



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

**ROSELENE FERREIRA SOUSA**

**ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA LICENCIATURA PLENA EM**  
**QUÍMICA E A INTEGRAÇÃO TEORIA E PRÁTICA: PERSPECTIVAS DO**  
**CONSTITUIR-SE PROFESSOR**

**FORTALEZA – CE**

**2017**

ROSELENE FERREIRA SOUSA

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA LICENCIATURA PLENA EM  
QUÍMICA E A INTEGRAÇÃO TEORIA E PRÁTICA: PERSPECTIVAS DO  
CONSTITUIR-SE PROFESSOR

Tese de Doutorado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação. Área de Concentração: Ensino de Ciências.

Orientadora: Profa. Dra. Claudia Christina Bravo e Sá Carneiro.

FORTALEZA – CE

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca Universitária  
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

S698

Sousa, Roselene Ferreira.

Estágio Curricular Supervisionado na Licenciatura plena em Química e a Integração Teoria e Prática :  
Perspectivas do Constituir-se Professor / Roselene Ferreira Sousa. – 2017.  
209 f. : il. color.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação  
em Educação, Fortaleza, 2017.

Orientação: Profa. Dra. Claudia Christina Bravo e Sá Carneiro.

1. Estágio Curricular Supervisionado. 2. Teoria e Prática. 3. Currículo. 4. Formação de Professores. I.  
Título.

CDD 370

---

ROSELENE FERREIRA SOUSA

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA LICENCIATURA PLENA EM  
QUÍMICA E A INTEGRAÇÃO TEORIA E PRÁTICA: PERSPECTIVAS DO  
CONSTITUIR-SE PROFESSOR

Tese de Doutorado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação. Área de Concentração: Ensino de Ciências.

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

BANCA EXAMINADORA

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Claudia Christina Bravo e Sá Carneiro (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Meirecele Calíope Leitinho  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Raquel Crosara Maia Leite  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof<sup>º</sup>. Dr. Elcimar Simão Martins  
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Marina Dias Cavalcante  
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Ao meu pai Luiz Lira de Sousa (*in memoriam*)  
e à minha mãe Maria de Nazaré Ferreira Sousa,  
que me colocaram no mundo, ensinaram-me os  
primeiros passos, as primeiras palavras e as  
primeiras orações, para hoje ser quem sou  
DEDICO.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar à Deus, autor da vida, inteligência suprema, que sempre está comigo em todas as situações. Nele esperei, Nele confiei e Nele conquistei, **“Porque em tudo fostes enriquecidos nele, em toda a palavra e em todo o conhecimento.”** (Coríntios 1:5).

Aos meus pais, Luiz (*in memoriam*) e Maria, por desde pequena me ensinarem o caminho do bem e dos estudos como as melhores escolhas para uma vida melhor e ainda, por me incentivarem a ser uma mulher corajosa e determinada.

Aos meus professores em tempos de ensino básico e da graduação, em especial, ao professor Gilberto Telmo Sidney Marques, pelo zelo em cuidar e me fazer acreditar que seria possível ser professora de Química.

À professora e orientadora, Dra. Cláudia Christina Bravo e Sá Carneiro, mais que um muito obrigada, minha eterna gratidão pela sua dedicação, paciência e profissionalismo nas orientações precisas que me tornaram mais confiante diante do desafio e, graças às suas intensas intervenções, contribuindo e reconstruindo, o texto foi escrito.

À professora Dr<sup>a</sup>. Meirecele Calíope Leitinho, que me acompanhou desde o mestrado, participou de todas as minhas bancas de qualificação, me ajudou a entender a importância de ser pesquisadora e pelas enriquecedoras contribuições para a realização desta tese.

À professora Dr<sup>a</sup>. Raquel Crosara Maia Leite, que também me acompanhou desde o mestrado e deu significativas contribuições para que se tornasse possível chegar a este texto de tese.

À professora Dr<sup>a</sup>. Ana Maria Iório Dias, pela oportunidade que tive de conhecê-la e por todas as contribuições ao longo do curso de Mestrado e Doutorado.

Ao professor Dr. Elcimar Simão Martins, por me fazer entender que seria possível ingressar no Programa de Pós Graduação da UFC e por todas as contribuições para a realização deste texto de tese.

À professora Dr<sup>a</sup>. Maria Marina Dias Cavalcante, que gentilmente disponibilizou o seu tempo para contribuir com este trabalho.

Ao professor Dr. Francisco Edisom Eugenio de Sousa, pela amizade e pelas contribuições desde o início do mestrado e que foram se consolidando ao longo dos anos de doutorado.

Ao amigo Cícero Magérbio, pela imensurável ajuda nesta reta final de elaboração do texto de tese, mas principalmente pela amizade firmada no decorrer dos quatro anos de curso e pelas sábias contribuições. Conhecê-lo foi um presente de Deus.

Ao amigo Marcôncio, pela amizade firmada, pelas conversas e risadas durante o tempo do mestrado e doutorado que ajudaram a tornar mais leve o processo e, entre um bate papo e outro, incentivou a realização da pesquisa. Conhecê-lo foi um presente de Deus.

Aos amigos do grupo de estudos GEPENCI pela amizade e pelas intensas discussões que influenciaram na compreensão dos muitos assuntos estudados nos encontros.

Aos amigos da Secretaria Municipal da Educação de Quixadá, em especial aos do Setor Pedagógico que estiveram presentes e acompanharam de perto esses momentos finais, sempre me incentivando com palavras encorajadoras.

Aos diretores e professores da FECLESC/UECE e aos diretores, coordenadores e professores das duas escolas pesquisadas que me permitiram a presença no cotidiano escolar e ainda disponibilizaram tempo para dialogar sobre as questões da pesquisa.

Aos funcionários do PPGE da FACED/UFC, em especial, Adalgisa, Geísa, Ariadna e Sérgio, pela atenção, disponibilidade e agilidade sempre que precisei.

Meu agradecimento também a todas as pessoas que contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho.

À FUNCAP pelo apoio financeiro com a manutenção de bolsa de pesquisa.

"Cada um que passa em nossa vida passa sozinho, pois cada pessoa é única e nenhuma substitui a outra. Cada um que passa em nossa vida passa sozinho, mas não vai só, nem nos deixa sós. Leva um pouco de nós mesmos, deixa um pouco de si mesmo. Há os que levam muito, mas não há os que não levam nada. Há os que deixam muito, mas não há os que deixam nada. Essa é a maior responsabilidade de nossa vida. É a prova evidente de que duas almas não se encontram por acaso".

(Antoine de Saint-Exupéry)

## RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo compreender o papel desempenhado pelo Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Licenciatura em Química da FECLESC/UECE e sua efetivação nos espaços da Universidade e da Escola Básica, analisando as concepções dos agentes pedagógicos envolvidos, considerando a perspectiva da unidade teoria e prática na formação docente. O estudo, utilizando a abordagem qualitativa é descritivo na análise dos dados. Como metodologia escolheu-se o estudo de caso e os instrumentos de coleta dos dados foram análise documental e entrevistas semiestruturadas. Inicialmente foram testadas as possibilidades da pesquisa com uma revisão de literatura, reunindo autores para a fundamentação teórica do estudo. Em seguida foi feita uma visita exploratória, com a finalidade de escolher a faculdade, as escolas e os sujeitos participantes da pesquisa, selecionados de acordo com critérios, estabelecidos, tais como localização da faculdade e das escolas, receptividade dos diretores e professores, a formação inicial e o tempo de serviço dos docentes. Uma faculdade, duas escolas, dois professores da faculdade e dois professores de duas escolas de educação básica onde o Estágio Curricular Supervisionado se desenvolve se enquadraram nos critérios estabelecidos, tendo, portanto, sido escolhidos. Com a inserção no campo, a faculdade, as escolas e os professores foram caracterizados com a finalidade de identificar o ambiente e os sujeitos da pesquisa. Pode-se considerar que o Estágio Curricular Supervisionado da FECLESC/UECE, especialmente no curso de Licenciatura em Química se constituiu, passando por muitas dificuldades, manifestando concepções, ideologias e vivências de cada docente orientador do estágio, pois não havia uma sistematização no início do curso. A pesquisa mostrou ainda, que as orientações prescritas nos documentos oficiais e institucionais atualmente vigentes para o desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado, propõem uma concepção de estágio na perspectiva crítica e reflexiva. Nas concepções dos professores sujeitos da pesquisa, o estágio é importante, é o momento de o aluno estar diante da realidade da profissão docente. Entretanto, nesse momento, são manifestadas a ideologia, a cultura e a vivência de cada sujeito, uma vez que cada um desempenha o seu trabalho dentro do processo, cada um procura se adequar às normas reguladoras sistematizadas nos documentos oficiais e institucionais, ou seja, cada um desenvolve o seu papel em confronto direto entre o currículo oficial, sua cultura e concepções.

**Palavras-chave:** Estágio Curricular Supervisionado. Teoria e Prática. Currículo.

## ABSTRACT

The objective of this research was to understand the role played by the Supervised Internship of the FECLESC / UECE Chemistry Degree and its effectiveness in the spaces of the University and the Basic School, analyzing the conceptions of the pedagogical agents involved, considering the perspective of the unit Theory and Practice in teacher education. The study using the qualitative approach is descriptive in the data analysis. As a methodology, the case study was chosen and the data collection instruments were documental analysis and semi-structured interviews. Initially the possibilities of the research were tested with a literature review, bringing together authors for the theoretical basis of the study. An exploratory visit was then made to select the faculty, the schools and the subjects participating in the research, selected according to established criteria such as location of the faculty and schools, receptivity of the directors and teachers, formation Teacher's time of service. One college, two schools, two faculty members and two teachers from two elementary schools where the Supervised Internship develops have met the established criteria and have therefore been chosen. With the insertion in the field, faculty, schools and teachers were characterized for the purpose of identifying the environment and research subjects. It can be considered that FECLESC / UECE's Supervised Internship, especially in the Degree in Chemistry, was constituted, going through many difficulties, manifesting conceptions, ideologies and experiences of each instructor of the internship, since there was no systematization at the beginning of the course. The research also showed that the guidelines prescribed in the official and institutional documents currently in force for the development of the Supervised Internship, propose a conception of the internship in a critical and reflective perspective. In the conceptions of the subject teachers of the research, the stage is important, it is the moment of the student being before the reality of the teaching profession. However, at that moment, the ideology, culture and experience of each subject are manifested, since each one performs his work within the process, each one tries to conform to the regulatory norms systematized in official and institutional documents, that is, Each one develops its role in direct confrontation between the official curriculum, its culture and conceptions.

**Keywords:** Supervised Internship. Theory and Practice. Curriculum.

## RESUMEN

Esta investigación tuvo por objetivo comprender el papel desempeñado por la Etapa Curricular Supervisionado del Curso de Licenciatura en Química de la FECLESC / UECE y su efectividad en los espacios de la Universidad y de la Escuela Básica, analizando las concepciones de los agentes pedagógicos involucrados, considerando la perspectiva de la unidad teoría y Práctica en la formación docente. El estudio, utilizando el enfoque cualitativo, es descriptivo en el análisis de los datos. Como metodología se escogió el estudio de caso y los instrumentos de recolección de los datos fueron análisis documental y entrevistas semiestructuradas. Inicialmente se probaron las posibilidades de la investigación con una revisión de literatura, reuniendo autores para la fundamentación teórica del estudio. A continuación se realizó una visita exploratoria, con la finalidad de elegir la facultad, las escuelas y los sujetos participantes de la investigación, seleccionados de acuerdo con criterios, establecidos, tales como ubicación de la facultad y de las escuelas, receptividad de los directores y profesores, la formación Inicial y el tiempo de servicio de los docentes. Una facultad, dos escuelas, dos profesores de la facultad y dos profesores de dos escuelas de educación básica donde la Etapa Curricular Supervisada se desarrolla se encuadrar en los criterios establecidos, y por lo tanto fueron elegidos. Con la inserción en el campo, la facultad, las escuelas y los profesores se caracterizaron con la finalidad de identificar el ambiente y los sujetos de la investigación. Se puede considerar que la Etapa Curricular Supervisada de la FECLESC / UECE, especialmente en el curso de Licenciatura en Química se constituyó, pasando por muchas dificultades, manifestando concepciones, ideologías y vivencias de cada docente orientador del estudio, pues no había una sistematización al comienzo del proceso. La investigación mostró además que las orientaciones prescritas en los documentos oficiales e institucionales actualmente vigentes para el desarrollo de la Etapa Curricular Supervisionado, proponen una concepción de etapa en la perspectiva crítica y reflexiva. En las concepciones de los profesores sujetos de la investigación, la etapa es importante, es el momento de que el alumno esté ante la realidad de la profesión docente. En ese momento, se manifiestan la ideología, la cultura y la vivencia de cada sujeto, una vez que cada uno desempeña su trabajo dentro del proceso, cada uno procura adecuarse a las normas reguladoras sistematizadas en los documentos oficiales e institucionales, o sea, Cada uno desarrolla su papel en confrontación directa entre el currículo oficial, su cultura y concepciones.

