria e Prática e 3) Identidade docente na perspectiva da pesquisa.

A segunda categoria foi estabelecida *a priori*, enquanto as categorias um e três foram estabelecidas a partir da leitura dos PPC, denominadas como categorias emergentes. A

primeira busca analisar qual o entendimento de Estágio Supervisionado regulado nos PPC, a segunda visa discutir as relações entre teoria e prática nas propostas de estágio considerando-se que esse aspecto é bastante evidenciado em termos de elemento formativo que possibilita a inserção da práxis no movimento de constituição da identidade docente. A terceira categoria foi estabelecida com o intuito de investigar qual o perfil do profissional a ser formado na instituição buscando as possibilidades explicitadas de qual identidade pretendida para o futuro licenciado, tendo como foco a formação a partir da pesquisa.

A terceira etapa da ATD refere-se à captação do novo emergente estruturada em um texto, nesse caso, o texto da qualificação, em que são apresentados os resultados das análises considerando o processo de interpretação do pesquisador respaldado em referenciais teóricos pertinentes ao tema discutido. Os resultados obtidos nessa última etapa estão apresentados nos capítulos seguintes.

#### 4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na análise dos projetos pedagógicos foi possível verificar que todos eles estão de acordo com a resolução CNE/CP 2/2002, que estipula a carga horária mínima de 400 horas para a execução do estágio supervisionado. Os PPC 01, 02, 03, 04, 05, 06, 07, 08, 09, 12, 14, 17, 18 totalizam a carga horária exata de 400 horas, o PPC 10 contempla 405 horas de estágio, o PPC 11 e o PPC 13 perfazem 420 horas, o PPC 15, 416 horas e o PPC 16, 408 horas. Os dezoito PPC citam a resolução CNE/CP 2/2002 como justificativa da carga horária e do início do estágio a partir da segunda metade do curso.

É válido ressaltar que os PPC analisados, em geral, seguem um desenvolvimento tradicional de observação e regência, entretanto alguns implementam a pesquisa ou a tentativa de pesquisa e outros aspectos em seu desenvolvimento. No quadro 3 são apresentadas as formas de estruturação dos estágios nos PPC analisados referentes à ementa exposta nos documentos em questão. Os quadros foram elaborados com transcrição literal dos PPC. Nos PPC 07, 08 e 12 não constam as ementas referentes ao estágio supervisionado. Contudo nos PPC 08 e 12 as informações foram retiradas do tópico relativo ao estágio.

**Quadro 3** – Proposta de desenvolvimento do estágio supervisionado no PPC 01

Estágio	Propostas do Estágio Supervisionado no PPC 01
<b>Estágios I, II, III e IV</b>	Contribuições da didática e da pesquisa para a formação do professor; fundamentos da didática; organização do trabalho docente; planejamento e avaliação; teoria e prática na formação do professor; a estrutura, a organização e a gestão da escola campo de estágio; diagnóstico da escola campo de estágio; análise da proposta de ensino de Química na escola campo de estágio, tendo como referência o projeto pedagógico, o plano de ensino, e os Parâmetros Curriculares Nacionais; análise da qualidade didática dos livros-textos adotados e sua pertinência com a proposta de ensino; diagnóstico do ensino de Química desenvolvido na escola campo, com ênfase nos resultados de aprendizagem; elaboração/execução/avaliação de projetos de recuperação de alunos com dificuldades de aprendizagem em Química; sistematização da experiência; a docência no ensino de Química: planejamento de aula, seleção e produção de material didático, prática de sala de aula e avaliação; sistematização da experiência; a utilização da pesquisa no ensino de Química; elaboração de proposta para o ensino de Química na escola campo de estágio (p. 32-33).

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com transcrição literal do texto de acordo com as propostas de estágio do PPC 01

**Quadro 4** – Proposta de desenvolvimento do estágio supervisionado no PPC 02

Estágio	Propostas do Estágio Supervisionado no PPC 02
<b>Estágio I</b>	Diagnóstico da escola campo de estágio; Práticas de ensino (p. 52).
<b>Estágio II</b>	Diagnóstico da escola-campo de estágio. Elaboração e execução de um projeto didático pedagógico; Práticas de ensino (p. 59).
<b>Estágio III</b>	Estudo teórico prático sobre a regência; produção textual de relatórios da etapa I e II; práticas de ensino (p. 63).
<b>Estágio IV</b>	Regência de aula de química; prática de ensino (p. 72).

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com transcrição literal do texto de acordo com as propostas de estágio do PPC 02

**Quadro 5** – Proposta de desenvolvimento do estágio supervisionado no PPC 03

Estágio	Propostas do Estágio Supervisionado no PPC 03
<b>Estágio I</b>	Caracterização do perfil do professor de Ensino Básico do Estado de Goiás. A formação inicial e continuada de professores. A realidade pedagógica do Estado de Goiás. Introdução a pesquisa no ensino de Química. Diagnostico da escola campo de estagio (p. 42).
<b>Estágio II</b>	Análise da proposta de ensino de Química na escola campo de estagio, tendo como referencia o projeto pedagógico, o plano de ensino, e os Parâmetros Curriculares Nacionais. Análise da qualidade didática dos livros-textos adotados e sua pertinência com a proposta de ensino. Diagnostico do ensino de Química desenvolvido na escola campo, com ênfase nos resultados de aprendizagem. Elaboração/execução/avaliação de projetos de recuperação de alunos com dificuldades de aprendizagem em Química. Sistematização da experiência (p. 45).
<b>Estágio III</b>	Análise, discussão e elaboração de materiais didáticos. Experiências de ensino na escola: analise e discussão (p. 49).
<b>Estágio IV</b>	Desenvolver atividades escolares relacionadas à organização administrativa, politico-pedagógica, bem como na regência supervisionada de classes de Química em escolas da comunidade (p. 53).

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com transcrição literal do texto de acordo com as propostas de estágio do PPC 03



**Quadro 6** – Proposta de desenvolvimento do estágio supervisionado no PPC 04

Estágio	Propostas do Estágio Supervisionado no PPC 04
<b>Estágio I</b>	Estagio de Observação. Caracterização escolar: nome, localização, horário de funcionamento, níveis de ensino, numero de turmas, professores, alunos; Recursos estruturais e materiais: numero de salas de aula, laboratórios, sala de computação, biblioteca. Análise de documentos oficiais da escola: Estudo do Projeto Político Pedagógico da escola e do Regimento Escolar. Reuniões escolares: reunião de pais e mestres, professores e participação de alunos nas atividades escolares (p. 58).
<b>Estágio II</b>	Essa etapa de estagio consta da observação do processo de ensino-aprendizagem: As interações entre o professor e os alunos; As habilidades de ensino do professor; Como o conteúdo é ensinado; Processo de avaliação da aprendizagem realizada pelo professor (p. 62).
<b>Estágio III</b>	Observação da sala de aula no ensino fundamental. Elaboração de atividades didáticas junto ao professor (semi-regência), planejamento da regência e Regência no ensino fundamental (p. 66).
<b>Estágio IV</b>	Elaboração de atividades didáticas junto ao professor (semi-regência), planejamento da regência e Regência no ensino médio (p.70).

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com transcrição literal do texto de acordo com as propostas de estágio do PPC 04

**Quadro 7** – Proposta de desenvolvimento do estágio supervisionado no PPC 05

Estágio	Propostas do Estágio Supervisionado no PPC 05
<b>Estágio I</b>	Indissociabilidade entre teoria e prática e a atividade docente. Reprodução da práxis inovação educacional. Observação e reflexão sobre a prática de ensino de química no nível básico, no contexto da formação do cidadão. Regência de ensino com exercício de todas as funções inerentes ao professor de química no nível básico. Análise reflexiva e vivencial de problemas atinentes ao ensino de química e das possibilidades de superação e inovação (p. 43).
<b>Estágio II</b>	Planejamento de atividades de ensino de Química. Desenvolvimento de metodologias para o ensino de Química (p. 49).
<b>Estágio III</b>	Planejamento de atividades de ensino de Química. Desenvolvimento de metodologias para o ensino de Química no ensino fundamental e médio. Estágio de regência de classe (p. 57).
<b>Estágio IV</b>	Realizar, em conjunto com os professores do Ensino Médio e dos orientadores de estágio, atividades de reflexão e crítica sobre o estágio supervisionado; organizar e executar, em conjunto com os professores da Escola de Ensino Médio e dos orientadores de estágio, seminários de avaliação sobre o estágio supervisionado; Elaborar relatório teórico prático sobre as atividades de estágio (p. 63).

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com transcrição literal do texto de acordo com as propostas de estágio do PPC 05

**Quadro 8** – Proposta de desenvolvimento do estágio supervisionado no PPC 06

Estágio	Propostas do Estágio Supervisionado no PPC 06
<b>Estágio I</b>	Princípios básicos da organização do trabalho pedagógico relacionados aos aspectos legais, administrativos e político-pedagógicos do contexto escolar. Inserir gradativa e sistematicamente os alunos, no contexto escolar, com a finalidade de identificar as políticas educacionais relacionadas às diretrizes curriculares do ensino de Química, considerando as ações administrativas e pedagógicas da instituição, tais como: trabalho docente, gestão escolar, projeto pedagógico e outras atividades inerentes à educação básica (p. 64).
<b>Estágio II</b>	Reflexão sobre a realidade educativa a partir da diversidade de situações relevantes vivenciadas pelos alunos em termos de observação, de intervenção colaborativa e de propostas de ações. (Res. 182/2005-CEP). Possibilitar a interação cooperativa do aluno, na instituição escolar campo de estágios, mediante a utilização de diferentes tempos e espaços de vivência; ampliar as competências requeridas para o exercício da profissão, mediante articulação teórico-prática dos saberes necessários à prática docente; assumir, atividades didáticas como: seminários, acompanhamento de alunos, orientação a grupos de alunos em visitas, pesquisas e outras modalidades relacionadas ao trabalho escolar (p. 66).
<b>Estágio III</b>	Estudos sobre o papel do professor: o espaço para a regência; as propostas de ensino e as ações que deverão mediar as situações de ensino e aprendizagem nas quais alunos e professores da escola, campo de estágio, co-participam. Proporcionar a interação sistemática com as escolas do sistema de educação básica, que permita ao aluno, o desenvolvimento de projetos de ensino e pesquisa em ensino; reconhecer que para alcançar a autonomia docente é importante saber como são produzidos os conhecimentos a serem ensinados, portanto, que tenham noções básicas dos contextos de aplicação dos métodos de investigação usados pelas diferentes ciências (p. 81).
<b>Estágio IV</b>	Princípios da vida escolar e o exercício da docência tendo a instituição escolar como principal foco de interesse. Possibilitar o exercício da docência na realidade educacional brasileira, por meio de alternativas adequadas aos desafios da ação profissional, que visem à preparação de docentes para a educação básica (p. 91).