**Palabras clave:** Etapa Curricular Supervisada. Teoría y Práctica. El currículo.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Síntese das questões norteadoras da pesquisa .....	24
Figura 2	Delineamento da Tese .....	25
Figura 3	Síntese da Relevância da Pesquisa .....	28
Figura 4	Sujeitos da Pesquisa .....	153

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Quantitativo de Teses e Dissertações identificadas no BDTD .....	34
Quadro 2	Teses e Dissertações selecionados com seus respectivos autores, títulos, anos, modalidades .....	35
Quadro 3	Quantitativo de Trabalhos Identificados nos Anais dos Eventos .....	41
Quadro 4	Trabalhos Publicados com respectivos autores, data, objetivo e questão	41
Quadro 5	Distribuição das Disciplinas do Curso de Ciências – Licenciatura Curta	59
Quadro 6	Fluxograma Curricular do Curso de Licenciatura em Ciências - habilitação II - Biologia e Química .....	61
Quadro 7	Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Química da FECLESC/UECE .....	64
Quadro 8	Ementa das Disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado .....	72
Quadro 9	Distribuição da Carga Horária de Teoria e Prática das Disciplinas .....	73
Quadro 10	Ementa das Disciplinas de Teoria e Prática .....	74
Quadro 11	Concepções de Estágio (Pimenta e Lima, 2004) .....	110
Quadro 12	As Leis e o Estágio Curricular Supervisionado .....	134
Quadro 13	Nível e modalidade de ensino ofertado em 2017 na Escola A .....	145

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAPEQ	Associação de Pais e Amigos de Pessoas Especiais de Quixadá
ARENA	Aliança Renovadora Nacional
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CVT	Centro Vocacional Tecnológico
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DERE	Delegacia Regional de Ensino
DO	Diário Oficial
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENEQ	Encontro Nacional de Ensino de Química
EPB	Estudo de Problemas Brasileiros
ES	Estágio Supervisionado
FAFIDAM	Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos
FECLESC	Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central
FUNESC	Fundação Educacional do Sertão Central
GEPENCI	Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino de Ciências
IES	Instituição de Ensino Superior
IFMA	Instituto Federal do Maranhão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LEC	Laboratório Educacional de Ciências
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
NAV	Núcleo de Apoio ao Vestibular
NEP	Núcleo de Apoio Pedagógico
NEPI	Núcleo de Estudos e Pesquisa Interdisciplinar
NIF	Núcleo de Informática
ONG	Organização Não-Governamental
PCC	Prática como Componente Curricular
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPP	Projeto Político Pedagógico
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SIMPEQUI	Simpósio Brasileiro de Educação em Química
SMEQ	Simpósio Mineiro de Educação em Química
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
URCA	Universidade Regional do Cariri
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>18</b>
<b>2</b>	<b>O CONTEXTO DA PESQUISA: COMPREENDENDO O OBJETO DE ESTUDO .....</b>	<b>32</b>
<b>2.1</b>	O Estado da Questão do Estágio Curricular Supervisionado na Licenciatura em Química .....	32
<b>2.1.1</b>	Teses e Dissertações sobre o Estágio Curricular Supervisionado no curso de licenciatura em Química no Brasil .....	33
<b>2.1.2</b>	Anais de Eventos Nacionais sobre o Estágio Curricular Supervisionado no curso de licenciatura em Química .....	40
<b>2.2</b>	Criação, constituição e estruturação do Curso de Licenciatura em Química da FECLESC/UECE .....	54
<b>2.2.1</b>	Os caminhos para a estruturação do Estágio Curricular Supervisionado: documentos oficiais e institucionais .....	62
<b>3</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA .....</b>	<b>87</b>
<b>3.1</b>	Características e Pressupostos da Pesquisa .....	89
<b>3.2</b>	Cenário da Pesquisa .....	93
<b>3.3</b>	Sujeitos do Estudo .....	93
<b>3.4</b>	Técnicas de Coleta de Dados .....	94
<b>3.5</b>	A Organização dos Achados da Pesquisa e a Análise dos Dados .....	97
<b>4</b>	<b>REFERENCIAIS TEÓRICOS DA PESQUISA.....</b>	<b>99</b>
<b>4.1</b>	Formação docente e epistemologia da prática .....	100

4.2	O Estágio Curricular Supervisionado como campo de formação docente .....	105
4.3	As interfaces Universidade, Escola e o Estágio Curricular Supervisionado .....	112
4.4	Teorias e Concepções sobre Currículo .....	118
5	<b>COLETA E ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>132</b>
5.1	Análise dos Documentos .....	133
5.1.1	Os Documentos Oficiais e o Estágio Curricular Supervisionado .....	133
5.1.2	O Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em química da FECLESC/UECE e os Documentos de Acompanhamento do Estágio ..	138
5.2	Descrevendo a Pesquisa de Campo .....	142
5.2.1	Caracterização da Faculdade e das Escolas .....	142
5.2.1.1	A Faculdade – FECLESC/UECE .....	143
5.2.1.2	Escola A .....	143
5.2.1.3	Escola B .....	147
5.3	Caracterização dos Professores e Análise das Entrevistas .....	152
5.3.1	Características de Maria e Luiz (Professores da Faculdade); Carla (Professora da Escola A) e Nara (Professora da Escola B) .....	153
6	<b>CONCLUSÃO DO ESTUDO .....</b>	<b>178</b>
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>186</b>
	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>198</b>
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>202</b>

## 1 INTRODUÇÃO

“[...] o fundamental é que essa curiosidade que nos leva a nos preocuparmos com um tema determinado se concretize em perguntas essenciais que serão os fios condutores de nosso trabalho.”

(Paulo Freire e Antonio Faundez)

Com essa curiosidade e a preocupação em formular as perguntas essenciais que conduziram todo o percurso da pesquisa, esta tese se propôs a compreender o papel desempenhado pelo Estágio Curricular Supervisionado do curso de licenciatura em química da FECLESC/UECE e sua efetivação nos espaços da universidade e da escola básica, analisando as concepções dos agentes pedagógicos envolvidos, considerando a perspectiva da unidade teoria e prática na formação para o exercício da docência.

A temática sobre a formação de professores, especialmente das disciplinas relacionadas às ciências, se destacou durante a minha vida acadêmica e profissional, trazendo questionamentos e reflexões sobre o constituir-se professor, profissão decidida por mim a ser seguida desde muito cedo.

Fui aluna de escola pública durante toda a minha vida estudantil e, como estudante, vivenciei um ensino de ciências pautado em velhos modelos, tradicionais, descontextualizado e desmotivador. Mas meu interesse pela área não arrefecia, continuava sendo curiosa a respeito dos feitos da ciência, mas via pouco interesse e pouco espaço junto aos professores para esclarecê-las. No Ensino Médio, a situação se agravou, percebia a falta de uma formação adequada dos professores, que só abordavam os assuntos em que sentiam certa segurança, descumprindo, em muito, o que deveria ser trabalhado.

Minhas inquietações aumentavam e resolvi prestar vestibular para a Universidade Estadual do Ceará, campus de Quixadá, sendo aprovada para o curso de licenciatura curta em ciências, optando em plenificar nas áreas de biologia e química. No entanto, na universidade o ensino de ciências continuava nos mesmos moldes, normalmente baseado na exposição e na memorização de conteúdos.

Raramente aconteciam atividades práticas e quando ocorriam, eram realizadas de acordo com roteiros pré-determinados, seguindo um método científico rígido e destituído de reflexão, normalmente uma aplicação prática da teoria estudada em sala de aula. Em uma situação como essa, comecei a me preocupar com os problemas inerentes à educação brasileira e em particular à educação científica.

Como ingressei no magistério antes da conclusão do ensino superior, tomei como iniciativa aprofundar meus conhecimentos científicos, procurando novos modos de ensino e aprendizagem e novas alternativas para tornar as minhas aulas mais atraentes e significativas. As dificuldades eram muitas, principalmente porque era necessário superar uma formação calcada no tradicionalismo que, de alguma forma, se havia arraigado na minha forma de agir.

Não posso deixar de mencionar que vivenciei uma estrutura curricular baseada no modelo 3+1, uma denominação que faz referência aos primeiros cursos de formação de professores, em que os cursos de bacharelado de três anos eram acrescidos de um ano da área de didática, quando o aluno cursava as disciplinas pedagógicas necessárias à licenciatura. Com o decorrer do tempo, essa estrutura foi sendo parcialmente modificada, embora seu rompimento ainda não tenha se consolidado na prática.

Sentia que muitas eram as deficiências na minha formação. Um fato que me incomodava é que o meu primeiro contato com o ensino, considerado por todos como estágio, ocorreu somente no último ano do curso, em 1999.1, primeiro semestre deste ano, com as disciplinas Prática de Ensino Fundamental em Matemática (03 créditos) e Prática de Ensino Fundamental em Ciências (03 créditos). No segundo semestre do mesmo ano, 1999.2, com a Prática do Ensino Médio em Química e a Prática do Ensino Médio em Biologia, ambas também com 03 créditos cada uma.<sup>1</sup>

Dessas práticas, a Prática de Ensino Fundamental em Ciências foi desenvolvida numa turma de 8<sup>a</sup> série<sup>2</sup> do ensino fundamental, numa escola pública, no turno noturno, com horas de observação da prática e aulas de regência, cada uma com 2 horas. As demais práticas foram desenvolvidas através de minicursos, sendo, o “Curso de Ensino Fundamental em Matemática”, com 40 horas, desenvolvido em equipe, também no turno noturno, num Centro de Estudos Supletivos da cidade de Quixadá e o Curso “Repensando o Ensino Médio de

---

<sup>1</sup> Dados do meu histórico de graduação, conforme cópia no anexo 01.

<sup>2</sup> Em janeiro de 2006, o Senado aprovou o Projeto de lei nº 144/2005 que estabelece a duração mínima de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Em fevereiro de 2006 o Presidente da República sancionou a lei nº 11.274 que regulamenta o Ensino Fundamental de 9 anos.

Química e Biologia” também com 40 horas no mesmo Centro de Estudos Supletivos<sup>3</sup>, com uma semana para cada prática (Química e Biologia), realizadas em equipe.

As notas das disciplinas de prática eram exclusivamente por meio do “relatório de estágio”, entregue no final de cada prática de ensino, sem nenhum retorno considerável aos alunos. A nota final das práticas de ensino médio foi dada, também, por meio do relatório entregue ao professor pela equipe, não havendo retorno aos alunos, mais uma vez.

A partir de então, minhas indagações e questionamentos sobre a formação docente cada vez se intensificavam. Na minha concepção, na graduação, o momento da inserção na sala de aula, de observação e de regência de classe, de discutir e refletir sobre a minha ação como docente, seria o mais importante para a minha constituição do “ser professora”. Por outro lado, meus colegas, bastante críticos quanto a esse problema, também questionavam a pouca articulação existente entre o estágio e a escola, a distância entre a formação pedagógica e as exigências da prática docente, a falta de articulação entre as disciplinas do curso com o cotidiano da Educação Básica.

Tais indagações foram se consolidando na minha primeira experiência como professora de Ciências, Matemática e Inglês<sup>4</sup> do ensino fundamental numa escola particular do município de Quixadá e, ainda, como professora de Química e Biologia numa escola pública de ensino médio no mesmo município no início do ano 2000, logo que me graduei. Minhas expectativas eram grandes, afinal eu tinha conseguido terminar o ensino superior e, portanto, eu estava professora, após sair de todas as teorias e práticas da universidade. Entretanto, lá estava eu, na sala de aula real, com todos os desafios e com todos os problemas que não me foram apresentados na graduação.

O contexto da formação docente, com todos os seus problemas e desafios, também se fez presente nas discussões e estudos realizados durante o mestrado em Educação feito na Universidade Federal do Ceará – UFC, no período de 2010 a 2012. Embora a minha dissertação tenha se debruçado nos estudos sobre os parâmetros curriculares nacionais e a relação com o ensino e a aprendizagem das ciências no ensino fundamental, a formação de professores

---

<sup>3</sup> Dados pessoais da minha formação, conforme cópias nos anexos.

<sup>4</sup> A disciplina de Inglês, embora não faça parte da minha formação inicial, sempre fui uma estudiosa e curiosa no que diz respeito à língua inglesa e, sendo o município de Quixadá, nessa época, carente de professores formados na área, eu complementava a minha carga horária na escola com a disciplina de Inglês.

perpassou por toda a pesquisa, além de se fazer presente nas discussões das disciplinas do mestrado, no grupo de estudos GEPENCI<sup>5</sup>, nos eventos, encontros, congressos e colóquios.

Nesse período, as inquietações, indagações e lacunas acerca da formação dos professores de ciências, especificamente de química, foram aumentando e conduziam ao desejo de responder a questionamentos relacionados, principalmente, à questão da indissociabilidade teoria e prática, desde que constituiu uma lacuna importante na minha formação. Tornei-me curiosa quanto ao verdadeiro papel desempenhado pelo estágio na formação docente, os determinantes legais, seu modo de efetivação nos espaços da Universidade e da Escola Básica, as dificuldades para essa efetivação, as razões de sua pouca eficácia e as concepções dos agentes pedagógicos envolvidos, de modo a encontrar possíveis caminhos que levem à melhoria da formação docente.