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com transcrição literal do texto de acordo com as propostas de estágio do PPC 06

No PPC 07 o estágio supervisionado está dividido em quatro disciplinas, entretanto, não há proposta de seu desenvolvimento, consta apenas que ele é obrigatório e estará detalhado em um texto à parte em anexo. Porém não foi encontrado o anexo no PPC 07. É

importante que se discuta no PPC como o estágio deverá ser conduzido, pois o PPC é considerado um documento norteador das ações docentes (VEIGA, 2004). Nesse sentido, o docente necessita de orientações à sua prática, considerando que normalmente há uma troca de professores na disciplina de estágio. Assim, independente de troca ou não de professores regentes do estágio, ele saberá conduzir sua prática a partir do que foi estabelecido pelo PPC. Quando não há o detalhamento do estágio, o professor pode não saber como o desenvolver ou desenvolvê-lo de forma não satisfatória. Além disso, a normativa do estágio Lei 11788, de 25 de setembro de 2008, no parágrafo primeiro do artigo primeiro, estabelece que o estágio precise fazer parte do PPC.

**Quadro 09** – Proposta de desenvolvimento do estágio supervisionado no PPC 08

Estágio	Propostas do Estágio Supervisionado no PPC 08
<b>Estágios I e II</b>	Orientações gerais do estágio e elaboração do Plano de trabalho do aluno-estagiário; Observação da estrutura organizacional, administrativa e pedagógica da escola campo; Observação de aulas ministradas nas diferentes séries do Ensino Médio; Desenvolvimento de um projeto educativo; Regência + Elaboração de planos de Aulas; Elaboração de relatório de estágio; Seminário de Socialização do Estágio.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com transcrição literal do texto de acordo com as propostas de estágio do PPC 08

No PPC 08 não consta a ementa do Estágio Supervisionado, consta apenas a ementa das outras disciplinas, entretanto a informação foi retirada do tópico “Estágio Curricular Supervisionado em Ensino” que instrui o desenvolvimento do estágio dessa instituição.

**Quadro 10** – Proposta de desenvolvimento do estágio supervisionado no PPC 09

Estágio	Propostas do Estágio Supervisionado no PPC 09
<b>Estágio I</b>	Caracterização do perfil do professor de Ensino Básico do Estado de Goiás. A formação inicial e continuada de professores. A realidade pedagógica do Estado de Goiás. Introdução à pesquisa no ensino de Química. Diagnóstico da escola campo de estágio (p. 44).
<b>Estágio II</b>	Análise da proposta de ensino de Química na escola campo de estágio, tendo como referência o projeto pedagógico, o plano de ensino, e os Parâmetros Curriculares Nacionais. Análise da qualidade didática dos livros-textos adotados e sua pertinência com a proposta de ensino. Diagnóstico do ensino de Química desenvolvido na escola campo, com ênfase nos resultados de aprendizagem. Elaboração/execução/avaliação de projetos de recuperação de alunos com dificuldades de aprendizagem em Química. Sistematização da experiência (p. 47).
<b>Estágio III</b>	Análise, discussão e elaboração de materiais didáticos. Experiências de ensino na escola: análise e discussão (p. 50).
<b>Estágio IV</b>	Desenvolver atividades escolares relacionadas à organização administrativa, político-pedagógica, bem como na regência supervisionada de classes de Química em escolas da comunidade (p. 50).

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com transcrição literal do texto de acordo com as propostas de estágio do PPC 09

**Quadro 11** – Proposta de desenvolvimento do estágio supervisionado no PPC 10

Estágio	Propostas do Estágio Supervisionado no PPC 10
<b>Estágio I</b>	Caracterização do perfil do professor de Ensino Básico do Estado de Goiás. A formação inicial e continuada de professores. A realidade pedagógica do Estado de Goiás. Introdução à pesquisa no ensino de Química. Diagnóstico da escola campo de estágio (p. 38).
<b>Estágio II</b>	Análise da proposta de ensino de Química na escola campo de estágio, tendo como referência o projeto pedagógico, o plano de ensino, e os Parâmetros Curriculares Nacionais. Análise da qualidade didática dos livros-textos adotados e sua pertinência com a proposta de ensino. Diagnóstico do ensino de Química desenvolvido na escola campo, com ênfase nos resultados de aprendizagem. Elaboração/execução/avaliação de projetos de recuperação de alunos com dificuldades de aprendizagem em Química. Sistematização da experiência (p. 42).
<b>Estágio III</b>	Análise, discussão e elaboração de materiais didáticos. Experiências de ensino na escola: análise e discussão (p. 48).
<b>Estágio IV</b>	Desenvolver atividades escolares relacionadas à organização administrativa, político-pedagógica, bem como na regência supervisionada de classes de Química em escolas da comunidade (p. 53).

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com transcrição literal do texto de acordo com as propostas de estágio do PPC 10

**Quadro 12** – Proposta de desenvolvimento do estágio supervisionado no PPC 11

Estágio	Propostas do Estágio Supervisionado no PPC 11
<b>Estágio I</b>	A estrutura, a organização e a gestão da escola campo de estágio. O projeto pedagógico como instrumento de gestão da escola e da sala de aula. Diagnóstico da escola campo de estágio (p. 27).
<b>Estágio II</b>	Análise da proposta de ensino de Química na escola campo de estágio, tendo como referência o projeto pedagógico, o plano de ensino, e os Parâmetros Curriculares Nacionais. Análise da qualidade didática dos livros-textos adotados e sua pertinência com a proposta de ensino. Diagnóstico do ensino de Química desenvolvido na escola campo, com ênfase nos resultados de aprendizagem. Elaboração/execução/avaliação de projetos de recuperação de alunos com dificuldades de aprendizagem em Química. Sistematização da experiência (p. 27).
<b>Estágio III</b>	A docência no Ensino Médio: planejamento, seleção e produção de material didático, prática de sala de aula e avaliação. Recuperação de alunos com dificuldade de aprendizagem em Química. Sistematização da experiência (p. 27).
<b>Estágio IV</b>	Experiências alternativas no ensino de Química: fundamentos teóricos, planejamento, material didático, prática de sala de aula e avaliação. A utilização da pesquisa no ensino de Química. Elaboração de proposta para o ensino de Química na escola campo de estágio (p. 27).

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com transcrição literal do texto de acordo com as propostas de estágio do PPC 11

**Quadro 13** – Proposta de desenvolvimento do estágio supervisionado no PPC 12

Estágio	Propostas do Estágio Supervisionado no PPC 12
<b>Estágios I, II, III e IV</b>	Estudos de livros e artigos para fundamentar a entrada dos estudantes no campo de estágio; observação em sala de aula de um aspecto a ser problematizado; elaboração de projeto de ação para a realidade da sala de aula observada; elaboração de planos de aulas com foco na situação problema encontrada na sala de aula da escola-campo observada; elaboração de relatórios de cada aula (regência) realizada no estágio; produção do relatório final de Estágio; aulas na Universidade (p. 63-4).

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com transcrição literal do texto de acordo com as propostas de estágio do PPC 12

No PPC 12 consta apenas as ementas das outras disciplinas, não consta a do Estágio Supervisionado, contudo, as informações explicitadas aqui foram retiradas do tópico “Estágio

Curricular Obrigatório e não Obrigatório”, que contém os direcionamentos para o estágio supervisionado.

**Quadro 14** – Proposta de desenvolvimento do estágio supervisionado no PPC 13

Estágio	Propostas do Estágio Supervisionado no PPC 13
<b>Estágio I</b>	Caracterização do perfil do professor de Ensino Básico do Estado de Goiás. A formação inicial e continuada de professores. A realidade pedagógica do Estado de Goiás. Observação e reflexão sobre a prática de Ensino de Química no nível básico, no contexto da formação do cidadão (p. 99).
<b>Estágio II</b>	Análise, discussão e elaboração de materiais didáticos. Experiências de ensino na escola: análise e discussão. A Pesquisa no Ensino de Química: importância e perspectivas (p. 101).
<b>Estágio III</b>	Desenvolver atividades escolares relacionadas à organização administrativa, políticopedagógica, bem como na regência supervisionada de aulas de Química em escolas da comunidade (p. 103).

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com transcrição literal do texto de acordo com as propostas de estágio do PPC 13



**Quadro 15** – Proposta de desenvolvimento do estágio supervisionado no PPC 14

Estágio	Propostas do Estágio Supervisionado no PPC 14
<b>Estágio I</b>	Caracterização do perfil do professor de Ensino Básico do Estado de Goiás. A formação inicial e continuada de professores. A realidade pedagógica do Estado de Goiás. Introdução à pesquisa no ensino de Química. (p. 31)
<b>Estágio II</b>	Análise, discussão e elaboração de materiais didáticos. Experiências de ensino na escola: análise e discussão. Desenvolvimento de projetos de pesquisa em Educação em Química e Ciências iniciados no Estágio de Licenciatura 1. (p. 31)
<b>Estágio III</b>	Desenvolver atividades escolares relacionadas à organização administrativa, político-pedagógica, bem como na regência supervisionada de classes de Química em escolas da comunidade. Elaboração e defesa do relatório final de pesquisa em Educação em Química e Ciências iniciado no Estágio de Licenciatura 1 e desenvolvido no Estágio de Licenciatura 2. (p. 32)

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com transcrição literal do texto de acordo com as propostas de estágio do PPC 14

**Quadro 16** – Proposta de desenvolvimento do estágio supervisionado no PPC 15

Estágio	Propostas do Estágio Supervisionado no PPC 15
<b>Estágio I</b>	Caracterização do perfil do professor de Ensino Básico do Estado de Goiás. A formação inicial e continuada de professores. A realidade pedagógica do Estado de Goiás. Introdução à pesquisa no ensino de Química (p. 22).
<b>Estágio II</b>	Análise, discussão e elaboração de materiais didáticos. Experiências de ensino na escola: análise e discussão (p. 23).
<b>Estágio III</b>	Desenvolver atividades escolares relacionadas à organização administrativa, político-pedagógica, bem como na regência supervisionada de classes de Química em escolas da comunidade (p. 23).

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com transcrição literal do texto de acordo com as propostas de estágio do PPC 15

**Quadro 17** – Proposta de desenvolvimento do estágio supervisionado no PPC 16

<b>Estágio</b>	<b>Propostas do Estágio Supervisionado no PPC 16</b>
<b>Estágio I</b>	Importância do Estágio, Fundamentos sobre as teorias que fundamentam o ensino de Ciências, Planejamento, Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (p. 49).
<b>Estágio II</b>	Contextualização e Interdisciplinaridade no Ensino de Química, Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Planejamento e Tendências para o Ensino de Química (p. 52).
<b>Estágio III</b>	Aplicabilidade de conhecimentos relacionados à metodologia dos processos de ensino e aprendizagem de Química, em situações concretas de escolarização, possibilitando a realização de mini-projetos diretamente ligados ao preparo de unidades de ensino, material didático e recursos paralelos, para maior eficácia do trabalho formativo (p. 54).
<b>Estágio IV</b>	Atividades de planejamento, acompanhamento e realização do Estágio supervisionado. Tópicos teóricos sobre Educação Química, Planejamento de Ensino, Conteúdos, Avaliação, Proposta de Ensino de Química. Elaboração e excussão de Planos de Aula (Química). Análise crítica de textos e materiais didáticos destinados ao ensino da Ciência Química (p. 56).

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com transcrição literal do texto de acordo com as propostas de estágio do PPC 16

**Quadro 18** – Proposta de desenvolvimento do estágio supervisionado no PPC 17

<b>Estágio</b>	<b>Propostas do Estágio Supervisionado no PPC 17</b>
<b>Estágio no ensino fundamental</b>	Principais problemas do Ensino de Química. O Ensino de Química no Brasil, em Goiás [...]. Novas Tendências do Ensino/pesquisa em química. Ensino/Aprendizagem de Química – Comunicação e relação professor/aluno. Observação de aulas e ambientes escolares no ensino médio e fundamental (p. 108).
<b>Estágio no ensino médio</b>	Contribuições didático-pedagógicas na formação de professores de Química. Interdisciplinaridade e Contextualização (uso de materiais paradidáticos). Contemplação reflexiva da prática de planejamento, seleção e produção de material didático. Provas de Vestibulares. Elaboração e execução de projetos de Ensino. Regência em sala de aula em Química e no Ensino Médio (p. 117).

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com transcrição literal do texto de acordo com as propostas de estágio do PPC 17

**Quadro 19** – Proposta de desenvolvimento do estágio supervisionado no PPC 18

Estágio	Propostas do Estágio Supervisionado no PPC 18
<b>Estágio I, II e III</b>	Integração de aspectos pedagógicos e conceituais, relacionados ao ensino de Química através de atividades de estágio junto a escolas de rede pública e particular. Elaboração, aplicação e avaliação de atividades de ensino tendo em vista o projeto pedagógico e a realidade de uma dada escola campo de estágio. Reconhecimento e análises de estratégias de interação professor-aluno e aluno-aluno; oportunizando de forma sistemática a auto-análise e discussão das experiências de ensino do aluno (p. 49).

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com transcrição literal do texto de acordo com as propostas de estágio do PPC 18

Referente aos quadros anteriores pode-se afirmar que todos os PPC propõem a execução do estágio a partir da observação e da regência. A crítica do presente trabalho não se dá a esse desenvolvimento em si, considerando-se que, segundo Barreiro e Gebran (2007), esses momentos são importantes e válidos no desenvolvimento do estágio. Porém o que torna um entrave no aprendizado e na formação do futuro docente é o pragmatismo encontrado em alguns critérios de desenvolvimento desses momentos, pois como sinalizam as autoras, a observação por observação não legitima uma aprendizagem efetiva, apenas pode alavancar a cópia de modelos de ensinamentos ultrapassados, o que pode resultar em uma formação deficiente de futuros profissionais.

Assim, é necessário que à observação e à regência estejam atrelados outros aspectos e critérios para a execução do estágio, como por exemplo, a pesquisa, que está na redação da proposta de estágio de alguns PPC. Pode-se citar outros aspectos além da pesquisa, como execução de projetos, fornecimento de bolsas, entre outros. Entretanto, o contexto e o foco desse trabalho é a educação pela pesquisa.

Nesse sentido, foi possível observar que nem todas as propostas de desenvolvimento apresentadas nos quadros anteriores são consideradas tradicionais, pois alguns dos PPC, como o PPC 06, 14 e 17, propuseram alternativas que podem superar a linearidade presente no método tradicional de desenvolvimento do estágio. Em alguns PPC foi considerado o momento da construção do conhecimento do estágio junto à instituição formadora. Nesses, foram propostas discussões mais amplas sobre o futuro campo de trabalho do estagiário e o incentivo no desenvolvimento de projetos e pesquisas no decorrer do estágio que podem

auxiliar no desenvolvimento docente do educando. Essas alternativas estão sintetizadas no Quadro 20.

**Quadro 20** – Alternativas que podem superar o pragmatismo presente no método tradicional de desenvolvimento de estágio.

PPC	Propostas de desenvolvimento dos PPC
06	Proporcionar a interação sistemática com as escolas do sistema de educação básica, que permita ao aluno, o desenvolvimento de projetos de ensino e pesquisa em ensino; reconhecer que para alcançar a autonomia docente é importante saber como são produzidos os conhecimentos a serem ensinados, portanto, que tenham noções básicas dos contextos de aplicação dos métodos de investigação usados pelas diferentes ciências (p. 81).
14	Desenvolver atividades escolares relacionadas à organização administrativa, político pedagógica, bem como na regência supervisionada de classes de Química em escolas da comunidade. Elaboração e defesa do relatório final de pesquisa em Educação em Química e Ciências iniciado no Estágio de Licenciatura 1 e desenvolvido no Estágio de Licenciatura 2 (p. 32).
17	Contribuições didático-pedagógicas na formação de professores de Química. Interdisciplinaridade e Contextualização (uso de materiais paradidáticos). Contemplação reflexiva da prática de planejamento, seleção e produção de material didático. Provas de Vestibulares. Elaboração e execução de projetos de Ensino. Regência em sala de aula em Química e no Ensino Médio (p. 117).

Fonte: Quadro elaborado pela autora com transcrição literal dos PPC 06, 14 e 17.

Entretanto, outros PPC, como o 02, o 04, o 05 e o 07 não superaram o pragmatismo imposto desde as primeiras práticas de ensino. Serão apresentados a seguir alguns resultados sobre as categorias discutidas no trabalho, que são: concepção de estágio, teoria e prática e identidade docente na perspectiva da pesquisa. Entretanto, é importante ressaltar que para a obtenção dos dados que estão apresentados foi necessária uma interpretação analítica do *corpus*, o que necessitou de uma leitura nas entrelinhas dos projetos analisados. Nesse contexto, a categorização dos resultados apresentados é decorrente da interpretação analítica e qualitativa a partir dos referenciais utilizados pela pesquisadora.

#### **4.1. Concepção de estágio nos PPC e sua relação como campo de aprendizagem e conhecimento.**

O estágio supervisionado, por muito tempo foi considerado apenas a parte prática dos cursos de graduação, entretanto, essa visão simplista é bastante criticada por pesquisadores no campo da educação (Pimenta (2010); Ventorim (2010)). Como ressaltado, o estágio necessita ser um momento de aprendizagem e de aquisição de conhecimento e não apenas de experiência, prática ou técnicas (PIMENTA, 2010). Nessa perspectiva, serão discutidas as concepções de estágio explicitadas nos PPC ressaltando que, de acordo com os referenciais adotados, o estágio se configura como um momento de troca de saberes e de constante aprendizagem, voltado à formação de caráter social. A análise das concepções de estágio foi feita a partir dos trechos nos PPC destinados ao estágio, em que estão apresentadas as concepções, referenciais e a justificativa de estágio. Esta parte normalmente está denominada nos PPC de “Estágio Curricular Supervisionado” ou “Estágio Curricular Supervisionado e Prática como Componente Curricular” e no PPC 14 e 08 estão explícitas nos manuais de estágio. Assim, nessa primeira análise não foi feita referência à ementa.

De início, é possível identificar em alguns documentos que o estágio é um momento de aprendizado, pois isto se apresenta em alguns trechos destacados a seguir, como no caso do PPC 01:

*O Estágio Supervisionado é entendido pelo Parecer CNE/CP nº 28/2001 como o tempo de aprendizagem que supõe uma relação pedagógica entre um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário, mediado pela presença de um professor supervisor acadêmico. O Estágio Supervisionado deve constituir-se em ação desenvolvida enquanto vivência profissional prolongada, sistemática, intencional, acompanhada e construída na interface do projeto político pedagógico do curso e da unidade campo de estágio (PPC 01, p. 18) (grifo nosso).*

O trecho citado faz alusão ao estágio como tempo também de aquisição de conhecimentos, entretanto, outros PPC como os PPC 03, 09 e 11, respectivamente, trazem o mesmo trecho. Nesse sentido, os PPC 01, 03, 09 e 11 trazem a mesma redação, o que deforma a individualidade e a identidade dos projetos pedagógicos expostos e homogeneiza sua concepção. Para Gadotti (2001) o projeto pedagógico deve ser *sui generis*, ou seja, único e próprio a cada curso, o que reduz a veracidade dos PPC em caso de cópias ou projetos iguais a cursos de instituições diferentes. Veiga (2004), também pondera que o PPC deve ser “instrumentos de oposição e resistência contra a homogeneidade, a fragmentação e a

hierarquização que permeiam o cotidiano acadêmico” (VEIGA, 2004, p. 82). A partir dessa argumentação, afirma-se que, apesar da descrição do estágio como tempo de aprendizagem e seu respaldo na lei nos referentes PPC, tal ideia não pode ser considerada efetiva, ou seja, os projetos anteriores não trazem clareza na argumentação de estágio como espaço de aprendizagem.

O PPC 02 não apresenta o estágio como momento de aprendizagem e conhecimento, apenas coloca que este tem o intuito de oferecer ao futuro docente “*um conhecimento do real em situação de trabalho, numa ação coletiva de formadores*” (PPC 02, p. 16). O mesmo trecho é encontrado no PPC 08, contudo, este PPC traz maiores informações e também é complementado por um manual de estágio. Assim, no manual de estágio do PPC 08, além dessas referências, ele é visto como um espaço formativo e que sensibiliza os estudantes ao atendimento das necessidades sociais, sustentando os valores éticos responsáveis pela prática profissional.

O PPC 04 coloca o estágio como parte integrante da formação de professores e responsável por articular ensino, pesquisa e extensão e teoria e prática, porém não faz referência com o momento de conhecimento. Já o PPC 05 não coloca o entendimento sobre o estágio, no espaço dedicado a ele, apenas são ressaltados as modalidades de estágio, a carga horária e o desenvolvimento deste. O PPC 06 sustenta essa ideia de espaço de conhecimento, troca de experiências e desenvolvimento de valores, nessa perspectiva, eles estipulam seis possibilidades formativas para o estágio supervisionado que explicam essas ideias.

O PPC 07 não traz concepções sobre o que vem a ser o estágio ou o que ele significa na formação dos licenciandos, apenas pondera que as orientações do estágio estarão em anexo no PPC, e esse anexo não consta no documento. É importante que o estágio tenha seu lugar no PPC, pois as concepções deste norteiam a ação tanto do professor pesquisador quanto do estagiário. Segundo Veiga (2004), o PPC confere organicidade e proporciona organização curricular.

Já o PPC 10 apresenta a concepção de estágio como elemento articulador entre teoria e prática e que deve estar orientado sobre o princípio da ação-reflexão-ação, que segundo Diniz-Pereira e Zeichner (2011) esse princípio constitui em um processo social, participativo e colaborativo, todavia, no documento não há referência ao estágio como espaço de aprendizagem. O PPC 12 coloca o estágio como instrumento de construção e elaboração de saberes que auxilia na formação de um professor reflexivo e integrador entre teoria e prática e tem como concepção a racionalidade prática. De acordo com Diniz-Pereira e Zeichner (2011),

esse modelo supera a técnica e a realidade educacional a partir dela é reflexiva, o modelo da racionalidade prática engloba tanto a teoria quanto a prática e tentam ultrapassar os limites impostos pela visão positivista, entretanto essa visão não abarca a transformação da realidade educacional e da sociedade (DINIZ-PEREIRA; ZEICHNER, 2011).