Assim, com essa ideia permeando meus pensamentos, ao me submeter à seleção para este doutorado no ano de 2013, optei por elaborar um projeto de tese que abordasse esse assunto, ou seja, o Estágio Curricular Supervisionado. Como já enfatizei, embora meu mestrado tenha se voltado para os parâmetros curriculares e sua relação com o ensino e aprendizagem de ciências no ensino fundamental, meus questionamentos sobre o ensino superior, a formação docente e o estágio supervisionado me levaram a uma proposta de pesquisa voltada para essa perspectiva curricular.

Munida de uma bagagem de conhecimento mais consistente tive, então, a ideia de retornar à FECLESC/UECE para tentar compreender os mecanismos desenvolvidos nessa etapa da formação do professor. Era um interesse decorrente da estreita relação que tive durante meu período formativo, desde que, como aluna, havia percebido muitos dilemas e dificuldades vividos relacionados à minha formação profissional. O cenário, de certa forma é diferente, surgiram novas legislações, levando a novas maneiras de trabalho. No entanto, tornou-se importante para mim desvelar os mecanismos que se desenrolavam.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) nº 01 de 18 de fevereiro de 2002 estabelece a organização das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura através de um eixo articulador das dimensões teóricas e práticas, que se remetem à valorização do conhecimento estabelecido na realidade prática do estudante e de suas experiências, articuladas à dimensão teórica adquirida no desenvolvimento curricular. Tal eixo

---

<sup>5</sup>Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino de Ciências – GEPENCI.

articulador admite que a construção da autonomia discente deve considerar que as práticas curriculares necessitam ser tratadas desde o início dos cursos.

Conforme a Resolução CNE/CP no. 02/2002 (Brasil, 2002), os currículos devem ser materializados a partir do eixo articulador teoria e prática de acordo com a determinação de quatrocentas horas (400h) de Prática como Componente Curricular, vivenciadas ao longo do Curso; quatrocentas horas (400h) de Estágio Curricular Supervisionado a partir do início da segunda metade do curso e duzentas horas (200h) de Atividades Acadêmico-Científico-Culturais ou Atividades Complementares.

Há, portanto, diante disso, uma necessidade importante, durante a formação inicial, de trabalhar de maneira incisiva a indissociabilidade da teoria e prática, que deve contemplar os Projetos Políticos Pedagógicos e precisam ser vivenciadas em todo o contexto formativo. Diante dessa realidade, o Estágio Curricular Supervisionado coloca-se como importante no processo de formação do professor, desde que seja prenunciado como campo de conhecimento, estabelecido como estatuto epistemológico e que supere a tradição de aplicação da teoria.

As questões relacionadas ao Estágio Curricular Supervisionado sempre se pautaram pelo problema da dissociação teoria e prática, normalmente permeadas por questões do contexto social, da política educacional, da legislação e do próprio conhecimento a respeito da formação de professores. Desta forma, analisar o estágio supervisionado, de modo a perceber os diversos determinantes que levam à sua constituição, procurando entender sua construção como componente curricular, suas finalidades, os fundamentos que o embasam, seu suporte legal, o seu modo de operacionalização em termos de planejamento, operação e avaliação, a interface universidade e os espaços de seu desenvolvimento, pode ser considerado um interessante foco de análise.

Desse modo, considerando que um currículo estabelece uma rota formativa ligada ao contexto social, político, cultural, apoiada em prescrições para o curso de formação e operacionalizada pelo docente, agente da ação pedagógica e por outros sujeitos da comunidade escolar, o problema desta pesquisa debruça-se sobre o modo de organização, desenvolvimento e perspectivas do estágio curricular supervisionado na licenciatura em química, curso do qual fui aluna, como um dos eixos articuladores da teoria e da prática.

Nesse entendimento, o **objeto de estudo da presente pesquisa** é o Estágio Curricular Supervisionado como um dos eixos articuladores da integração teoria e prática de

formação docente no curso de licenciatura plena em química da FECLESC/UECE<sup>6</sup>, na busca de compreender a sua contribuição e ressignificação a partir dos documentos oficiais e das vozes dos professores da universidade e da escola.

O estudo propõe responder à seguinte **questão central**, que norteia todo o processo teórico e metodológico desenvolvido na pesquisa: **Como o Estágio Curricular Supervisionado, tido como um eixo articulador de teoria e prática tem se materializado no Curso de Licenciatura em Química da FECLESC/UECE, de forma a contribuir para a formação docente?**

A partir dessa indagação, outros questionamentos se tornaram importantes para compô-la:

Quanto ao contexto da sistematização curricular:

- ❖ Como se constituiu ao longo dos anos o Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Química da FECLESC/UECE?
- ❖ Como as sistematizações do Estágio Curricular Supervisionado estão prescritas nos documentos oficiais e institucionais?

➤ Quanto ao contexto da formação na concepção dos sujeitos:

- ❖ Quais as concepções de Estágio Curricular Supervisionado manifestadas pelos professores orientadores da Universidade e pelos professores regentes das escolas de educação Básica que recebem o estagiário?

➤ Quanto ao contexto da formação na articulação teoria e prática:

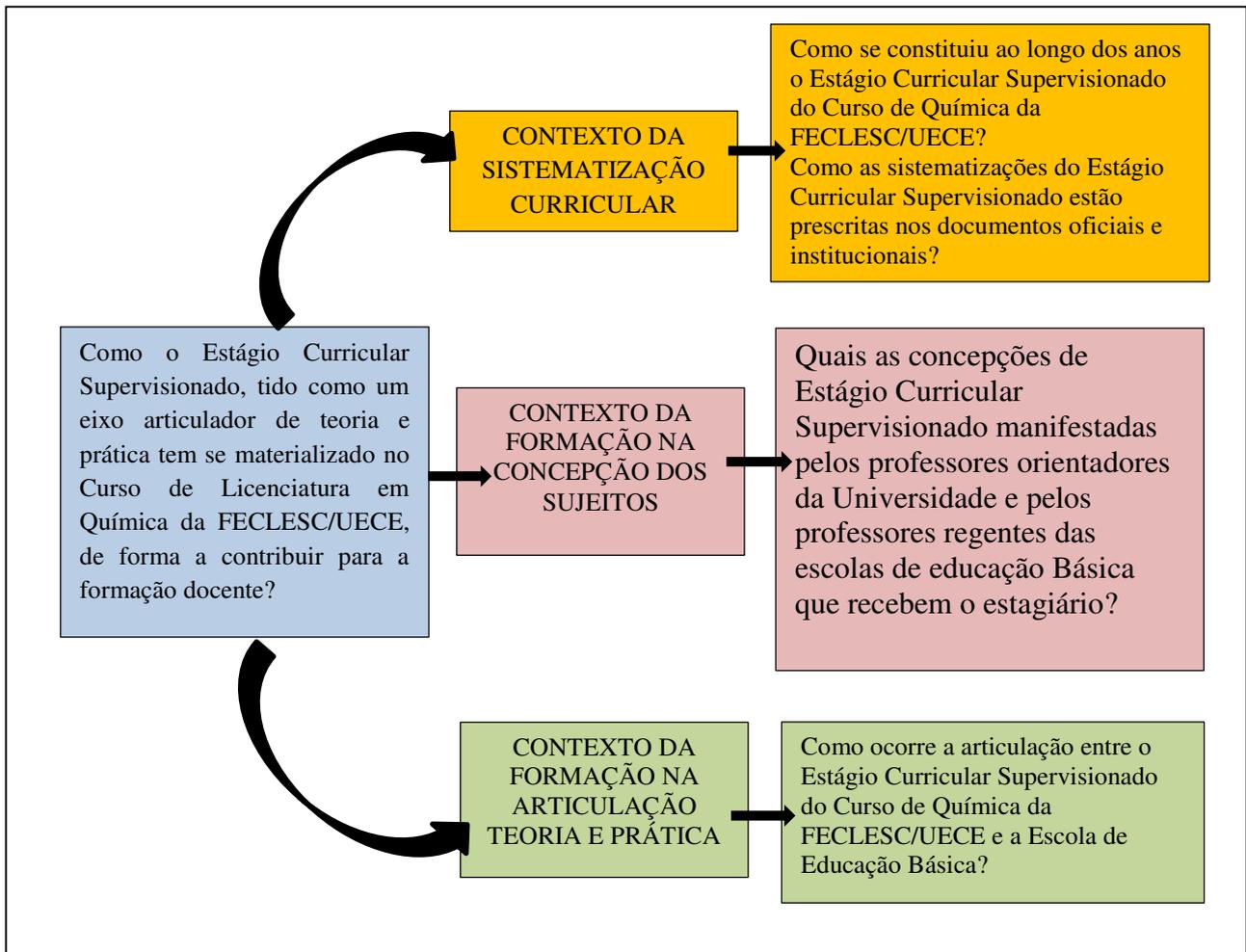
- ❖ Como ocorre a articulação entre o Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Química da FECLESC/UECE e a Escola de Educação Básica?

Na figura 1, apresenta-se uma síntese das questões norteadoras da pesquisa para melhor visualização.

---

<sup>6</sup> FECLESC- Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central / UECE – Universidade Estadual do Ceará.

**Figura 1- Síntese das questões norteadoras da pesquisa**



Fonte: Elaborada por Sousa (2017).

Em busca de respostas, a pesquisa tem como **objetivo geral:** Compreender o papel desempenhado pelo Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Licenciatura em Química da FECLESC/UECE e sua efetivação nos espaços da Universidade e da Escola Básica, analisando as concepções dos agentes pedagógicos envolvidos, considerando a perspectiva da unidade teoria e prática na formação para a docência.

Para atingir o objetivo almejado e responder aos questionamentos da pesquisa, têm-se os seguintes objetivos específicos: a) analisar como se constituiu ao longo dos anos o Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Química da FECLESC/UECE; b) compreender como as sistematizações do Estágio Curricular Supervisionado estão prescritas nos documentos oficiais e institucionais; c) identificar as concepções de Estágio Curricular Supervisionado manifestadas pelos professores orientadores da Universidade e pelos professores regentes das escolas de educação Básica que recebem o estagiário; d) analisar como ocorre a articulação

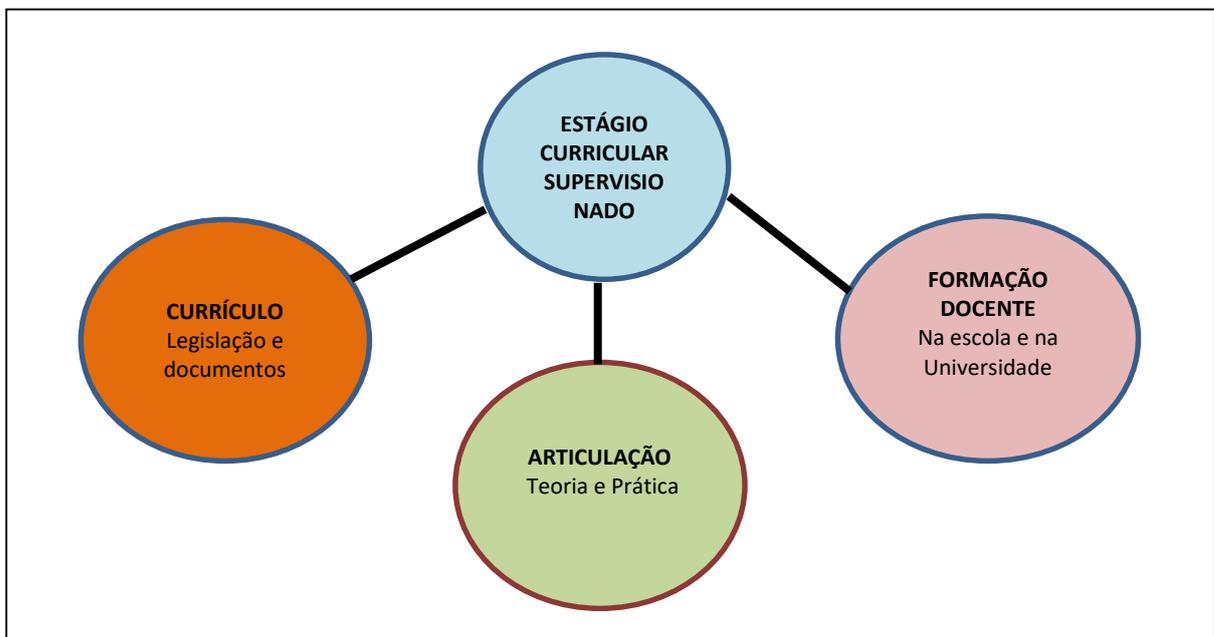
entre o Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Química da FECLESC/UECE e a Escola de Educação Básica.

Dessa forma, é uma pesquisa que envolve aspectos do currículo prescrito e as reais manifestações que perpassam pelo Estágio Curricular Supervisionado da FECLESC/UECE, percebendo as ideias mediadoras entre o que está prescrito nos documentos oficiais e as ações vivenciadas no cotidiano das salas de aula, na busca de uma formação socialmente justa e de uma aprendizagem que considere as diferenças sociais, culturais, ideológicas e estruturais da sociedade.

Nesse contexto, defende-se a seguinte **tese**: o Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Licenciatura Plena em Química da FECLESC/UECE, como um eixo articulador de teoria e prática, não acompanhada o proposto pela legislação, apresenta-se desarticulado na concepção e na execução, mostrando suas dimensões teóricas e práticas dissociadas, evidenciando um desenvolvimento curricular numa perspectiva técnico pedagógica.

A seguir, apresenta-se, na figura 2, o delineamento da Tese.

**Figura 2 – Delineamento da Tese**



Fonte: Elaborada por Sousa (2017).

Percebe-se, desse modo, que o estudo situa-se no campo do **Estágio Curricular Supervisionado** do curso de licenciatura em Química da FECLESC/UECE, no **contexto da**

**formação docente**, a partir dos documentos oficiais que norteiam o estágio, ou seja, a partir do **currículo** prescrito e em operação, considerando **a unidade teoria e prática** manifestada e vivenciada no cotidiano do desenvolvimento do estágio na universidade e na escola básica onde o estágio acontece.

Alguns motivos justificam a realização desse trabalho e, nesse sentido, relaciono esse momento como uma **justificativa de ordem pessoal**, pois Deslandes (2012) identifica três motivos principais que respondem à pergunta “por que tal pesquisa deve ser realizada?” (p. 45)

Os **motivos de ordem teórica** são aqueles que apontam as contribuições do estudo para a compreensão do problema apresentado. Os **motivos de ordem prática** são os que indicam a relevância da pesquisa para a intervenção na questão social abordada. Os **de ordem pessoal** são os que demonstram a relevância da escolha do estudo em face da trajetória do pesquisador. (DESLANDES, 2012, p. 45-46 – grifos meus).

Nesse sentido, justifico a pesquisa a partir das minhas indagações pessoais no que se refere à formação de professores, mais especificamente com relação ao Estágio Curricular Supervisionado do curso de Licenciatura em Química da FECLESC/UECE. Este foi o curso e a faculdade na qual estudei durante a graduação e, também, por estar situada no município no qual sou professora de educação básica, considerando a contribuição desta instituição na formação dos professores que atuam na educação básica do município e cidades vizinhas.

Justificando o estudo a partir do **motivo de ordem prática**, a pesquisa se constitui relevante, pois, irá contribuir para subsidiar uma melhor estruturação e desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado, considerando que este é um dos eixos articuladores da integração entre teoria e prática, negociada entre as orientações do currículo prescrito e o currículo vivenciado no contexto do desenvolvimento do estágio.

Como motivo de **ordem acadêmica ou teórica**, os estudos, as pesquisas e os documentos oficiais trazem a formação do professor na perspectiva de reflexão da prática pedagógica, inserindo a pesquisa dentro desse contexto de formação e ainda, o Estágio Curricular Supervisionado como eixo articulador entre a teoria e a prática. Porém, sente-se a necessidade de um estudo que se dedique a observar como as orientações curriculares do estágio supervisionado dos cursos de licenciatura em Química se efetivam na prática, como é vivenciada nos espaços formativos onde acontece o desenvolvimento das ações realizadas pelos sujeitos envolvidos no processo, tendo em vista que o estágio se configura como importante

campo de pesquisa para a produção de novos conhecimentos relacionados à formação de professores.

Justifico, ainda, o estudo, a partir das **evidências científicas**, observadas no Estado da Questão (EQ)<sup>7</sup> que sistematizou um mapeamento das produções científicas acerca do que vem sendo discutido e problematizado a respeito da temática Estágio Curricular Supervisionado na licenciatura em química, a partir de teses de doutorado, dissertações de mestrado e anais de eventos nacionais.

Diante desse cenário, inclui-se mais um motivo que justifica a pesquisa, ou seja, as **evidências científicas**, que mostram a pouca participação do nordeste, especialmente do interior do estado do Ceará, em pesquisas que refletem sobre a relação teoria e prática do Estágio Curricular Supervisionado e sua efetivação nos espaços pertinentes, conforme foi percebido no estado da questão realizado durante o desenvolvimento da pesquisa.

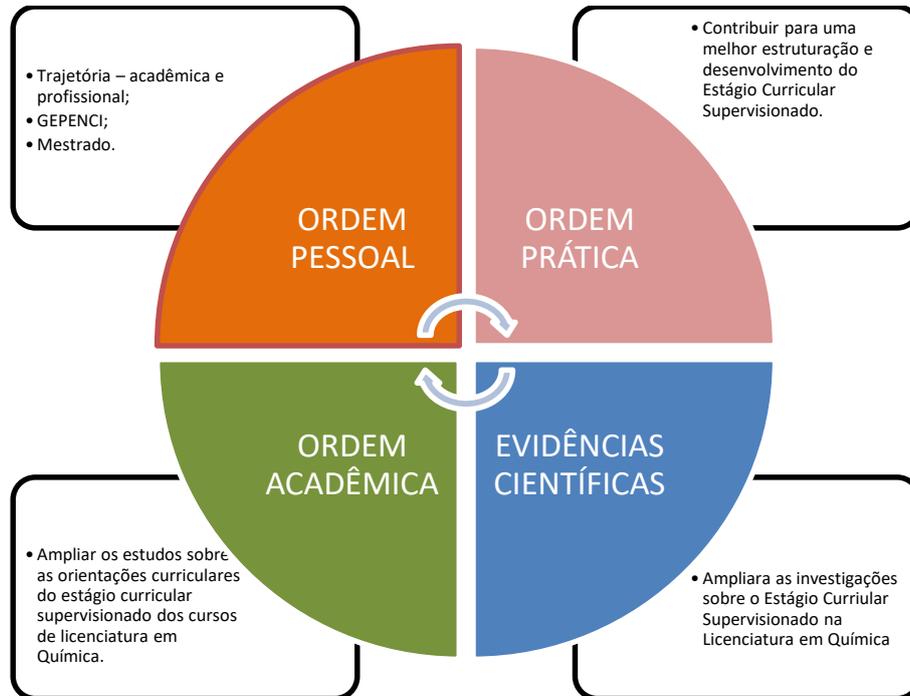
Dessa forma, considera-se relevante a pesquisa, por tratar-se de um estudo de caso de uma faculdade no interior do estado do Ceará, localizada na região do Sertão Central e que tem importante participação na formação dos professores que atuam na educação básica da cidade e da região. O estudo é pertinente para uma reflexão sobre a estrutura curricular e sobre a relação entre a teoria e prática desenvolvidas no Estágio Curricular Supervisionado, a partir da perspectiva do constituir-se professor.

Nesse contexto, analisar e refletir sobre os estudos que possam contribuir com as mudanças na busca de melhorias para a formação inicial de professores é uma constante que não deve ser afastada do meio acadêmico. Dessa forma, a pesquisa irá colaborar com os debates sobre a qualidade da formação inicial, mais especificamente no que se refere às ações desenvolvidas no estágio curricular supervisionado em Química, tendo em vista que, “[...] o campo do estágio permite uma prática pedagógica refletida e a formação de um educador capaz de pensar e agir criticamente avaliando, reavaliando e ampliando o seu repertório” (ABREU, 2014, p. 33).

---

<sup>7</sup> A organização do Estado da Questão será apresentada no capítulo 3 deste relatório de Tese.

**Figura 3- Síntese da Relevância da Pesquisa**



Fonte: Elaborada por Sousa (2017).

Para a realização deste trabalho, foram muitas as leituras realizadas, considerando que é um campo permeado por vários assuntos que ajudam a compor a sua compreensão. Assim, para o aprofundamento do estudo sobre currículo e suas relações sociais, culturais, políticas, ideológicas e de poder, foram consultados autores como: Silva (2010); Moreira (2011); Lopes (2007); Macedo (2013); Arroyo (2013); Giroux (1986); Apple (1982); Carneiro (1998). Para as concepções de Estágio Curricular Supervisionado dentro do contexto da formação e da prática, a pesquisa foi fundamentada nos estudos de Pimenta (2012), Lima (2004; 2008; 2012), D'Ávila e Abreu (2014), Zabalza (2014), Cavalcante (2012) entre outros. Foram estudadas obras que discutem a Formação de Professores de Ciências e Química, tais como: Carvalho (2006), Maldaner (2006), Schnetzler e Aragão (2000). A pesquisa consultou também os documentos oficiais que regulamentam os estágios, dentre eles, a Lei de Diretrizes e bases da Educação – LDB, a Lei do Estágio nº 11.788 de 2008, Diretrizes Curriculares para a formação de professores no Brasil – 2001 e 2015, o Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura

em Química da FECLESC/UECE, os documentos de acompanhamento do estágio (a carta de apresentação do estágio, frequência do estágio, termo de compromisso obrigatório e o termo de realização do estágio), além da leitura e análise de teses, dissertações e artigos científicos.

A pesquisa desenvolveu-se com predominância qualitativa, pois os resultados foram obtidos através da análise e descrição dos dados coletados. A metodologia utilizada foi o estudo de caso descritivo e analítico. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados análise documental e entrevistas semiestruturadas. Os dados foram organizados e analisados e de forma a subsidiarem os resultados e reflexões, bem como a redação do relatório de tese. As análises foram ancoradas pelos autores que embasam o tema tratado, em um movimento de diálogo crítico, objetivando uma compreensão refletida sobre o objeto de estudo dessa tese. As categorias evidenciadas na pesquisa e que ajudaram a compor as análises e discussões sobre os achados desse estudo são: currículo; concepções de estágio curricular supervisionado e unidade teoria e prática.

Os documentos colhidos para essa pesquisa permitiram uma análise das prescrições a respeito do estágio, tanto governamentais, como institucionais. Foram analisados, também, os documentos normativos do estágio, como cartas, fichas, modelos de acompanhamento do estagiário, modelos de relatórios etc.

Para a pesquisa foram selecionados quatro professores, segundo critérios pré-estabelecidos, dois da FECLESC/UECE, que estão diretamente ligados ao estágio e dois professores da educação básica, escolhidos por receberem estagiários. As entrevistas com estes professores forneceram subsídios para uma compreensão mais aprofundada do objeto de estudo. Como já foi dito, as entrevistas foram semiestruturadas, mas as questões a serem respondidas se diferenciaram. Com um dos professores da FECLESC/UECE, veterano, que havia vivenciado o processo de estágio desde o início do Curso, as perguntas se direcionaram principalmente para a história da disciplina, pois foi um modo de poder perceber a sua constituição desde os primórdios do Curso. As entrevistas com o outro professor da Faculdade forneceram bases para a análise do processo de desenvolvimento do estágio. Em ambos os casos, os professores tiveram liberdade para explicar suas opiniões, modos de agir, os diálogos desenvolvidos com a escola básica, sentimentos e dificuldades. Com os outros dois professores, da Escola Básica, as entrevistas se debruçaram na operacionalização do estágio na escola recebedora dos estagiários, nas interações com a universidade, nos modos de agir, nos sentimentos, nas dificuldades, dentre outros aspectos.

Os resultados do estudo estão organizados e estruturados nesse relatório de tese, dividido em cinco capítulos. O primeiro capítulo refere-se a este texto de introdução, que objetiva situar o leitor acerca da sistematização da pesquisa, destacando as questões norteadoras do estudo, os objetivos, a justificativa, o percurso metodológico e a organização dos capítulos.

No segundo capítulo são discutidas as contribuições científicas, denominadas “estado da questão”, publicadas nas dissertações e teses e nos anais dos encontros científicos da área de Ensino de Química, que abordam o Estágio Curricular Supervisionado em cursos de licenciatura. Ainda nesse capítulo, é destacada a contextualização da pesquisa, trazendo a história da criação e constituição do curso de química da FECLESC/UECE e uma análise sobre o que dizem os documentos oficiais e institucionais sobre a estruturação do Estágio Curricular Supervisionado.

O terceiro capítulo, apresenta as características e pressupostos da pesquisa, destacando os caminhos metodológicos utilizados para alcançar os objetivos, caracterizando o cenário, os sujeitos envolvidos e as técnicas utilizadas para a coleta de dados, bem como toda a descrição das atividades realizadas no trabalho investigativo.

O capítulo seguinte destaca a reflexão teórica-epistemológica sobre as teorias curriculares, percebendo os vários aspectos que influenciam na composição curricular e que ajudam como instrumentos de análise do currículo, na perspectiva crítica, como questões relacionadas à cultura, à ideologia e ao poder, estruturando ideias mediadoras entre o currículo prescrito nos documentos oficiais e as ações vivenciadas no cotidiano das salas de aula.

Ainda no mesmo capítulo, reflete-se acerca do Estágio Curricular Supervisionado como campo de formação docente na perspectiva da epistemologia da prática, trazendo um diálogo sobre as interfaces entre a Universidade e a escola de educação básica.

O último capítulo organiza a análise dos dados colhidos durante o estudo. Nesse momento é detalhada a pesquisa de campo, caracterizando a universidade, as escolas e os professores sujeitos da pesquisa, faz-se também a análise e a reflexão acerca do desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado, fazendo um contraponto entre os documentos oficiais e institucionais que o norteiam e as ações vivenciadas no contexto da prática.

Por fim, apresentam-se as considerações finais, que destacam as evidências coletadas e analisadas durante a pesquisa de campo, mostrando as principais características, bem como as dificuldades e as perspectivas para uma melhor estruturação e desenvolvimento do Estágio

Curricular Supervisionado bem como para a melhoria da formação docente na licenciatura em química.

## **2 O CONTEXTO DA PESQUISA: COMPREENDENDO O OBJETO DE ESTUDO**

“[...] o real não está na saída nem na chegada:  
ele se dispõe pra gente é no meio da travessia.”