Já o PPC 13 destaca o estágio como momento possível para a relação entre um profissional e um aluno, conforme pondera o parecer CNE/CP 21/2001. O objetivo do estágio relatado nesse PPC está semelhante ao PPC 15, que destaca a finalidade de:

*Colocar o estudante da licenciatura em contato com o ambiente profissional, discutindo o seu papel no ensino básico e na sua profissão (PPC 13, p. 30; PPC 15, p. 10).*

Os PPC 13 e 15 compreendem o estágio de Licenciatura como a participação do estudante em atividades de ensino que abarcam, obrigatoriamente, atividades escolares e de pesquisa, entretanto não faz referência como espaço de aquisição de conhecimentos. Em contrapartida, o PPC 14 traz uma visão importante como pode ser percebido no fragmento a seguir, que faz alusão ao estágio tal como é defendido nesse trabalho:

*O estágio configura-se como importante locus de construção dos saberes docentes como espaço de interlocução entre a universidade e a educação básica. O desenvolvimento das atividades de estágio não deve se estabelecer em um único sentido, da universidade para a escola, mas em situações de troca que propiciam a construção dos saberes docentes dos envolvidos no processo: estagiários, professor regente e professor formador. (PPC 14, p. 06)*

Nesse aspecto, Ghedin, Oliveira e Almeida (2015) ponderam que o estágio é o momento de buscar conhecimentos e saberes pedagógicos, científicos e saberes da experiência, o que proporcionará ao estagiário a obtenção dos saberes docentes necessários ao professor. Entretanto, tais saberes podem ser melhor adquiridos e trabalhados se alcançados a partir da pesquisa na formação.

O PPC 16 considera o estágio como integrador entre teoria e prática e permite a aproximação do estagiário ao seu futuro campo de trabalho o que permite aplicar e ampliar seus conhecimentos apreendidos no decorrer do curso. O PPC 17, assim como o PPC 12 critica o modelo da racionalidade técnica, o que corrobora com Diniz-Pereira e Zeichner (2011), entretanto reconhece sua forte presença no decorrer do estágio e pondera o interesse de superar esse modelo. É feita também a crítica referente à execução apenas prática no estágio, objetivando ações mais qualitativas na formação docente que proporcionem a apreensão da realidade profissional do professor, como pode ser observado no fragmento a seguir:

*Sobre o Estágio Supervisionado, percebe-se uma forte presença da concepção chamada de modelo da racionalidade técnica nos estudos. A [instituição], que se tem colocado essencialmente como instituição formadora de professores, não é uma exceção, apesar desse debate se fazer presente na Universidade e de existir professores que demonstram o interesse de superar esta perspectiva. O Estágio Supervisionado deve objetivar ações mais qualitativas na formação profissional, do que o mero cumprimento das horas previstas em Lei. (PPC 17, p. 58)*

Já o PPC 18 destaca que o estágio é momento de construção de conhecimento por meio da vivência profissional. Ghedin, Almeida e Oliveira (2015) reforçam que o conhecimento necessário a ser adquirido no estágio é o que se produz e não o conhecimento adquirido a partir de cópias e reproduções. Nesse viés, o estágio faz-se momento de aprendizagem e de produção de saberes.

Com referência nos dados apresentados, nota-se que nem todos os PPC apresentam a concepção de estágio como *lócus* de aprendizagem e conhecimento, como é defendido por Pimenta e Lima (2012). A partir das concepções de estágio supervisionado identificadas nos PPC foram produzidas três subcategorias: concepção de estágio como campo de aprendizagem e conhecimento; vaga concepção de estágio como campo de aprendizagem e conhecimento; ausência da concepção de estágio como campo de aprendizagem e conhecimento. A primeira subcategoria se enquadra nos PPC que apresentam aspectos relacionados ao estágio como campo de aprendizagem e conhecimento, na segunda estão relacionados aqueles PPC que apresentam rasas ideias sobre o estágio como campo de aprendizagem e na última está aqueles que não fazem tal referência ou os PPC que apresentaram trechos semelhantes. Para melhor observação sintetizou-se os dados abaixo.



**Quadro 21** – Subcategorias apresentadas nos PPC em relação à concepção de estágio como *locus* de conhecimento e aprendizagem

PPC	Concepção de estágio como campo de aprendizagem e conhecimento	Concepção confusa de estágio como campo de aprendizagem e conhecimento	Ausência de concepção de estágio como campo de aprendizagem e conhecimento.
01			X
02			X
03			X
04			X
05			X
06	X		
07			X
08		X	
09			X
10			X
11			X
12		X	
13			X
14	X		
15			X
16		X	
17		X	
18		X	

Fonte: a autora

A maioria dos PPC não compreende o estágio como campo de aprendizagem e conhecimento, apenas dois dos dezoito projetos reconhecem o estágio como espaço propício para troca de experiências, saberes e momento de aprendizagem como é defendido por Pimenta (2010), Pimenta e Lima (2012) e Ghedin, Oliveira e Almeida (2015). Seis dos dezoito apresentam essa concepção confusa enquanto outros doze projetos não se referem ao estágio como momento de conhecimento e aprendizagem.

#### 4.2. Relação entre teoria e prática no estágio supervisionado dos PPC analisados

Pimenta (2010) critica a dicotomia entre teoria e prática existente no estágio em alguns cursos de graduação atuais, no entanto, a autora sustenta que teoria e prática não são dicotômicas e sim dialéticas. Nesse sentido a autora propõe que no momento do estágio deve-se buscar a preparação da práxis.

É consenso no *corpus* dessa pesquisa que o estágio é o principal integrador entre teoria e prática. Todos os PPC fazem referência à necessidade de intersecção entre elas, no entanto, nenhum deles destaca explicitamente a importância da práxis no estágio, mas é possível perceber alguns traços que possibilitam a introdução dela em alguns desses documentos. Nesse sentido, sobre a práxis, pode-se afirmar que a palavra é pouco citada nos PPC analisados e quando há a citação não há a explicação ou a devida referência e concepção desta. No que refere ao estágio apenas dois dos PPC fizeram a menção da palavra. Novamente, o PPC 01, 03, 04 e 09, utilizam o mesmo fragmento que contém a palavra práxis, tal fragmento é encontrado no espaço que se refere à pesquisas e extensão. Os PPC ponderam que o projeto:

*Compreende a formação docente como um processo emancipatório [...]. Nesse processo, a inserção do licenciado na práxis problematizadora da realidade propiciada pela extensão universitária constitui-se em elemento fundamental na constituição do perfil do Professor de Química. (PPC 01, p. 15; PPC 03, p. 17; PPC 04, p. 88; PPC 09, p. 16)*

Essa repetição contradiz com Gadotti (2001) e Mesquita (2010), que defende a individualidade de cada projeto, sinalizando que a cópia de projetos para diferentes cursos demonstra a falta de individualidade dos PPC. Entretanto, nenhum dos PPC citados acima faz referência à práxis no estágio. O PPC 17 traz essa palavra no espaço dedicado à concepção do curso, em que o educando necessita estabelecer relações entre conhecimento, realidade e formas de intervenção, sendo que essa relação precisa estar fundamentada na práxis do saber ser, fazer, conviver com os outros e projetar-se para o mundo e com o mundo. O PPC 13 faz alusão à palavra ao se referir à indissociabilidade entre ensino pesquisa e extensão na prática como componente curricular. Os únicos PPC que trazem essa palavra relacionada ao estágio são os PPC 05, 06 e 10. Nesse sentido, o PPC 05 apresenta como ementa do estágio supervisionado 1, o trecho a seguir:

*Indissociabilidade entre teoria e prática e a atividade docente. **Reprodução da práxis inovação educacional.** Observação e reflexão sobre a prática de ensino de química no nível básico, no contexto da formação do cidadão [...].(PPC 05, p. 43) (grifo nosso)*

Todavia, o trecho não está claro quanto à sua intenção e utilização da palavra reprodução. É importante considerar a práxis não como reprodução fidedigna no momento do estágio, pois a reprodução – cópia – por si só não compreende a práxis, antes é necessária a criação e/ou emergência desta (PIMENTA, 2010). O PPC 06 faz referência à práxis no estágio como uma de suas possibilidades, como pode ser observado no fragmento a seguir:

*Repensar os objetivos educacionais e o papel diagnóstico e formativo da avaliação, a importância da autoavaliação e o desenvolvimento da autonomia do professor, na formação de profissionais mais reflexivos e autores de suas **práxis**. (PPC 06, p. 22) (grifo nosso)*

Tal afirmação pode ser considerada válida, visto que estagiário precisa se fazer autor de sua práxis, considerando que ela é preparada no estágio e efetivada na experiência docente. (PIMENTA, 2010). Já o PPC 10, coloca-a como objetivo do estágio supervisionado, como é possível perceber no trecho a seguir:

- *Conhecer a **práxis** desenvolvida no ensino de Química;*
- *Experientiar a **práxis** educativa do ensino de Química. (PPC 10, p. 38)*

Nesse sentido, o estágio regulamentado pelo PPC 10 tem como objetivo conhecer e experienciar a práxis no ensino de química. Assim, antes de vivencia-la, é necessário conhece-la. Entretanto, os PPC que mencionaram a práxis e os que não mencionaram, não sugeriram, em suas ementas, de forma clara, como ela pode ser alcançada ou desenvolvida a partir da proposta pedagógica, como pôde ser observado nos quadros 03 a 20. Isso, de certa forma compromete a proposta em questão e neutraliza os documentos expostos, cabendo ao professor supervisor do estágio a responsabilidade ou não da emersão da práxis. Todavia, para Veiga (2004), o PPC precisa ser claro no sentido de expressão das ideias, pois é importante se distinguir o “necessário do secundário e fortuito, com o fim de que o específico da instituição educativa não se dilua e não se perca” (VEIGA, 2004, p. 16).

Apesar do exposto anteriormente, considera-se a pesquisa como um eixo significativo para a preparação da práxis na formação. Nesse sentido, a partir das entrelinhas, argumenta-se que ela pode ser possível nos PPC que consideram a pesquisa no decorrer do estágio, pois como ponderam Ghedin, Oliveira e Almeida (2015, p. 169) “O professor é competente à medida que pesquisa”. Os autores ponderam que como forma de expressar sua competência o professor alia teoria e prática à medida que faz pesquisa. Entretanto, tornar possível não é sinônimo de efetivação. Pode-se tomar como exemplo o PPC 14 que sugere atividades que se aproximam dessa ideia, quando destaca como perspectiva a formação pela pesquisa. Também quando propõe, em paralelo com as atividades de observação, regência

coparticipativa e regência, a elaboração, execução e avaliação de projetos de pesquisas na escola campo de desenvolvimento de estágio, seguindo o princípio da formação pela pesquisa.

Contudo, outros PPC fazem intento à pesquisa na formação ou na execução de projetos, o que difere de formação pela pesquisa. Como exemplo do PPC 09, que ao apresentar sua concepção de estágio, defende pesquisa e extensão na formação de professores, para isso o estagiário deverá elaborar, executar e avaliar projetos para a recuperação de alunos com dificuldade de aprendizagem em química. No entanto, tal perspectiva não se configura como pesquisa na formação, pois a pesquisa demanda uma série de etapas que consideram, dentre outros aspectos, a organização “a partir de círculos reiterativos de pesquisa constituídos de três movimentos principais: questionamento, construção e validação de argumentos” (GALIAZZI; MORAES, 2002, p. 251).

Apesar de vários PPC fazerem menção à importância da pesquisa, alguns não incluem a pesquisa como eixo formativo ou como elemento relevante na formação a partir do estágio, gerando nessa perspectiva, contradição, como o PPC 04, 13, 15 e 16. Outro exemplo a ser destacado é o PPC 12. Esse PPC ressalta a importância da regulamentação do estágio pela pesquisa. No entanto, esse documento não apresenta a ementa do estágio para que possam ser observados quais são os caminhos metodológicos que orientam o desenvolvimento da pesquisa.

Outros projetos relacionam a pesquisa ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), como o PPC 02, 05 e 06, embora os PPC 05 e 06 coloquem que o desenvolvimento do TCC deverá ser fundamentado pela vivência no estágio, restringindo o mesmo sentido do PPC 01, ao estágio cabe apenas a introdução da pesquisa. O PPC 08 também destina a execução da pesquisa apenas ao Trabalho de Conclusão de Curso e a outros programas institucionais e não ao estágio, como é o caso do PPC 03, que insere a execução da pesquisa apenas no PIBIC (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica), e ao estágio cabe apenas a introdução desta. Outros projetos inserem a pesquisa apenas no final do estágio como é o caso do PPC 11, em que a pesquisa é desenvolvida no estágio quatro.

O PPC 17 é um projeto interessante a ser destacado, pois coloca o estágio como um dos responsáveis pelo incentivo à investigação científica. Estabelece sua parceria por um projeto denominado “Redacionando”, que tem como meta:

*Trabalhar o acadêmico para que ele possa desalienar o corpo, desenvolver a sensibilidade, a percepção e os sentidos, redescobrando sua própria realidade e o fluxo de seus pensamentos,*

*para que ele possa ensinar o uso da linguagem na modalidade escrita, para crianças que ainda não passaram por sérios bloqueios redacionais (PPC 17, p. 46).*

Outro projeto desenvolvido nessa mesma instituição que tem colaboração do estágio é o “Projeto Luzes” que tem o intuito de desenvolver oficinas para os estudantes do município referente à instituição. Esse PPC categoriza o currículo básico em várias áreas, em que o estágio está inserido na área de formação, de investigação e de prática profissional que, como está evidenciado no projeto:

*As disciplinas destas áreas de formação perpassam as diferentes áreas específicas do conhecimento e definem a natureza pedagógica da atuação profissional do professor de Química. Busca-se assim, dar unidade e organicidade ao processo de formação, possibilitando a construção da identidade própria ao profissional de Química da [instituição]. (PPC 17, p. 81)*

Apesar dos licenciados em química geralmente trabalharem em ensino médio, existem cursos que permitem o estágio em ensino fundamental, como exemplo do curso referente ao PPC 18. Tal aspecto é considerado legal e consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de química, no item 2.2, referente aos licenciados em química.

A seguir, elaborou-se o Quadro 21 sobre a relação dos projetos com a pesquisa, considerando a inserção da pesquisa no desenvolvimento do estágio e não a concepção de pesquisa. O primeiro item diz respeito aos projetos que incentivam a introdução da pesquisa no estágio, o que não necessariamente significa sua execução, o segundo item diz respeito se no projeto contém propostas de atividades de ensino ou elaboração e execução de projetos, o que também não se caracteriza como pesquisa (GALIAZZI, 2003), no terceiro tópico estão relacionados os PPC que sugerem elaboração e execução de pesquisa na formação, por fim, estão os projetos que tem como ideologia a formação pela pesquisa.

**Quadro 22** – Relação dos projetos pedagógicos com a pesquisa.

PPC	Estudo teórico da pesquisa	Atividades de ensino ou projetos	Pesquisa na formação	Formação pela pesquisa
1	X	X		
2		X		
3	X	X		
4		X		
5		X		
6		X	X	
7	Não consta	Não consta	Não consta	Não consta
8		X		
9	X	X		
10	X	X		
11	X	X		
12		X	X	
13	X	X		
14	X	X		X
15	X	X		
16		X		
17	X	X	X	
18		X		

Fonte: a autora

De acordo com o quadro apresentado acima, nota-se que poucos projetos consideram a pesquisa como eixo formativo, a maioria resume a atividade do estágio à elaboração e/ou execução de projetos, ou apenas a atividades de regência. Entretanto Pimenta e Lima (2012) defendem o estágio como o espaço propício para que a formação pela pesquisa aconteça, o que contribui para a emergência da práxis e para a formação da identidade docente.

### 4.3. Identidade docente na perspectiva da pesquisa no estágio supervisionado

Reconhecendo a importância do estágio na formação dos primeiros traços da identidade docente e o papel da pesquisa para que essa identidade possa ser formada, discutiremos então, como essas temáticas estão inseridas nos PPC em questão.

Com o estudo dos PPC foi possível categoriza-los em três grupos: os bacharelescos, os mistos e os específicos para a docência. No primeiro grupo se enquadram aqueles que mais se aproximam dos cursos de bacharelado, isto é, os que dão relevância excessiva às práticas de laboratórios, a serviços prestados à indústrias e colocam a docência em um segundo plano, não fazem desta a sua atividade principal. Apesar dos cursos dos PPC analisados terem disciplinas pedagógicas desde o início do curso, suas práticas ainda são reflexos das licenciaturas da década de 30 e 40, em que se iniciou o modelo “3+1” (QUADROS, 2013). Enfim, são os cursos que não conseguiram romper totalmente com as práticas desse modelo e superar a racionalidade técnica e que não consideram nenhum dos princípios a seguir: concepção de estágio como campo de aprendizagem e conhecimento, referência à pesquisa no decorrer do estágio e preparação para a práxis com execução de pesquisa no momento do estágio.

O segundo grupo é condizente àqueles PPC que dão o devido valor à docência, porém ainda têm cunho de bacharéis e não estabelecem relevância significativa à pesquisa docente para a formação da identidade profissional. Nesse grupo estão os PPC que consideram um ou dois dos princípios expostos.

Já o terceiro grupo diz respeito àqueles que mais se aproximam da proposta pedagógica defendida, a saber, formação pela pesquisa como elemento formativo dos primeiros traços da identidade docente, pois segundo Ghedin, Oliveira e Almeida (2015) “a formação para a docência prescinde a formação para a pesquisa. Esta se coloca na condição daquela” (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015, p. 52). Assim, nesse grupo estão os PPC que consideram os três princípios destacados. É importante ressaltar que para a organização dessas subcategorias em relação à identidade docente apresentada a seguir, não foi considerado apenas a concepção ou as ementas, mas sim o que concerne ao estágio como todo nos PPC. A seguir é apresentado o Quadro 22, em que mostra a relação entre os PPC e os princípios citados.

**Quadro 23** – Relação entre os PPC e os princípios utilizados para a categorização da identidade docente

PPC	Conceituação de estágio como campo de aprendizagem e conhecimento	Introdução da pesquisa no estágio	Preparação para a práxis e proposta de execução da pesquisa no estágio
01	Não	Sim	Não
02	Não	Não	Não
03	Não	Sim	Não
04	Não	Não	Não
05	Não	Não	Não
06	Sim	Sim	Sim
07	Não	Não	Não
08	Sim	Não	Não
09	Não	Sim	Não
10	Não	Sim	Não
11	Não	Sim	Não
12	Sim	Sim	Sim
13	Não	Sim	Não
14	Sim	Sim	Sim
15	Sim	Sim	Não
16	Sim	Não	Não
17	Sim	Sim	Sim
18	Sim	Não	Não

Fonte: a autora

O primeiro grupo a ser discutido é o bacharelesco, que é integrado pelos PPC 02, 04, 05, 07 que, como é possível observar no Quadro 22, esses PPC não consideram o estágio como campo de aprendizagem e conhecimento, não buscam trabalhar a pesquisa no estágio e não prepara a práxis no decorrer do estágio. Nesses PPC não há a inserção da pesquisa na formação, ou o critério de formação pela pesquisa, nem apresenta o estágio como campo de aprendizagem e conhecimento. Em seu texto, o PPC 07 chama a atenção para o profissional que se deseja formar. O licenciando não é reconhecido como futuro professor, mas sim como futuro químico, suas atribuições estão destinadas mais a técnicas, laboratórios e indústrias do que à docência, tornando-a apenas uma opção para o futuro licenciado em química. Não



foram encontradas referências relevantes ao estágio e sua relação com a formação da identidade docente e a importância da educação pela pesquisa nesse processo, similarmente aos outros PPC dessa categoria. Percebe-se, nesses quatro PPC, uma identidade técnica, em que o estágio segue isolado das demais disciplinas, inclusive às de conteúdo específico. Ao discutir as questões formativas em cursos de licenciatura em química, Mesquita e Soares (2009) sinalizam que:

Cabe salientar que a construção da identidade institucional está diretamente relacionada ao questionamento de qual o perfil de profissional se quer formar. Se este não for caracterizado de maneira clara, a identidade constituída se afasta da pretendida no sentido de comprometer a formação inicial do professor de química em termos de seus conhecimentos (MESQUITA; SOARES, 2009, p. 129).

Assim, pode-se dizer que esse grupo caracteriza o perfil de professores pragmáticos, em que o conhecimento é fundamentado na técnica. Embora, os PPC façam menção à formação crítica, essa formação não se relaciona de fato ao ambiente escolar nem ao estágio docente.

No segundo grupo, de identidade mista, estão os PPC 01, 03, 08, 09, 10, 11, 13, 15, 16 e 18. Os PPC 01, 03, 09, 11 e 13 não apresentam a ideia de estágio como espaço de aprendizagem e conhecimento nem apresentam alternativas que preparam a práxis nem alternativas que possibilitam a execução de pesquisa no estágio. Os PPC 08, 16 e 18 não inserem a pesquisa em nenhum momento do estágio, enquanto, o PPC 10 sugere apenas sua introdução, já o PPC 15 apresenta a concepção de estágio como campo de aprendizagem, mas não propõe caminhos metodológicos para a execução da pesquisa e preparação da práxis. Os PPC 01, 03, 09 e 11 trazem em suas redações, o seguinte trecho, relatando a importância do estágio na construção da identidade profissional:

*O Estágio Supervisionado é um importante espaço no qual a identidade profissional do professor constitui-se, conferindo-lhe a dimensão de sujeito, e por isso mesmo, autor de sua prática social, como produto de reflexão contextualizada na ação, sobre a ação e sobre o próprio conhecimento na ação, num processo de ressignificação constante. (NÓVOA, 1995; SHÖN, 1995) (PPC 1, p. 18)*

Pimenta e Lima (2012) e Ventrone (2010) também discutem esse importante papel que o estágio tem, fazendo referência à ressignificação da identidade profissional docente. Porém, apesar de abordarem esse pensamento, em ambos os PPC não foram encontradas propostas de estágio que elucidem de fato essa questão, especificamente a formação pela

pesquisa, o que contraria a ideia apresentada por Veiga (2004), em que os PPC precisam ser inequívoco no sentido de expressão das ideias.

Nos PPC 03, 11 e 18 a pesquisa está destinada a outras instâncias como os programas de iniciação científica e o TCC, quando muito, são iniciadas apenas no final do estágio. Cabe ressaltar que se há a intenção de uma melhor formação docente, voltada à sociedade e capaz de suscitar uma ação geradora de uma práxis, faz-se necessário que a pesquisa esteja permeada em todo o curso, inclusive e especialmente no estágio, pois, “o educar pela pesquisa é possibilidade necessária para a melhoria na formação inicial de professores” (GALIAZZI, 2003, p. 27). Percebe-se que, apesar da denominação “misto”, esse grupo tende mais à formação bacharelesca que à formação docente, embora apresente ainda alguns aspectos da valorização do contexto da licenciatura.