(Jose Guimarães Rosa)

Neste capítulo são tratados dois assuntos que ajudam a delimitar os estudos desenvolvidos nessa Tese. No primeiro foi construído o Estado da Questão do objeto da pesquisa. Tal construção teve por objetivo permitir conhecer, refletir e situar os estudos sobre o Estágio Curricular Supervisionado em Cursos de licenciatura em química. A partir deste Estado da Questão teve-se uma compreensão mais ampla do campo de estudo, percebendo de que modo as pesquisas e estudos no panorama nacional revelam aspectos relativos ao eixo articulador teoria e prática no âmbito do Estágio Curricular Supervisionado.

No segundo momento foram tratados os dados do contexto da pesquisa, um contexto permeado por vários meandros sociais, políticos e culturais, fruto de tensões e negociações. O contexto do Estágio Curricular Supervisionado da FECLESC/UECE tem como destaque a criação do curso de licenciatura em química e a criação e consolidação do referido estágio.

### **2.1 O Estado da Questão do Estágio Curricular Supervisionado na Licenciatura em Química**

Esta parte do texto tem como objetivo conhecer, refletir e mapear os estudos sobre o Estágio Curricular Supervisionado na Licenciatura em Química, a partir de um levantamento bibliográfico com a finalidade de perceber como se encontra o objeto de investigação no estado atual da ciência. O mapeamento realizado consistiu de uma fonte importante para a construção da pesquisa, permitindo, também, identificar a relação das pesquisas produzidas com o objeto de pesquisa dessa Tese.

Para Nóbrega-Therrien e Therrien (2004, p. 2), “trata-se do momento por excelência que resulta na definição do objeto específico da investigação, dos objetivos da pesquisa, em suma, da delimitação do problema específico de pesquisa.”

Nessa perspectiva o tópico foi subdividido em duas partes. No primeiro momento foi feito o mapeamento a partir das Teses e Dissertações e, em seguida, a pesquisa foi feita a partir dos anais de eventos e periódicos.

### ***2.1.1 Teses e Dissertações sobre o Estágio Curricular Supervisionado no curso de licenciatura em Química no Brasil***

Os dados referentes à produção científica no campo do Ensino de Química no Brasil, apresentados a seguir, compõem o mapeamento da produção científica relacionada as teses e dissertações sobre os Estágios Supervisionados desenvolvidos a partir dos cursos de licenciatura em Química. Estes foram sistematizados a partir da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES).

O recorte temporal tomou como base os critérios de classificação do *qualis* ensino estabelecidos pela CAPES, que define ser oportuno considerar a produção dos últimos cinco anos. Em razão deste recorte temporal selecionaram-se as teses e dissertações produzidas entre os anos de 2012 e 2017. Em seguida, utilizou-se os descritores: Licenciatura em Química, Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Química, Estágio Supervisionado nos cursos de licenciatura em Química, Estágio Supervisionado licenciatura em Química, no intuito de encontrar teses e dissertações relacionadas ao objeto de investigação.

Apresenta-se no quadro 1, o quantitativo de tese e dissertações localizadas nas bases BDTD e Banco de Teses e Dissertações da CAPES, identificadas a partir dos descritores estabelecidos para a busca.

**Quadro 1 – Quantitativo de Teses e Dissertações identificadas no BDTD**

Descritor	Quantidade de trabalhos localizados
Licenciatura em Química	222
Prática de Ensino e Estágio Supervisionados em Química	15
Estágio supervisionado licenciatura em Química	18
Estágio Supervisionado nos cursos de Licenciatura em Química	13

Fonte: Elaborada por Sousa (2017)

Quando se buscou localizar as teses e dissertações percebeu-se nos bancos de dados BDTD e CAPES um número considerável de pesquisas sobre os Estágios Supervisionados em Química entre os anos de 2003 e 2008. Entende-se a dimensão quantitativa destes trabalhos na medida em que se pode correlacionar a sua expressividade como sendo o reflexo das reformulações curriculares desenvolvidas pelos Cursos de Licenciatura em Química, quanto ao atendimento às Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas nos anos 2001 e 2002. O mesmo ocorre quando se analisa as produções do ano 2014 seguindo até a atualidade.

Devido a riqueza dos trabalhos localizados, relativos ao objeto de investigação, no que diz respeito a teses e dissertações, optou-se por agrupar no quadro abaixo, uma síntese dos trabalhos encontrados considerando as proximidades dos objetivos de cada um ao trabalho desta tese. Essa escolha justifica-se em função de existirem outros trabalhos que discutem o assunto, porém, um pouco mais distantes dos objetivos, questões desencadeadoras e problemática da pesquisa.

Para uma melhor visualização dos objetivos destes trabalhos e posterior análise, apresenta-se no Quadro 2, os autores, títulos, ano, modalidade objetivo e questão de cada um.

**Quadro 2 - Teses e Dissertações selecionados com seus respectivos autores, títulos, anos, modalidades**

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Modalidade</b>
Fabiula Torres da Costa	<b>Políticas curriculares para formação de professores de Química: a prática como componente curricular em questão</b>	2012	Dissertação
Camila Greff Passos	<b>O Curso de Licenciatura em Química da UFRGS: conquistas e desafios frente a reformulação curricular de 2005</b>	2012	Tese
Maria Leda Costa Silveira	Perspectivas de formação no curso de licenciatura em química do IFSC: da tradição técnica ao discurso emancipatório	2013	Dissertação
Verônica Caldeira Leite Christiano	A formação inicial de professores de química e o exercício da docência na escola: que discursos estão em jogo?	2013	Dissertação
Assiscléide da Silva Brito	Identidade e formação docente: memórias e narrativas de egressos/as da 1º turma de licenciatura em química de uma universidade pública do agreste sergipano	2013	Dissertação
Luciana Massi	Relação aluno-instituição: o caso da licenciatura do instituto de química da UNESP/Araraquara	2013	Tese
Sílvio Ivanir de Castro	Concepções de licenciados do curso de Química da Universidade Federal de Juiz de Fora e professores de Química da Educação sobre o Estágio Supervisionado	2014	Dissertação
Barbara Carine Pinheiro da Anunciação	<b>A Pedagogia Histórico-Crítica na formação inicial de professores de Química na UFBA: limites e possibilidades no estágio curricular</b>	2014	Tese
Camila Lima Miranda	As representações sociais de licenciados em Química sobre ser “professor”	2014	Dissertação
Roberta Guimaraes Correa	<b>Formação inicial de professores de química: discursos, saberes e práticas</b>	2015	Tese
Elízio Mário Ferreira	Um olhar sobre as atividades de formação em um curso de licenciatura em Química	2015	Dissertação
Francisco Souto de Sousa Júnior	Química em cena: uma proposta para formação inicial de professores de Química	2015	Dissertação
Valéria Campos dos Santos	A formação de professores em comunidades de prática: o caso de um grupo de professores de Química em formação inicial	2015	Dissertação
Leila Inês Follmann freire	Indícios da ação formativa dos formadores de professores de química na prática de ensino de seus licenciados	2015	Tese

Denise da Silva	<b>Análise da prática docente na formação de professores de química</b>	2016	Tese
Sara de Almeida	A prática como componente curricular nos cursos de formação de professores de química no estado de Goiás	2016	Dissertação
Kenia Cristina Moura de Oliveira Silva	Estágio supervisionado na formação inicial de professores: o dito e não dito nos PPC de licenciatura em química	2016	Dissertação
Dylan Avila Alves	<b>Licenciaturas em Química do IF Goiano: concepções e influências no contexto formativo</b>	2016	Dissertação
Rogério Daniel Pereira Ramos	<b>A formação de professores no curso de licenciatura em Química da Universidade Estadual de Goiás: a pesquisa-ação colaborativa como eixo orientador das práticas formativas</b>	2016	Tese
Alan Jhones da Silva Santos	A prática como componente curricular e o estágio supervisionado na concepção dos licenciandos: entre o texto e o contexto	2017	Dissertação

Fonte: Elaborado por Sousa (2017)

Considerando os estudos apresentados no quadro 2, destaca-se o trabalho de Passos realizado em 2012, na UFRGS. A pesquisadora se propõe a realizar um diagnóstico sobre a adequação do curso de licenciatura em Química da UFRGS às Diretrizes Curriculares Nacionais frente à reformulação curricular ocorrida em 2005. A pesquisadora apresenta como questão: **quais as formas de contribuição da atual organização institucional, curricular e metodológica para o desenvolvimento profissional dos futuros professores de Química?**

Como resultado da investigação, Passos (2012) encontra que os princípios da reforma curricular orientada pelas DCN foram atendidos em parte. Dentre os pontos atingidos aponta a considerável carga horária direcionada aos distintos componentes curriculares, a inclusão do Trabalho de Conclusão de Curso e a presença das disciplinas articuladoras que relacionam os conhecimentos pedagógicos e os específicos da Química. Entretanto, a pesquisadora observa que na organização curricular analisada, as disciplinas de conhecimento específicos da Química não contemplaram os princípios do desenvolvimento de competências, da simetria invertida e da pesquisa sobre as rotinas docentes em ambiente escolar, como elementos essenciais na formação dos licenciandos (PASSOS, 2012).

Em reação aos trabalhos desenvolvidos em 2013, chama a atenção o trabalho de Christino, realizado em 2013, na Universidade Federal de Pelotas. O estudo analisa alguns discursos sobre o ser professor que circulam em cursos de formação de professores de Química

e no ambiente escolar, buscando identificar qual ou quais enunciados perpassam ambos os discursos, bem como pensar em práticas de acompanhamento aos iniciantes na docência em Química, na escola onde a pesquisadora atua.

Dessa forma, a pesquisadora apresenta como questão, compreender: **Como os estagiários e os professores iniciantes de Química, atravessados pelo discurso da universidade e pelo discurso da escola, lidam com as diferentes inquietações provocadas por ambos os discursos a respeito do ser professor? Que efeitos esses diferentes discursos têm sobre o exercício da docência?**

A análise dos dados mostra a recorrência de um enunciado que constou de diferentes discursos, na universidade e na escola, de que *ser professor da Educação Básica é algo menor*, sendo possível ver, ao longo do estudo, seus efeitos para a constituição da identidade profissional docente. Os resultados apontam, que há um estranhamento da escola pelos sujeitos que iniciam a docência, seja como estagiário, seja como professor ingressante.

Dentre os trabalhos desenvolvidos em 2014, evidencia-se o trabalho de Castro realizado em 2014, na Universidade Federal de Juiz de Fora. Considerando os avanços e exigências da legislação e a conseqüente adequação dos cursos de formação inicial de professores para educação básica, Castro (2014) teve como objetivo conhecer as concepções de professores de Química da Educação Básica e licenciados do curso de química da UFJF a respeito da estrutura e desenvolvimento do estágio, visado compreender como o envolvimento de professores formados e em formação oriundos dos cursos de licenciatura de diferentes modelos impacta na sua formação.

O pesquisador questionou: **qual a importância do estágio na formação inicial dos licenciados e na formação continuada dos professores da educação básica? Como o estágio pode ser estruturado de forma a aprimorar a formação inicial e continuada dos professores da educação básica?**

Frente às questões levantadas, concluiu-se que os licenciados consideram o estágio um importante componente curricular e reconhecem a importância da experiência dos professores, independentemente do tipo de instituição em que realizam o Estágio. Porém, afirmam dificuldades relacionadas com a estrutura das instituições (como a conciliação entre o horário de aula das escolas e da universidade e a falta de laboratórios). Os professores da educação básica reconhecem a contribuição, como o compartilhamento de informações com os licenciados, embora não participem do planejamento escolar. A falta de um planejamento

conjunto, ocasionada pela inexistência de parceria colaborativa limita a atuação dos professores e as possibilidades formativas dos licenciados.

Em relação aos trabalhos desenvolvidos em 2015, está o de Freire realizado em 2015, na Universidade de São Paulo. Ao delinear sua pesquisa, Freire (2015) define como objetivo apontar as relações entre a ação formativa dos formadores de professores e os conhecimentos mobilizados na prática de ensino por licenciandos em Química. Diante deste desafio, questionou: **qual a formação dos docentes do ensino superior? Todo profissional, para desenvolver o seu trabalho, passa por um processo de formação, seja ele empírico ou acadêmico, como é esse processo para os formadores de professores? Que orientações conceituais embasam suas práticas de formação? Quem é responsável pela formação dos formadores? Como a ação formativa dos formadores de professores num curso de Licenciatura em Química influencia a prática de ensino dos licenciandos?**

A partir dos achados da pesquisa, Freire (2015) concluiu que a maioria dos formadores tem consciência do impacto do seu trabalho, dizem assumir essa responsabilidade, mas entendem de maneiras diferentes o seu fazer pedagógico, a relação com os conteúdos e com os licenciandos. Isso aponta a necessidade de mais discussões coletivas no grupo de formadores desse curso de Licenciatura em Química, como modo de concentrar seus esforços para a boa formação dos futuros professores. A respeito da sua própria formação os formadores admitem ser importante haver uma formação específica para a docência universitária, mas dividem opiniões quanto ao melhor momento para que aconteça (FREIRE, 2015).