Por fim, o último grupo, específico para a docência, é composto pelos PPC 06, 12, 14, e 17. Nos quatro PPC foi discutida a importância da pesquisa na formação, o estágio é considerado como campo de aprendizagem e conhecimento e são propostos caminhos metodológicos para a execução da pesquisa e a preparação da práxis no decorrer do estágio. Alguns destes até remetem a sua importância na formação da identidade docente. No PPC 12 vale ressaltar o trecho:

*Encontra-se nas disciplinas de Estágio Supervisionado I, II, III e IV o espaço ideal para que a formação pela pesquisa aconteça. (p. 65)*

Percebe-se que há o reconhecimento da relação entre pesquisa e estágio, porém não há propostas de pesquisa ou intervenção no decorrer do texto e na ementa de estágio. Dá-se a entender que cabe ao profissional responsável por essa disciplina criar tais possibilidades. O PPC 14 também faz alusão à proposta da educação pela pesquisa, como se percebe no trecho:

*O estágio como eixo formativo se relaciona à pesquisa para a formação de professores [...]. A ação docente deve superar a visão reducionista da prática pedagógica vinculada apenas ao saber fazer restrito às ações do cotidiano escolar. Para isso, as ações relacionadas ao desenvolvimento do estágio da licenciatura encontram-se ancoradas em uma visão dialética do processo educacional. (p. 06 do manual do estágio)*

A ideia descrita nesse documento é que os alunos deverão desenvolver um projeto de pesquisa na área do ensino de química, no decorrer dos dois anos de estágio, e apresentá-lo como o trabalho de conclusão de curso. O PPC 06 coloca a necessidade de:

*Pensar a articulação interdisciplinar, multidisciplinar e transdisciplinar [...], aspectos de contextualização de temáticas e elaboração de práticas inovadoras, promotoras da cidadania*

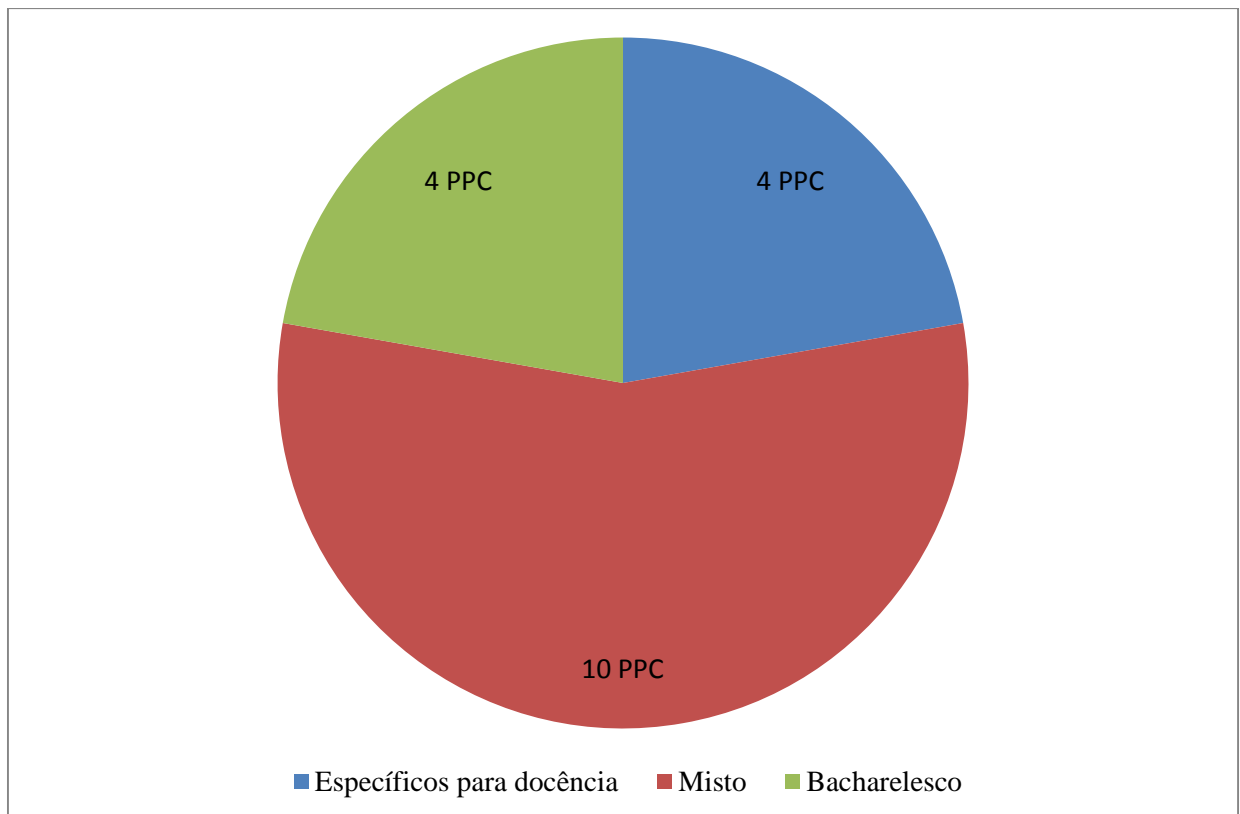
*e preservação ambiental, relacionando os aspectos epistemológicos do conhecimento químico. (PPC 06, p. 21)*

Já o PPC 17 traz uma proposta diferente dos demais PPC, e pode-se afirmar que este é o que mais se aproxima da proposta da identidade docente formada a partir do estágio e da importância da educação pela pesquisa nessa formação. Percebe-se que o estágio é desenvolvido através de dois projetos próprios da instituição e já inserido no PPC. Ainda, esse PPC propõe a elaboração de um projeto de pesquisa:

*Além do relatório monográfico tomado como atividade final de estágio, o aluno deverá elaborar um projeto de pesquisa, voltado para o eixo temático da pesquisa do curso de Química previsto no projeto. (PPC 17, p. 62)*

O PPC 17 possui eixos temáticos que deverão ser desenvolvidos e estudados ao longo do curso, e o estágio tem a responsabilidade de desenvolver dois eixos temáticos já preestabelecidos pelo projeto pedagógico. Por fim, cabe ressaltar Galiuzzi (2003, p. 47) afirmando que “a pesquisa não é o único caminho para o desenvolvimento profissional, mas é essencial para a construção da competência em qualquer prática profissional”. A seguir é apresentado o Gráfico 1 sobre a categorização feita neste tópico.

**Gráfico 1** – Organização dos PPC quanto à identidade docente a partir do estágio



Fonte: a autora

Nota-se, no gráfico que a maior parte dos PPC não apresenta a identidade específica para a docência a partir do estágio, é observado que apenas quatro dos dezoito PPC apresentam esse perfil. A maioria dos projetos tem cunho de bacharelado e não lança mão da pesquisa como um importante eixo formativo. Esses PPC têm identidades mista ou bacharelesca conforme a divisão explicitada anteriormente.

São propostas, a seguir algumas características que podem identificar e diferenciar os três tipos de identidades. Para isso, considera-se um profissional genérico à cada identidade. As características que serão apresentadas não excluem a possibilidade de variedades identitárias, porém mostram-se as características ideais a cada tipo de identidade, conforme resultados da presente investigação. É importante salientar que existem outros fatores que podem interferir na formação da identidade docente além da regulamentação dos estágios PPC, como as demais disciplinas, a política e a ideologia de cada instituição, a formação e o comprometimento dos formadores, o empenho dos alunos, o currículo oculto, dentre outras questões. No entanto, serão apresentadas algumas possíveis características para os profissionais formados a partir dos PPC com identidade bacharelesca, mista ou específica para a docência, referente ao estágio:

**Quadro 24** - Possíveis características para profissionais formados a partir de PPC com os diferentes tipos de identidades

<b>Características</b>	<b>Identidade Bachelesca</b>	<b>Identidade mista</b>	<b>Identidade específica para a docência</b>
<b>Concepção de ensino</b>	Concepção linear e pragmática em relação ao ensino.	Concepção menos problematizadora do ensino.	Concepção de ensino problematizadora e reflexiva.
<b>Relação universidade-escola-sociedade</b>	Distanciamento entre universidade-escola-sociedade. Geralmente se limitará ao ambiente escolar.	Neutralidade na relação universidade-escola-sociedade.	Boa relação universidade-escola-sociedade.
<b>Racionalidade estruturante</b>	Racionalidade técnica, com práticas voltadas à pedagogia magistral.	Racionalidade prática.	Racionalidade crítica.
<b>Postura crítica / problematizadora</b>	Não	Não	Sim
<b>Bases teóricas para construção das aulas</b>	Bases que não incentivam a produção própria, menos crítica, respaldado na transmissão-recepção.	Bases relacionadas ao ensino tradicional, em que a relação professor-aluno consista em mão única.	Bases mais críticas fundamentadas na práxis e formação pela pesquisa.
<b>Escolha de livros didáticos</b>	Livros mais conteudistas e não contextualizados.	Livros mais conteudistas e menos contextualizados.	Livros contextualizados que prezem por uma formação mais social e histórica.
<b>Comportamento frente as imposições no âmbito escolar</b>	Professor neutro e sem ação social frente às imposições governamentais ou de gestão	Professor que se incomodará com algumas questões impostas, porém, presumivelmente, não terá atitudes relevantes que impliquem em mudanças significativas frente às imposições.	Professor autônomo, que luta por uma educação melhor, conseqüentemente, não será persuadido frente às imposições que são contrárias aos seus valores educacionais, o que o leva a tomar atitudes políticas e sociais frente a essas

			situações.
<b>Diferenças nos perfis didático-pedagógicos desses professores</b>	Professor com perfil didático pedagógico tradicional <sup>7</sup>	Professor não inovador e parcial referente aos contextos educacionais.	Professor inovador, crítico, reflexivo e autônomo.
<b>Concepção política</b>	Professor com concepção política neutra e acrítica.	Professor com concepção política neutra.	Professor atuante no meio social e político, terá uma visão mais crítica e menos generalista da política.

Fonte: a autora

---

<sup>7</sup> Nesse contexto, o professor tradicional se refere ao professor que não inova nos aspectos metodológicos e educacionais, que não lança mão da pesquisa e adepto da pedagogia magistral.

#### 4.4. Algumas contradições referentes ao estágio nos documentos e algumas diferenciações encontradas

A lei 11788 de 25 de setembro de 2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes, salienta que o estágio deve estar regulamentado nos PPC, pois este se refere ao planejamento das atividades a serem desenvolvidas no decorrer do curso. Essas ações necessitam estar claras quanto ao seu desenvolvimento e concepção e também precisam ser únicas a cada curso, como pondera Gadotti (2001), o que lhe confere organicidade e credibilidade. Nesse sentido, estão relatados a seguir aspectos encontrados em alguns projetos que contrariam essa visão apresentada e que dificultam a compreensão no que concerne ao estágio.