Em relação aos trabalhos desenvolvidos em 2016, destaca-se o trabalho de Almeida realizado em 2016, na Universidade Federal de Goiás. Ao considerar o cenário nacional das Políticas educacionais e, especificamente, a determinação legal da inserção da Prática como Componente Curricular, Almeida (2016), delinea como objetivo de sua pesquisa buscar compreender de que maneira as Instituições de Ensino Superior (IES) inserem as 400 horas que devem ser destinadas a esse componente curricular nos cursos de formação de professores de Química do estado de Goiás, tendo como foco principal os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC).

A partir deste desafio, a pesquisadora buscou responder à questão: **qual é o modo de inserção e a compreensão de Prática como Componente Curricular das IES do estado de Goiás que ofertam cursos de formação de professores de Química?**

Diante desta problemática, Almeida (2016) conclui que o movimento de análise dos PPC permitiu inferir que as 400 horas de PCC não são organizadas da mesma maneira pelos diferentes cursos. Tal aspecto pode estar relacionado à própria legislação, que não estabelece os caminhos de inserção das práticas na estruturação dos cursos. Argumenta que não deve haver uniformização, mas que é necessário definir, em cada projeto pedagógico, de forma explícita, como deve ocorrer a integralização da PCC (ALMEIDA, 2016).

A inserção das Práticas como Componentes Curriculares na formação de professores mostra-se como um ganho para as licenciaturas, pois amplia as possibilidades formativas relacionadas ao desenvolvimento de atividades pedagógicas. No entanto, é preciso refletir sobre as reais efetivações dessas cargas horárias nos currículos para que esse ganho não seja perdido em termos de aproveitamento, tendo em vista que a PCC, compõe, em horas, uma parte importante da carga horária total dos cursos de formação de professores, não sendo possível admitir que não sejam aproveitadas de forma significativa, a fim de propiciar uma formação docente efetiva e consistente.

Ainda em relação ao ano de 2016, apresenta-se como referência a pesquisa desenvolvida por Silva (2016), na Universidade Federal de Goiás. Silva (2016) investiga nos PPC de licenciaturas em Química do estado de Goiás as concepções e a estruturação do Estágio Supervisionado, considerando três aspectos, a concepção de estágio, a teoria e prática e a formação da identidade docente. A pesquisadora lança o desafio ao buscar compreender a seguinte questão: qual a concepção de estágio supervisionado encontrada nos PPC? Qual a relação estabelecida entre teoria e prática pelos PPC? e Como a formação da identidade docente pode ser desenvolvida a partir desses projetos pedagógicos?

A partir dos dados analisados, Silva (2016) aponta que, nos PPC em geral, 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, verificou que os PPC se dividiam em três grupos, a saber: os bacharelescos, os mistos e os específicos para a docência, entendendo 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, também, poucas propostas que podem levar, de fato, o estagiário à práxis, que pode ser realizada a partir da educação pela pesquisa.

Recentemente, Santos (2017), na Universidade Federal de Goiás, considerando que a prática no processo de formação de professores tem sofrido a influência de diversos contextos, moldados historicamente, sistematiza sua pesquisa, definindo como objetivo, investigar como estão sistematizadas a PCC e o ES, tendo como pano de fundo a concepção dos licenciandos dos cursos de Química de algumas instituições de ensino superior (IES) do estado de Goiás.

Em seus achados, Santos (2017) conclui que, em virtude dos aspectos analisados, há falta de compreensão e, até certo ponto, de distinção da prática atribuída à PCC e da prática desenvolvida no ES. Não que sejam práticas distintas, mas que diferem em seus modos de sistematização, que são especificados, inclusive, pelos pareceres, resoluções e diretrizes. Essa falta de entendimento tem levado os licenciandos a uma concepção superficial e, em alguns casos, equivocada de que a PCC e o ES são elementos formativos similares e/ou simultâneos. Sendo assim, a investigação pretendeu, juntamente, com outras pesquisas, balizar as atividades destinadas a PCC, diferenciando-as do ES e, dessa forma, contribuir para uma melhor sistematização dentro dos cursos de formação de professores de química do estado de Goiás.

Os trabalhos analisados apresentam elementos significativos para a discussão do objeto de pesquisa desta tese, na medida em que problematizam os Estágios Supervisionados, sua relação com a Prática e Ensino, o lugar da escola e da universidade no âmbito da formação docente. Neste sentido, encontra-se um aporte teórico significativo, desde que se busca compreender como o Estágio Supervisionado do curso de licenciatura em Química da FECLESC/UECE se efetiva na prática e como este contribui para a formação de professores.

### ***2.1.2 Anais de Eventos Nacionais sobre o Estágio Curricular Supervisionado no curso de licenciatura em Química***

Os dados relacionados à produção científica no campo do Ensino de Química no Brasil, apresentados a seguir, compõem o mapeamento da produção científica nos anais dos seguintes eventos: Simpósio Brasileiro de Educação em Química - **SIMPEQUI**, Simpósio Mineiro de Educação em Química - **SMEQ**, Encontro Nacional de Ensino de Química - **ENEQ** e **ENDIPE** – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Para delimitar melhor as buscas foram utilizadas os seguintes descritores: Licenciatura em Química, Estágio Supervisionado e Estágio Supervisionado na Licenciatura em Química.

Apresenta-se no quadro 3, o quantitativo de trabalhos identificados a partir dos descritores estabelecidos para a busca.

**Quadro 3 – Quantitativo de Trabalhos Identificados nos Anais dos Eventos**

DESCRITOR	Quantidade de trabalhos localizados
Licenciatura em Química	415
Estágio Supervisionado	95
Estágio Supervisionado na Licenciatura em Química	39

Fonte: Elaborada por Sousa (2017)

Com o intuito de explorar com mais êxito as pesquisas, foi utilizado um parâmetro de 5 (cinco) anos referentes aos anais de cada evento, considerando que tais eventos acontecem a cada 2 (dois) anos, o recorte temporal das buscas se concentraram entre os anos de 2008 a 2016.

Optou-se por sistematizar as informações como: título dos trabalhos, autores, objetivo e questões, no quadro 4, para melhor visualização e posterior análise.

**Quadro 4: Trabalhos publicados com respectivos autores, data, objetivo e questão.**

EVENTO	ARTIGO	AUTOR (ES)	ANO	QUESTÃO
<b>XIV ENEQ- Encontro Nacional de Ensino de Química</b>	REFLEXÕES SOBRE COMO OS ESTÁGIOS PODEM CONTRIBUIR PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA QUE A SOCIEDADE NECESSITA.	Karla Amâncio Pinto Field's; Kátia Dias Ferreira Ribeiro; Sandra Cristina Marquez Araújo.	<b>2008</b>	Quais as mudanças ocorridas no currículo das disciplinas de Estágio Supervisionado na Licenciatura em Química?

<b>XIV ENEQ- -Encontro Nacional de Ensino de Química</b>	O DIÁRIO DE AULA COLETIVO NO ESTÁGIO DA LICENCIATURA EM QUÍMICA: DILEMAS E SEUS ENFRENTAMENTOS	Fábio Peres Gonçalves, Carolina dos Santos Fernandes, Renata Hernandez Lindemann, Maria do Carmo Galiazzi	<b>2008</b>	Como os alunos na licenciatura em química da disciplina de estágio supervisionado enfrentam seus dilemas?
<b>XIV ENEQ- Encontro Nacional de Ensino de Química</b>	A INFLUÊNCIA DO ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DOS ACADÊMICOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA DO ILES/ULBRA, ITUMBIARA-GO	Carla Cristina Alves Mendes; Fabrícia de Souza Tavares; Mário Machado Martins; Raphael Ribeiro França; Stefane Helena Oliveira; Sandra Cristina Marquez Araújo; Ermerlinda Ferreira Resende	<b>2008</b>	Qual o papel que o estágio vem desempenhando atualmente entre esses universitários?
<b>XV ENEQ- Encontro Nacional de Ensino de Química</b>	REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DO ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE QUÍMICA SOB A VISÃO DO FUTURO DOCENTE	Indiamara Narayane Martins de Passos; Karla Amâncio Pinto Field's	<b>2010</b>	Qual a interdependência que existe entre a teoria e a prática na realização do estágio?
<b>XV ENEQ- Encontro Nacional de Ensino de Química</b>	FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE QUÍMICA: CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO.	Murilo M. dos Anjos; Rayane L. Natali; Claudio R. M. Benite	<b>2010</b>	Como o estágio supervisionado pode contribuir para proporcionar a reflexão dos sujeitos da ação docente?
<b>XV ENEQ- Encontro Nacional de Ensino de Química</b>	ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM ENSINO DE QUÍMICA: REALIDADE E CONTEXTO SOB O OLHAR DO PROFESSOR-ORIENTADOR.	Weverton Santos de Jesus; João Paulo Mendonça Lima; Djalma Andrade	<b>2010</b>	Qual a realidade e o contexto do estágio supervisionado, sob a ótica de um professor-orientador?
<b>XV ENEQ- Encontro Nacional de Ensino de Química</b>	O ESTÁGIO DOCENTE NO ENSINO DE QUÍMICA: A BUSCA DO EDUCADOR REFLEXIVO	Everton Bedin; Alana Neto Zoch	<b>2010</b>	É possível através de estágios docente investigar se existem e quais são as contribuições da Prática de Ensino na formação dos professores de Química?

<b>XV ENEQ- Encontro Nacional de Ensino de Química</b>	CONTRIBUIÇÃO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO PARA FORMAÇÃO DO FUTURO PROFESSOR NO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA DO IFPB	Geórgia Batista Vieira de Lima; Márcia de Lourdes Bezerra dos Santos	<b>2010</b>	Qual expectativa inicial dos graduandos do Curso de Licenciatura em Química do IFPB para o Estágio Supervisionado?
<b>XV ENEQ- Encontro Nacional de Ensino de Química</b>	PROPOSTA DE ESTÁGIO PARA CURSOS DE LICENCIATURA EM QUÍMICA POR MEIO DE PROJETOS DE PESQUISA - AÇÃO.	Sandro Xavier de Campos; Leila Inês Follmann Freire	<b>2010</b>	Como os projetos de pesquisa-ação favorecem na formação do professor?
<b>XVI ENEQ- Encontro Nacional de Ensino de Química</b>	PARCERIA IF-ESCOLA NA PRÁTICA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE QUÍMICA NO IFG - CAMPUS ANÁPOLIS: DIÁLOGOS ACERCA DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE QUÍMICA.	Lidiane de L. S. Pereira; Ronivon S. Pereira	<b>2012</b>	Qual a importância de parcerias com escolas no que diz respeito ao estágio supervisionado para formação inicial do professor?
<b>XVI ENEQ- Encontro Nacional de Ensino de Química</b>	A VISÃO DOS ESTAGIÁRIOS SOBRE O ENSINO DE QUÍMICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE ITAPETINGA-BA	Elaine Pereira Coutinho; Herlle Aparecido da Silva; Paulo José de Oliveira; Daniela Marques Alexandrino; Dulcinéia da Silva Adorni; Ademir de Jesus Silva Jr	<b>2012</b>	Como vem sendo desenvolvido o ensino de Química nas Escolas Públicas do município de Itapetinga-BA
<b>XVI ENEQ- Encontro Nacional de Ensino de Química</b>	ORGANIZAÇÃO DOS ESTÁGIOS DA LICENCIATURA EM QUÍMICA NAS IES DA CIDADE DE GOIÂNIA-GO: REFLEXÕES SOBRE AS NECESSIDADES FORMATIVAS.	Camila C. A. Lima; Virgínia A. de O. Moraes; Nyuara A. S. Mesquita1	<b>2012</b>	Com as IES estão trabalhando seu planejamento pedagógico de acordo com o PPC?

<b>XVI ENEQ- Encontro Nacional de Ensino de Química</b>	VIVÊNCIAS DOS LICENCIANDOS EM QUÍMICA NO ESTÁGIO: APROXIMAÇÕES DO CAMPO DE ATUAÇÃO	Sidilene Aquino de Farias; Luiz Henrique Ferreira	<b>2012</b>	Quais as contribuições do estágio curricular para a formação do docente?
<b>XVI ENEQ- Encontro Nacional de Ensino de Química</b>	CONCEPÇÕES DOS ALUNOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA NO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS - CAMPUS ITUMBIARA: ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO ENQUANTO PESQUISA	Elizabeth de P. Pacheco; Adilson C. Goulart; Valdenir V. da Cruz; Lígia V. Andrade	<b>2012</b>	Quais as concepções do licenciando em química, no que diz respeito ao estágio curricular enquanto pesquisa?
<b>XVI ENEQ- Encontro Nacional de Ensino de Química</b>	ESTÁGIO SUPERVISIONADO II: VIVÊNCIAS DE QUÍMICA NO NONO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO VERA SIMPLÍCIO	Bruna Mariáh da S. e Silva; Daniele de A. Moysés; Ellen Sharlise B. Santiago; Maria Dulcimar de B. Silva; Sinaida Maria V. de Castro; Paulo Cezar R. de Aviz; Vanessa da S. Santos.	<b>2012</b>	Como se dá a vivência do discente do curso de licenciatura em química no estágio supervisionado?
<b>XVI ENEQ- Encontro Nacional de Ensino de Química</b>	O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO ESPAÇO DE INSERÇÃO DOS FUTUROS DOCENTES NO PROCESSO DE REFLEXÃO SOBRE A AÇÃO	Edna Sheron da Costa Garcez; Flávia Carneiro Gonçalves; Layla Karoline Tito Alves; Márlon Herbert Flora Barbosa Soares; Nyuara Araújo da Silva Mesquita	<b>2012</b>	Como o licenciando em química atua em sala de aula na disciplina de estágio, no que diz respeito ao ser docente?
<b>XVI ENEQ- Encontro Nacional de Ensino de Química</b>	OPINIÃO DOS ALUNOS DE LICENCIATURA, EM RELAÇÃO À IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM QUÍMICA	Ana Paula T. da Silva; Gisele F. Mota; Indiamara N. M. de Passos; Káryta S. Andrade; Larissa M. Borges; Lorena O. Silva; Sandra C. M. Araújo	<b>2012</b>	Quais as concepções dos alunos sobre o desenvolvimento do estágio?

<b>XVII ENEQ- Encontro Nacional de Ensino de Química</b>	O DESAFIO DOS LICENCIANDOS E O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DE QUÍMICA EM ESCOLAS DA REDE PÚBLICA.	Danielle F. Tizzo; Andriely S. de Souza; Lílian M. de Moraes; Samara A. C. Lopes; Blyeny H. P. Alves; Lígia V. Andrade.	<b>2014</b>	Quais os desafios que os licenciandos encontram em sala de aula?
<b>XVII ENEQ- Encontro Nacional de Ensino de Química</b>	ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO DE FUTUROS PROFESSORES DE QUÍMICA	Eliezer Martins; Josiele da Silva; Maira Ferreira; Fábio André Sangiogo.	<b>2014</b>	Quais são os desafios e as perspectivas dos futuro professores de química?
<b>XVII ENEQ- Encontro Nacional de Ensino de Química</b>	O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA DA UAB/IFMA	Reinan Tiago Fernandes dos Santos; Marcelo Moizinho Oliveira.	<b>2014</b>	Qual a importância do Estágio Supervisionado na formação dos profissionais de Licenciatura em Química?
<b>XVII ENEQ- Encontro Nacional de Ensino de Química</b>	A PRODUÇÃO DE RELATOS ESCRITOS NA DISCIPLINA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM QUÍMICA	Wallace Alves Cabral; Cristhiane Cunha Flôr	<b>2014</b>	Quais os movimentos realizados pelos estagiários na produção de relatos?
<b>XVII ENEQ- Encontro Nacional de Ensino de Química</b>	RELATO DA EXPERIÊNCIA VIVIDA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DA DISCIPLINA QUÍMICA: UM OLHAR DIDÁTICO PARA O ENSINO DE QUÍMICA.	Maria Karina Mendonça de Moraes	<b>2014</b>	Qual a visão do estagiário baseado no rela de experiência?
<b>XVIII ENEQ- Encontro Nacional de Ensino de Química</b>	ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM UM CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA: PERCEPÇÕES SOBRE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA EXPRESSAS EM RELATÓRIOS DE ESTÁGIO DE REGÊNCIA	Eliezer Alves Martins; Fábio André Sangiogo	<b>2016</b>	De acordo com os relatórios de estágio, qual a sua percepção sobre a formação inicial e continuada?

<p><b>XVIII ENEQ- Encontro Nacional de Ensino de Química</b></p>	<p>DA OBSERVAÇÃO À PRÁTICA: A IMPORTÂNCIA DA REGÊNCIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO DE QUÍMICA</p>	<p>Sílvia Vaz Fernandes de Castro; Grazielle Alves dos Santos</p>	<p><b>2016</b></p>	<p>Qual a importância da regência no estágio supervisionado?</p>
<p><b>XVIII ENEQ- Encontro Nacional de Ensino de Química</b></p>	<p>O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA E A EXPERIÊNCIA DA SEMI-REGÊNCIA</p>	<p>Roberta C. Possebon; Gislaine Pucholobek; Alex Junior Farias</p>	<p><b>2016</b></p>	<p>Qual a importância do Estágio Supervisionado dentro de uma licenciatura na formação de futuros professores e a elaboração de uma semi-regência pautada nas reflexões da práxis docente?</p>
<p><b>XVIII ENEQ- Encontro Nacional de Ensino de Química</b></p>	<p>ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA: EXPERIÊNCIA INOVADORA PARA A IDENTIFICAÇÃO DOS PROBLEMAS, A PARTIR DA RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA PARA INTERVIR NOS PROBLEMAS IDENTIFICADOS NA REALIDADE ESCOLAR</p>	<p>Rayssa Cristina Viana Costa; Nathara da Silva Pereira; Ediane Araújo Silva</p>	<p><b>2016</b></p>	<p>Como o estágio supervisionado contribui para reflexão dos métodos a serem utilizados na prática docente?</p>
<p><b>XVIII ENEQ- Encontro Nacional de Ensino de Química</b></p>	<p>CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO DE QUÍMICA PARA UMA REFLEXÃO DOS MÉTODOS A SEREM UTILIZADOS NA PRÁTICA DA DOCÊNCIA</p>	<p>Rainan Junior Machado Pires; Grazielle Alves dos Santos</p>	<p><b>2016</b></p>	<p>Como o estágio supervisionado contribui para reflexão dos métodos a serem utilizados na prática docente?</p>

<p><b>11° SIMPEQUI -Simpósio Brasileiro de Educação em Química</b></p>	<p>O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA ÓTICA DOS LICENCIANDOS DE QUÍMICA DA UAB/IFMA POLO CAXIAS</p>	<p>Santos, R.T.F. (IFMA); Santos, M.O. (IFMA); Silva, M.T.F. (IFMA); Conceição, F.A. (IFMA) Abreu, A.S. (IFMA) Silva, S.M.S. (IFMA); Silva, S.V. (IFMA); Oliveira, M.M. (IFMA)</p>	<p><b>2013</b></p>	<p>Qual a ótica dos alunos do curso de Licenciatura em Química do 6° e 7° períodos da UAB/IFMA do polo Caxias?</p>
<p><b>12° SIMPEQUI -Simpósio Brasileiro de Educação em Química</b></p>	<p>A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA CONSTRUÇÃO CRÍTICA REFLEXIVA DO FUTURO PROFESSOR: CONCEPÇÕES DE UM LICENCIANDO EM QUÍMICA</p>	<p>Lopes, J.A.; Teixeira, D.V.B.; Figueirôa, J.A.</p>	<p><b>2014</b></p>	<p>Qual a relevância do estágio na construção crítica reflexiva do licenciando?</p>
<p><b>12° SIMPEQUI -Simpósio Brasileiro de Educação em Química</b></p>	<p>FORMAÇÃO INICIAL: DIFICULDADES ENCONTRADAS POR LICENCIANDOS EM QUÍMICA, DURANTE O ESTÁGIO CURRICULAR</p>	<p>Santos, A.M.; da Silva, A.L.; Arruda, C.A.; Silva, G.O.; Santos, M.T.S.</p>	<p><b>2014</b></p>	<p>Qual a maior dificuldade de conseguir uma vaga de estágio?</p>
<p><b>12° SIMPEQUI -Simpósio Brasileiro de Educação em Química</b></p>	<p>VIVÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DOCENTE NA ÁREA DE QUÍMICA</p>	<p>Marques, V.S.B.; Falconieri, A.G.F.</p>	<p><b>2014</b></p>	<p>Como se dá a vivencia do discente do curso de licenciatura em química no estágio supervisionado?</p>
<p><b>13° SIMPEQUI - Simpósio Brasileiro de Educação em Química</b></p>	<p>CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO PARA A PRÁTICA DOCENTE DE UM CURSO SEMIPRESENCIAL DE QUÍMICA DA UAB/UFC</p>	<p>Rocha Ferreira, I.; Pinheiro da Silva, M.S.</p>	<p><b>2015</b></p>	<p>Como o estágio supervisionado contribui para a pratica docente?</p>
<p><b>14° SIMPEQUI - Simpósio Brasileiro de Educação em Química</b></p>	<p>A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE QUÍMICA</p>	<p>Simas, A.N.; Castro, F.B.; Lima, A.V.; Assis Jr, P.C.; Eleutério, C.M.S.</p>	<p><b>2016</b></p>	<p>Qual a importância da supervisão de Estagio Supervisionado na formação inicial do professor?</p>

<p><b>14° SIMPEQUI - Simpósio Brasileiro de Educação em Química</b></p>	<p>ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM QUÍMICA: REFLEXÕES SOBRE AS DIFERENTES PRÁTICAS DOCENTES A PARTIR DE UM DOCUMENTÁRIO</p>	<p>Figueira, A.C.; Braga, E.M.; Andrade, E.M.B.; Sales, A.L.</p>	<p><b>2016</b></p>	<p>Quais as óticas das diferentes praticas docentes?</p>
<p><b>XIV ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino</b></p>	<p>OS ESTÁGIOS CURRICULARES NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE QUÍMICA: A PESQUISA COM O FOCO NO APRENDER, NAS NARRATIVAS E NA IDENTIFICAÇÃO DE DISSONÂNCIAS EM RELAÇÃO À ESCOLA</p>	<p>Maurivan Güntzel Ramos; Roque Moraes; Maria do Carmo Galiazzi.</p>	<p><b>2008</b></p>	<p>Quais as dissonâncias entre o processo de formação inicial de professores de Química desenvolvido nas disciplinas de prática pedagógica?</p>
<p><b>XIV ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino</b></p>	<p>PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR E ESTÁGIO CURRICULAR EM CONFIGURAÇÕES CURRICULARES DE CURSOS DE LICENCIATURA: QUE RELAÇÕES?</p>	<p>Edna Falcão Dutra</p>	<p><b>2008</b></p>	<p>Qual a relação existente entre a Prática como Componente Curricular (PCC) e o Estágio Curricular (EC) nas configurações curriculares dos Cursos de Licenciatura da área de Ciências Naturais da UFSM?</p>
<p><b>II SMEQ - Simpósio Mineiro de Educação Química</b></p>	<p>CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DE QUÍMICA DO MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA SOBRE O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO</p>	<p>Lilian Guiduci de Melo; José Guilherme S. Lopes.</p>	<p><b>2013</b></p>	<p>Qual o papel do professor na educação básica?</p>
<p><b>II SMEQ - Simpósio Mineiro de Educação Química</b></p>	<p>CONSTRUINDO UM LIVRO DE RELATOS NA DISCIPLINA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM QUÍMICA NA UFJF: EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES</p>	<p>Wallace A. Cabral; Marcela A. Meirelles; Raquel D. Maia; Cristhiane C. Flôr</p>	<p><b>2013</b></p>	<p>Quais as contribuições da linguagem escrita na formação docente?</p>

<b>II SMEQ - Simpósio Mineiro de Educação Química</b>	CONCEPÇÕES DE LICENCIANDOS DE QUÍMICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO.	Silvio Ivanir de Castro; José Guilherme S. Lopes.	<b>2013</b>	Quais as concepções dos licenciados sobre o estágio supervisionado?
---	---	--	-------------	---

Fonte: Elaborado por Sousa (2017)

Foi visto que no 10º SIMPEQUI, que aconteceu no ano de 2012, no ENDIPE 2016, 2014, 2012, 2010 e SMEQ 2011 e 2015 não foram encontrados artigos relacionados ao objeto de estudo desta pesquisa.

Considerando os trabalhos apresentados no quadro 4, destaca-se o trabalho de Field's, Ribeiro e Araújo (2008), que trata a respeito das colaborações que o estágio curricular supervisionado pode oferecer para a formação inicial do futuro profissional docente, proporcionando o desenvolvimento de habilidades em sala de aula e aplicação do conhecimento que o futuro professor adquiriu quando aluno da graduação.

A pesquisa aponta que a vivência na prática dos saberes construídos na graduação prepara o aluno para a vida docente, principalmente para fornecer-lhe bases e experiências em sala de aula, deixando-o capacitado a trabalhar os seus conhecimentos com mais eficiência, preparando-o, também, para os desafios que possam aparecer e, assim, diminuindo as frustrações e possibilitando atingir os objetivos.

Gonçalves, Fernandes, Lindemann e Galiuzzi (2008), discutem sobre as dúvidas vividas na prática do Estágio Supervisionado dos alunos do curso de Química, a partir de uma análise documental com os diários de aula, instrumentos esses utilizados para o registro da vivência da disciplina considerada importante pelo professor.

Os autores apresentam como pergunta: **Como os alunos na licenciatura em química da disciplina de estágio supervisionado enfrentam seus dilemas?** Segundo a pesquisa, o diário de aula é uma relevante ferramenta para o professor em formação inicial, pois baseados nas anotações realizadas, pode servir posteriormente para pesquisa e reflexão do ser professor, contribuindo de forma positiva na preparação para a vida em sala de aula.

Mendes, Tavares Mendes, Tavares, Martins, França, Oliveira, Araújo e Resende (2008), refletem como os estudantes de Química sofrem influência do Estágio Supervisionado.

Essa disciplina de estágio curricular supervisionado, de acordo com os autores, é fundamental para relacionar a teoria e a prática, o que vai deixar o futuro professor mais preparado para a sua atuação.

A pesquisa de Passos e Field's (2010) trata do Estágio Curricular Supervisionado e foi realizada sob a ótica de um futuro professor, numa reflexão de que são promissoras para os alunos dos cursos de Licenciatura, as atividades desempenhadas em sala de aula, oferecendo para o estagiário um crescimento importante para sua carreira.