*A priori* destaca-se, como já relatado nos tópicos anteriores, que vários PPC possuem redações iguais, tanto nas concepções quanto nas ementas de estágio, como os PPC 01, 03, 04, 09 e 11. Outro aspecto importante a salientar é que apesar do PPC 01 apresentar sua visão de estágio e a ementa deste, não o coloca na matriz curricular, como se pode perceber na figura abaixo:

**Figura 4** – Recorte da matriz curricular do PPC 01

5o Período						
Código	Componente Curricular	Pré-Requisito	Número de aulas/semana			C.H. Sem.
			Teórica	Laboratório	Campo	
QUFI 151	Termodinâmica	Nenhum	4	2	-	90
QUFI 152	Química Quantitativa	Nenhum	4	2	-	90
CSED 151	Instrumentação para o Ensino de Química I	Nenhum	2	2	-	60
CSED 152	Observação e Reflexão sobre o Trabalho Pedagógico	Nenhum	4	-	-	60
Subtotal			14	6	0	300
<b>TOTAL DO 5º PERÍODO</b>						
6o Período						
Código	Componente Curricular	Pré-Requisito	Número de aulas/semana			C.H. Sem.
			Teórica	Laboratório	Campo	
QUFI 161	Eletroanalítica	Nenhum	2	2	-	60
QUFI 162	Eletroquímica e Interfaces	Nenhum	2	2	-	60
CSED 151	Tecnologia da Informação e Comunicação	Nenhum	2	-	-	30
CSED 152	Instrumentação para o Ensino de Química II	Nenhum	2	2	-	60
CSED 153	Metodologia do Ensino de Química I	Nenhum	2	-	2	60
Subtotal			10	6	2	270
<b>TOTAL DO 6º PERÍODO</b>						
7o Período						
Código	Componente Curricular	Pré-Requisito	Número de aulas/semana			C.H. Sem.
			Teórica	Laboratório	Campo	
QUFI 171	Espectroscopia e Métodos de Separação	Nenhum	4	2	-	90
QUFI 172	Cinética e Interfaces	Nenhum	2	2	-	60
CSED 171	Metodologia do Ensino de Química II	Nenhum	2	-	2	60
CSED 172	Políticas Públicas e Gestão Educacional I	Nenhum	2	-	-	30
Subtotal			10	4	2	240
<b>TOTAL DO 7º PERÍODO</b>						
8o Período						
Código	Componente Curricular	Pré-Requisito	Número de aulas/semana			C.H. Sem.
			Teórica	Laboratório	Campo	
QUFI 181	Química Nuclear e Radionuclídeos	Nenhum	2	-	2	60
QUFI 182	Química ambiental	Nenhum	2	-	-	30
CSED 181	História da Química	Nenhum	2	-	-	30
CSED 182	Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico	Nenhum	3	-	-	45
CSED 183	Políticas Públicas e Gestão Educacional II	Nenhum	2	-	-	30
Subtotal			11	0	2	195
<b>TOTAL DO 8º PERÍODO</b>						
<b>TOTAL DO CURSO</b>						<b>2445</b>
Prática						480
Atividades Supervisionadas						168
<b>TOTAL GERAL</b>						<b>3093</b>

Fonte: PPC 01

É importante que o estágio tenha seu lugar na matriz curricular, já que a matriz vale-se de ferramenta curricular organizadora e é a partir dela que se define o que será estudado no decorrer do curso de graduação. Entretanto, no PPC 01, o estágio supervisionado não aparece na matriz curricular do 5º, 6º, 7º e 8º períodos, nos quais ele ocorre.

Outra questão está presente no PPC 09, que apesar de especificar que estão designadas 405 horas para o estágio supervisionado, na somatória da matriz curricular estão disponíveis 400h, como pode-se observar na figura a seguir:

**Figura 5 – Recorte da carga horária PPC 09**

Bioquímica	54
Oficina de Ensino de Química	54
Introdução aos Métodos Instrumentais de Análise	54
Estágio Supervisionado 1	80
Estágio Supervisionado 2	80
Estágio Supervisionado 3	100
Estágio Supervisionado 4	140
<b>Carga Horária Total</b>	<b>1566</b>
<b>Carga Horária Total do Curso de Licenciatura em Química</b>	

Fonte: PPC 09

O cuidado e a atenção na elaboração do PPC são fundamentais considerando que este é um documento balizador da proposta pedagógica. Para Veiga (2004) “a falta de clareza acerca do projeto político-pedagógico reduz qualquer curso a uma grade curricular fragmentada, uma vez que até mesmo as ementas e bibliografias perdem sua razão de ser” (VEIGA, 2004, p. 16). Dessa forma é necessário que as informações sejam cuidadosamente corrigidas antes da publicação de tais documentos.

O PPC 11 coloca o estágio como integrador entre teoria e prática, entretanto essa visão é contestada na ementa, que divide o estágio I, II, III e IV em parte teórica e parte prática, o que mostra que o discurso da integração entre teoria e prática não se efetiva na própria proposta apresentada.



Outra contradição identificada encontra-se no PPC 17 que menciona que o momento do estágio será dedicado em conhecer a realidade de Goiás e de outra cidade do estado de Goiás, diferente da cidade em que a instituição está localizada. No mesmo PPC encontra a afirmação de que este projeto foi elaborado em colaboração com uma universidade estabelecida nessa cidade mencionada, a qual se refere ao PPC 12. Contudo, nos PPC 12 e 17 não contém trechos iguais no que concerne ao estágio.

Uma proposta única encontrada nos PPC analisados foi a vivência do aluno com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), partindo do pressuposto que essa é uma modalidade ofertada nas escolas e apenas um PPC elaborou essa proposta:

*Durante a realização do estágio deverá ser assegurado ainda a vivência e o acompanhamento de projetos que envolvam, também, a educação de Jovens e Adultos (PPC 2, p. 28).*

Esta é uma proposta relacionada à Educação de Jovens e Adultos (EJA) que também pode possibilitar ao estágio se tornar campo de conhecimento e não apenas de técnica. Ribeiro (2011) discute bem a importância de o estágio abordar questões relacionadas à EJA, pois poucos professores têm contato com essa realidade. Isso ocasiona carências no processo formativo “que deixa de criar plenas condições para o desenvolvimento do pensamento teórico do futuro professor sobre a docência, na direção da constituição da práxis” (RIBEIRO, 2011, p. 141).

Outro aspecto a ser salientado é que a Constituição Federal, no § 4º do artigo 211 estabelece que: “Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório”. Em contrapartida o Parecer CNE/CP 28/2001 ressalta que essa forma de colaboração pode se dar por meio de bolsas de pós-graduação aos professores da escola em que os estagiários são recebidos, entretanto, essa proposta não foi encontrada em nenhum dos PPC. Porém, como forma de motivar as instituições escolares a receberem os alunos universitários uma instituição propôs o seguinte:

*Indo um pouco mais além, firmou um convênio com as instituições estaduais de Ensino Médio que constituem campo de Estágio para as licenciaturas [...], beneficiando-as com bolsas para seus professores. (PPC 11, p. 05)*

Nesse sentido, os professores das escolas que recebem os estagiários recebem bolsas como forma de motivação. Vale ressaltar que a referida instituição é de cunho privado. Embora seja um direcionamento inserido na legislação, o processo colaborativo entre as

instâncias responsáveis pela formação de professores – universidade e escola – não é presente em propostas pedagógicas de maneira constante.

No tocante ao PPC 11, por ser de uma instituição privada, há a possibilidade de investimento em bolsas para estagiário, embora o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) venha suprir essa demanda por bolsas para estagiários e supervisores de escolas campo. O caso do estágio obrigatório ainda permanece sem essa perspectiva. Lima (2012) discutiu essa questão defendendo uma distribuição igualitária dessas verbas para a contribuição de uma boa formação docente, como está evidenciado a seguir:

Da mesma forma que o Estágio e as Práticas de Ensino, desenvolvidas de forma precarizada agride a boa qualidade da formação docente, enquanto o PIBID permanecer como privilégio de poucos, poderá estar concorrendo para aprofundar a distância que separa os alunos em formação, futuros professores titulados pela mesma universidade pública de qualidade e para todos, por nós defendida historicamente (LIMA, p. 11, 2012).

Nesse viés, torna-se necessária a valorização do estágio como um todo, reconhecendo também o papel do professor supervisor da escola campo, que abre a sua sala de aula à instituição pesquisadora.

Torna-se necessário também uma valorização maior, por parte das universidades no que se refere à construção dos PPC, especialmente no que se refere ao estágio. Concorde-se com Ghedin, Oliveira e Almeida (2015) quando afirmam que: “O currículo se constrói a partir da definição coletiva do projeto pedagógico do curso, onde os critérios de seleção e organização dos referenciais de conhecimentos, metodologias, atitudes e valores sejam estabelecidos por todos os atores do processo” (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015, p. 183).

Nesse aspecto, os PPC implicam em importantes documentos norteadores do estágio supervisionado. É necessário que ele seja um construto coletivo que reconheça a importância do estágio como construção e conhecimento, que leve em consideração a pesquisa e reconheça sua importância na formação da identidade docente. Concordando com Ghedin, Oliveira e Almeida (2015), afirma-se ainda que:

Com esse entendimento o curso há de propor-se, no seu currículo um trajeto de formação que privilegie a:

- Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
- Interdisciplinaridade transdisciplinaridade;
- Formação profissional para a cidadania;
- Autonomia intelectual;
- Responsabilidade, compromisso e solidariedade social. (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015, p. 183)

Os aspectos destacados anteriormente pelo autor, se inseridos no PPC com referência ao estágio, atrelados aos outros aspectos discutidos anteriormente pode levar à práxis, à formação pela pesquisa e à formação da identidade específica para a docência.

Foram apresentadas e discutidas nesse capítulo as análises relacionadas às concepções de estágio nos documentos, bem como a relação teoria e prática e a formação da identidade docente tendo como plano de fundo as propostas de desenvolvimento de estágio nos cursos de licenciatura em química no estado de Goiás. Considerando os dados e as análises realizadas, infere-se que poucos cursos estão realmente preparando o futuro professor para a docência crítica e de conhecimento, muitos preparam para uma docência de reprodução, a crítica e de informação. A seguir estão apresentadas as considerações finais desta dissertação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar os projetos tendo como foco o estágio supervisionado, foram identificados e analisados aspectos que podem contribuir com discussões sobre o processo formativo de futuros professores de química no sentido de reflexões sobre a organização do estágio nos PPC. Ao categorizar as informações e discutir essas categorias, alguns aspectos mostraram-se relevantes e merecem destaque na finalização do texto.

Em relação à primeira categoria, “Concepção de estágio nos PPC” pode-se inferir que em vários PPC consideram o estágio como espaço propício ao aprendizado, ao conhecimento e à troca de saberes, entretanto, em alguns desses documentos essa ideia fica limitada, pois no projeto não há sugestão de percursos metodológicos que possibilitam o estágio de ser um espaço propício para a obtenção de conhecimentos.

Sobre a segunda categoria “teoria e prática”, percebeu-se nos PPC em geral, que o estágio é concebido como o espaço propício para a união entre a teoria e a prática, porém, o simples fato de se trabalhar teoria e prática em uma mesma disciplina não significa a união das duas, muito menos a superação dicotômica existente entre elas. Na redação sobre estágio, em geral, foi observado ser um campo favorável para a ação social e o desenvolvimento da criticidade, porém, em sua distribuição como disciplina e nas ementas essas afirmações são, de certa forma, contestadas, pois em vários casos não há proposta de projetos, atividades, leituras, intercâmbios, pesquisas ou outros meios para que isso aconteça.

Notou-se também poucas propostas que podem levar, de fato, o estagiário à práxis que pode ser feito a partir da educação pela pesquisa. Embora alguns textos referentes ao estágio contidos nos PPC remetam, de forma indireta, à importância do pensamento crítico e da ação voltada ao social, as propostas que de fato contemplam essa visão são poucas. Torna-se necessário repensar sobre o verdadeiro sentido do estágio e a contribuição deste para a práxis, responsável por uma ação emancipatória e social.

Sobre a terceira categoria “identidade docente na perspectiva da pesquisa”, observou-se que a maioria dos PPC não propõe a pesquisa como eixo formativo e apesar de algumas tentativas de aproximação da pesquisa com o estágio e de sua relevância para a formação da identidade profissional, em vários casos essa aproximação não se concretiza, como se pôde observar nos PPC do grupo misto. Alguns projetos de cursos de licenciatura em química no estado de Goiás ainda se pautam por uma visão tecnicista do conhecimento dialogando pouco

com as atuais diretrizes para a formação de professores, trazendo ainda a visão bacharelesca para a formação docente.

Entretanto, pode-se afirmar também, que se iniciou no cenário da educação goiana, no caso específico dos cursos de formação de professores de química, a investida em novo contexto formativo a partir da inserção da pesquisa no âmbito da estruturação dos estágios em cursos de licenciatura em química. Nessa perspectiva, há a possibilidade da formação de professores que transcende o ensino pautado no conteudismo e pode promover uma formação mais crítica e autônoma, mas ainda não são todos.

A divisão do estágio, nas etapas de observação, regência coparticipativa e regência, foi comum aos cursos, porém são poucos os projetos que propõem alternativas para superar essa linearidade e ir além do tradicional, aliando a essas etapas propostas de pesquisas que possibilitariam ao estagiário desenvolver uma consciência crítica e ação social e características para imersão da práxis.

Foi observado também, que várias instituições não dão a devida consideração ao Projeto Pedagógico de Curso, considerando-o, talvez, apenas um documento obrigatório a ser escrito, mas não necessariamente a ser seguido. Essa conclusão decorre do fato de existirem textos semelhantes entre os PPC tanto na ementa como em suas concepções e finalidades. É importante destacar que o PPC 07 apresenta uma concepção que desvincula o curso de licenciatura à docência, pois nesse aspecto, a docência torna-se apenas um bônus que a formação lhe concede tendo em vista que, nesse PPC, o estagiário não é considerado um futuro professor e sim um futuro químico.

Por fim, cabe destacar a necessidade de se repensar o papel do estágio, tanto por parte dos gestores, professores orientadores, supervisores e estagiários. É preciso (re)planejar o projeto que norteia as ações, para que as concepções de estágio, que por sinal estão bem escritas em alguns projetos analisados, sejam também transcritas nas ementas e aplicadas no decorrer do estágio. Para que a linearidade possa ser superada e os estagiários possam de fato, conhecer, planejar e repensar o seu futuro campo de trabalho, possibilitando a ele um posicionamento e ação intencional frente à sociedade.

Cabe uma reflexão maior por parte das universidades e formadores de professores de química da educação básica em relação ao profissional que se pretende formar, e para qual instância e objetivo se pretende formar. Necessita-se também facultar uma maior importância aos documentos que estabelecem e prescrevem as ações institucionais, docentes e discentes, peculiarmente aos PPC.

No entanto, torna-se necessária a reforma substancial na concepção de teoria e prática dos cursos de licenciatura em química, a começar a partir do estágio supervisionado, que consiste em um dos elementos formativos que arca com a responsabilidade pela intersecção entre teoria e prática. Pois, nessa perspectiva o espaço do estágio pode ser o momento ideal para que os alunos interliguem os saberes aprendidos – e as vezes não aprendidos – com seu futuro campo de trabalho.

Enfim, nos PPC dos cursos de licenciatura em química presenciais do estado de Goiás foram ditas as ementas dos estágios, as horas disponibilizadas, algumas ideias de estágio e propostas para o desenvolvimento de atividades na escola campo, entretanto, na maioria, não foram ditos os processos metodológicos que possibilitam a práxis a partir da formação pela pesquisa.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARREIRO, I. M. F.; GEBRAN, R. A. **Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de Professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos**. Porto, Porto Editora, 1994.

BRASIL. Decreto-Lei n. 1190/39. **Legislação Federal do Ensino Superior**. São Paulo, USP, 1953.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei n. 8530/46. **Legislação Federal de Ensino Superior**. USP, 1953.

\_\_\_\_\_. Constituição (1946). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1946.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** n. 4024, de 20 de dezembro de 1961.

\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 627/69. **Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem destinados à formação pedagógica nos cursos de licenciaturas**. Brasília, 1974.

\_\_\_\_\_. Lei n. 5540, de 28 de novembro de 1968. **Fixa as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências**.

\_\_\_\_\_. Lei n. 5692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**.

\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 349/72.

\_\_\_\_\_. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução CP n. 1, de 30 de setembro de 1999. **Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação**. Brasília, 1999.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Parecer CP 9, de 08 de maio de 2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Parecer CP 27, de 02 de outubro de 2001. **Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes**

**Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.**

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Parecer CP 28, de 2 de outubro de 2001. **Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior.**

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena.**

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 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.**

\_\_\_\_\_. Lei n. 11788 de 25 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o estágio dos estudantes.**

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução n. 2 de 01 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.**

BUENO, L. **A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio.** São Paulo: UCG, 2007 (tese de doutorado).

CARVALHO, A. M. P. **A Influência das Mudanças da Legislação na Formação de Professores: As 300 Horas de Estágio Supervisionado.** *Ciência e Educação*, v. 7, n. 1, p. 133-122, 2001.

\_\_\_\_\_. **Os Estágios nos Cursos de Licenciatura.** São Paulo: Cengage Learning, 2012.

DEMO, P. **Educar Pela Pesquisa.** 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

DINIZ-PEREIRA, J. E. **Da Racionalidade Técnica à Racionalidade Crítica: Formação Docente e Transformação Social.** *Perspectivas em Diálogo Revista de Educação em Sociedade*. v. 1. n. 1, 2014, p. 34-42.

DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. (orgs). **A pesquisa na Formação e no Trabalho Docente.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

DIDONE, A. M. **Estágio: Teoria e Prática Caminhos e Possibilidades na Proposta da SEED/PR.** 2007. Disponível em:  
<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/985-2.pdf> Acesso em: 05 de Fevereiro de 2016.

DUBAR, C. **A Crise das Identidades: Interpretação de uma Mutação.** Tradução: BARROS, M. A. L. São Paulo: Edusp, 2009.



ECHEVERRÍA, A. R.; BENITE, A. M. C.; SOARES, M. H. F. B. **A Pesquisa na formação inicial de professores de química – a experiência do instituto de química da Universidade Federal de Goiás.** In: ECHEVERRÍA, A. R.; ZANON, L. B. (orgs). Formação Superior em Química no Brasil. Ijuí: Editora Unijuí, 2010.

GADOTTI, M. **Projeto Político Pedagógico da Escola: fundamentos para sua realização.** In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustaquio (orgs.). Autonomia da escola: princípios e propostas. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 33-41.

GALIAZZI, M. C. **Educação pela Pesquisa como ambiente de formação do professor.** Revista Eletrônica Mestrado em Educação Ambiental, v. 06, 2001.

\_\_\_\_\_. **Educar pela Pesquisa: Ambiente de Formação de Professores de Ciências.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

GALIAZZI, M. C.; MORAES, R. **Educação pela Pesquisa como modo, tempo e espaço de qualificação da formação de professores de ciências.** Ciência & Educação, v. 8, n. 2, p. 237-252, 2002.

GARCEZ, E. S. C.; GONÇALVES, F. C.; ALVES, L. K. T.; ARAÚJO, P. H. A. A.; SOARES, M. H. F. B.; MESQUITA, N. A. S. **O Estágio Supervisionado em química: possibilidades de vivência e responsabilidade com o exercício da docência.** Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, n. 3 p. 149-163, 2012.

GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. S. **As identidades docentes como fabricação da docência.** Educação e Pesquisa, Educação e Pesquisa. v.31, n.1, 2005, p. 45-56.

GHEDIN, E.; OLIVEIRA, E. S.; ALMEIDA, W. A. **Estágio com Pesquisa.** São Paulo: Cortez, 2015.

LIMA, M. S. L. **A prática de ensino, o estágio supervisionado e o PIBID: perspectivas e diretrizes para os cursos de licenciatura.** XVI ENDIPE – UNICAMP – Campinas, 2012.

LÔBO, S. F.; MORADILLO, E. F. **Epistemologia e a Formação Docente.** Química Nova na Escola, n. 17, 2003.

MACHADO, A. H.; MOURA, A. L. A. **Concepções sobre o papel da linguagem no processo de elaboração conceitual em química.** Química Nova na Escola. n. 2, 1995.

MAGALHÃES, A. P. A. S. **O Estágio Supervisionado em curso de formação de professores de matemática da universidade estadual de goiás: uma prática reflexiva?** Universidade Federal de Goiás, 2010 (dissertação de mestrado).

MESQUITA, N. A. S. **Projetos pedagógicos de curso de licenciatura em química no Estado de Goiás.** Goiânia: UFG, 2010. (tese de doutorado)

MESQUITA, N. A. S.; SOARES, M. H. F. B. **Relações entre concepções epistemológicas e perfil profissional presentes em Projetos Pedagógicos de cursos de licenciatura em química do estado de Goiás.** Química Nova na Escola. v. 31, n. 2, 2009.

\_\_\_\_\_. **Aspectos históricos dos cursos de licenciatura em química no Brasil nas décadas de 1930 a 1980.** Química Nova, v. 34, n. 1, 165-174, 2011

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva.** Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

NÓVOA, A. **Formação de Professores e Profissão Docente.** In: \_\_\_\_\_, coord. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 13-33.

PALAZÓN MAYORAL, M. R. **A filosofia da práxis segundo Adolfo Sánchez Vázquez.** In: A teoria marxista hoje. Problemas e perspectivas. BORON, A.; AMADEO, J.; GONZALEZ, S., 2007. Disponível em: [bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/marxispt/cap.%2013.do](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/marxispt/cap.%2013.do) Acesso em 05 de janeiro de 2016.

PIMENTA, S. G. Estágio: diferentes concepções. In: PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência. José Cerchi Fusari (rev. téc.) – São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, S. G. **O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática?** São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência.** São Paulo: Cortez, 2012.

QUADROS, V. C. de. **A Formação Docente na perspectiva da construção da identidade profissional.** In: VII CIBEM, 2013. Actas del VII CIBEM, Uruguai, 2013.

RIBEIRO, Flávia Dias. **A aprendizagem da docência na prática de ensino e no estágio: contribuições da teoria da atividade.** Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação, 2011 (tese de doutorado).

ROSSI, E. R.; RODRIGUES, E.; NEVES, F. M. **Fundamentos Históricos da Educação no Brasil.** Maringá: Eduem, 2009.

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 na Escola, São Paulo, vol. 31, n. 8, 2008.

VEIGA, I. P. **Educação Básica e Educação Superior: Projeto Político-Pedagógico.** Campinas: Papirus, 2004.

VÁZQUEZ, A. S. (1967). **Filosofia de la Praxis.** México: Siglo XXI editores, 2003.

VENTORIM, S. **Estágio Docente.** In: Oliveira, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L.M. F. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.