Anjos, Natali e Benite (2010) trouxeram a informação de que a formação do professor é um processo complexo e pode ser mediado com o Estágio Curricular Supervisionado. Os autores realizaram a pesquisa a partir do questionamento: **Como o estágio supervisionado pode contribuir para proporcionar a reflexão dos sujeitos da ação docente?** O Estágio Supervisionado, de acordo com a pesquisa pode ser considerado um momento singular na vida do futuro professor, pois essa relação com a teoria vai maximizar o aprendizado do graduando.

De acordo com Bedin e Zoch (2010), o Estágio Supervisionado permite que o futuro docente possa construir e reconstruir sua prática pedagógica, possibilitando a capacitação de um profissional reflexivo e capaz de conduzir as situações do dia a dia em sala.

Lima e Santos (2010) discutem sobre a expectativa que o acadêmico de Licenciatura em Química tem antes e durante o estágio curricular supervisionado e perceberam que os alunos iniciam com grandes expectativas, pois é o contato inicial com a sala de aula. Também têm ansiedade e medo de enfrentar alguma resistência por parte dos alunos das escolas.

A pesquisa de Campos e Freire (2010) foi desenvolvida a partir do questionamento: **Como os projetos de pesquisa-ação favorecem na formação do professor?** Nesse contexto, os autores refletem sobre as mudanças no currículo do curso de Química e como influenciaram na disciplina de estágio e para essa disciplina propõem a pesquisa em sala de aula para proporcionar maior aprendizado e, também, aumentar a relação entre o graduando, a escola e a universidade.

Pereira e Pereira (2012) discutem sobre a inserção, o quanto mais cedo, do futuro profissional docente nas escolas e eles que as contribuições podem ser maximizadas dessa forma, influenciando principalmente na formação da identidade do professor.

Coutinho, Silva, Oliveira, Alexandrini, Adorni e Silva Jr (2012) refletem sobre o ensino de Química nas escolas das redes públicas, sob a ótica dos estagiários. Com o estudo

perceberam algumas deficiências e, com isso, a importância de uma preparação na formação inicial do professor, para que possa desenvolver novas estratégias metodológicas facilitadoras no ensino e aprendizagem.

Lima, Morais e Mesquita (2012) tratam sobre como uma instituição de ensino superior trabalha a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado do curso de Licenciatura em Química, como são desenvolvidas suas atividades pedagógicas diante do projeto pedagógico do curso. A pesquisa mostrou que o cumprimento das propostas pedagógicas não estava se dando de forma efetiva.

Pacheco, Goulart, Cruz e Andrade (2012) buscam compreender o estágio curricular supervisionado desenvolvido como pesquisa no curso de Licenciatura em Química. Eles afirmam que o estágio é imprescindível para o graduando, pois irá deixá-lo mais preparado para vida profissional.

A pesquisa de Silva, Mota, Passos, Andrade, Borges, Silva e Araújo (2012) teve como objetivo **verificar a visão dos alunos do curso de Licenciatura em Química do ILES/ULBRA em relação ao Estágio Curricular Supervisionado, a importância que o mesmo exerce sobre a sua formação e as dificuldades encontradas durante o estágio**. Os autores ressaltam a importância do estágio supervisionado para capacitação do estagiário na iniciação da vida profissional e como a etapa proporciona aos alunos uma base sólida.

Melo e Lopes (2013) trataram da importância do professor durante a disciplina de estágio supervisionado, baseados na ótica desses professores e, chegaram à conclusão, de que estes buscavam sempre trabalhar a relação com todos os indivíduos envolvidos com a educação básica.

A pesquisa de Castro e Lopes (2013) buscou compreender, de acordo com a percepção dos licenciandos do curso de Licenciatura em Química, se a disciplina de estágio supervisionado está atendendo às exigências atuais e chegaram à conclusão de que, para os resultados na aprendizagem serem maximizados, seria importante uma maior **interação entre universidade e escola**.

Matins, Silva, Ferreira e Sangiogo (2014) realizaram a pesquisa a partir do questionamento: **Quais são os desafios e as perspectivas dos futuros professores de química?** Os resultados ressaltam a importância dos Estágios Supervisionados para formação do professor. Nessa etapa da preparação acadêmica existem dilemas em que se faz necessário ser um profissional reflexivo sobre sua atuação.

Santos e Oliveira (2014), discutiram sobre a disciplina de estágio do curso de licenciatura em Química do 7º e 8º períodos da UAB/IFMA do polo Caxias. A pesquisa mostrou que os graduandos do curso de Licenciatura em Química percebem no estágio uma fase ímpar, que contribui para a formação profissional, auxiliando no aprendizado em sala de aula.

A pesquisa de Cabral e Flor (2014) discute a necessidade de trabalhar os estagiários para formação inicial, desmistificando a ideia de que professores das ciências naturais devem dar mais ênfase a aspectos quantitativos de suas disciplinas, sendo importante, também, abordar a disciplina no âmbito qualitativo.

Ferreira e Silva (2015) analisam **as contribuições do estágio supervisionado para a prática docente dos estudantes do curso semipresencial de Licenciatura em Química da UAB/UFC** através de um levantamento bibliográfico e aplicação de questionário. A pesquisa mostrou que o estágio supervisionado contribui significativamente para a formação do professor e na prática docente.

Castro e Santos (2016) apontam que o estágio supervisionado é determinante na profissão, **colocar o conhecimento aprendido durante a graduação em prática** torna-se fundamental para a atuação desse estagiário quando assumir a docência.

Os autores Costa, Pereira e Silva (2016) falam que o Estágio Supervisionado contribui de forma direta na vida do graduando dos cursos de Licenciatura em Química, é onde aprende as dinâmicas da vida escolar e sua estrutura, aprende também a lidar com seus medos ou outros desafios encontrados durante o estágio e, também, aprendem com solucionar os problemas que venham a aparecer.

Pires e Santos (2016) falam em seu trabalho, que o Estágio Supervisionado é um importante momento para procurar desenvolver novas **ferramentas e/ou métodos para lecionar**. Nessa disciplina de estágio, os alunos têm a orientação de um professor para tirar dúvidas e **aprimorar os métodos**.

Simas, Castro, Lima, Assis e Eleutério (2016) destacam que o Estágio Supervisionado tem como objetivo **relacionar a teoria com a prática**. A pesquisa ressaltou ainda, a importância dos professores regentes, que auxiliam no desenvolvimento da aula, facilitando até mesmo com a troca de experiências.

Conforme Figueira, Braga e Sales (2016), o discente precisa ter uma **boa bagagem teórica**, para que assim, tenha segurança para **transmitir os seus conhecimentos**.

Após a análise dos artigos anteriormente citados, percebe-se que, embora as pesquisas tenham finalidades diferentes, destacaram o Estágio Curricular Supervisionado na Licenciatura em Química e puderam contribuir para essa pesquisa, fato que, também, ofereceram subsídios para justificar a relevância da pesquisa, tendo em vista que os achados ainda deixam lacunas sem respostas. Alguns trabalhos se mostraram simples e sem profundidade, embora outros, mais elaborados, tenham sido esclarecedores para ajudar na construção deste trabalho de tese. Por outro lado, observam-se poucas pesquisas na região nordeste e no estado do Ceará. Também não são evidentes, nos trabalhos analisados, estudos que destacam a ação dos professores das escolas que recebem o estagiário e o modo de relação que ocorre entre as instituições envolvidas, ou seja, universidade e escola, na busca da interação teoria e prática.

A partir da compreensão da análise desses artigos, percebeu-se a necessidade desta pesquisa, pois contribuiu para o aprofundamento do objeto de estudo, servindo de fonte para novas buscas e para o engrandecimento da região nordeste e do estado do Ceará, na produção científica, analisando o Estágio Curricular Supervisionado na Licenciatura em Química.

A proposta dessa pesquisa passou por alguns dos estudos desenvolvidos, quando discutem, também, a relação teoria e prática do Estágio Curricular Supervisionado em cursos de Licenciatura em Química e elucidaram as categorias que ancoraram essa pesquisa, ou seja, currículo, formação docente e a relação teoria e prática.

Considera-se, portanto, a partir do que foi apresentado e discutido, que foram muitos os avanços e pesquisas sobre o tema investigado. A partir das leituras a esses trabalhos tornou-se possível perceber novos conceitos, expandir as concepções iniciais, reorganizar objetivos, aprofundar a metodologia, além de outros elementos necessários para a realização desta pesquisa. O mais importante de tudo isso, é que a realização dessa Tese favorece continuar o debate sobre o Estágio Curricular Supervisionado como um eixo de articulação teoria e prática, na busca de compreender como tem se materializado no Curso de Licenciatura em Química da FECLESC – UECE, considerando a interface universidade e escola. Será um modo de perceber como as ações curriculares desenvolvidas no âmbito do estágio curricular supervisionado têm contribuído para a ação docente, com base na unidade teoria e prática.

Dando prosseguimento, serão apresentados no item a seguir os dados de contexto que envolvem a criação do Curso de Licenciatura em Química da FECLESC\UECE e do Estágio Curricular Supervisionado e as circunstâncias sociais, políticas, culturais, pedagógicas e ideológicas envolvidas.

## 2.2 Criação, constituição e estruturação do curso de Licenciatura em Química da FECLESC/UECE

Situar o contexto social, político e pedagógico do Estágio Curricular Supervisionado da FECLESC/UECE, destacando todo o percurso de criação e constituição do Curso de Licenciatura em Química e do estágio curricular supervisionado da referida faculdade, é o objetivo desse item, que contempla o percurso histórico social e político.

Dessa forma, fez-se um contexto histórico da FECLESC/UECE e do curso de licenciatura em química, destacando as dificuldades, conflitos e lutas registradas pela história da criação e constituição da faculdade e dos cursos por ela oferecidos, especialmente o Curso de Licenciatura em Química, resgatando o real percebido em toda a travessia do percurso.

A semente da FECLESC/UECE foi plantada em 1976, quando foi criada a Fundação Educacional do Sertão Central – FUNESC, resultado de lutas e mobilização da sociedade quixadaense e do Sertão Central. Em 1983 a FUNESC foi encampada pela Universidade Estadual do Ceará – UECE, que implantou os cursos de Pedagogia, **Ciências – Licenciatura Curta** e História. Os referidos cursos foram reconhecidos pelo Conselho Federal de Educação em 1988.

A faculdade apresentava a estrutura física necessária para atender às exigências básicas de funcionamento de um curso de nível superior, contendo, além das salas de aula e salas para as coordenações didático-administrativas, um laboratório de física, química e biologia para atingir os objetivos significativos baseados na experimentação e uma biblioteca contendo 7.000 volumes – livros e obras de referência; Periódicos – revistas.<sup>8</sup>

Entretanto, a faculdade enfrentou muitas dificuldades, teve seus cursos cassados pelo Conselho Federal de Educação em dezembro de 1986, por determinação do Conselho de Educação do Ceará os vestibulares foram suspensos durante dois anos e metade do seu corpo docente foi retirada do município de Quixadá.

---

<sup>8</sup> Fonte: Processo de Reconhecimento do Curso de Licenciatura de 1º grau em Ciências (Unidade de Quixadá), volume I – atos jurídico –administrativos. P. 207

Em defesa de sua Faculdade, mobilizaram-se múltiplos segmentos (professores, estudantes, políticos, sindicatos, associações de classe, Igreja, Clubes de Serviço) das comunidades do Sertão Central. A organização da comunidade sensibilizou o Governo do Estado, setores refratários da administração superior da UECE e membros do Conselho Estadual de Pesquisa e Extensão da UECE (CEPE), das faculdades de Quixadá, Crateús e Itapipoca. (SOUSA, 2005)

Entre os políticos, encontrava-se o prefeito Aziz Okka Baquit, eleito em 1972, então pertencente aos quadros do Movimento Democrático Brasileiro - MDB, quando nessa época os políticos eram, em quase sua totalidade, eleitos pela Aliança Renovadora Nacional – ARENA. Neste período, os recursos se tornaram bastante escassos, pois os governos federal e estadual centralizavam as arrecadações. A equipe que preparou o governo, anteriormente à posse do prefeito, sugeriu a criação de uma escola de ensino superior como uma das metas do seu Plano Setorial de Educação, o que foi reforçado e prometido à população em seu discurso de posse. (SOUZA, 2004)

Entre os professores, destaca-se o professor Luiz Oswaldo Santiago Moreira de Souza que assumiu a titularidade da pasta da Educação no município de Quixadá em 1973. Ao entender que a região do Sertão Central era a única que não dispunha de nenhuma escola de formação de professores<sup>9</sup> e por considerar importante para a política de capacitação do magistério, assumiu o compromisso de lutar pelo funcionamento da faculdade, estendendo-se essa luta aos movimentos para o processo de reconhecimento da instituição. (SOUZA, 2004) O professor Luiz Oswaldo Santiago Moreira de Souza atualmente é o diretor da FECLESC/UECE.

Foi relevante, também, a contribuição do professor Gilberto Telmo Sidney Marques, que era um dos líderes dos movimentos em prol do reconhecimento e o retorno dos vestibulares da faculdade, tendo participado de muitas reuniões em Quixadá, em Fortaleza e em Brasília.<sup>10</sup> O professor, juntamente com a então Pró-Reitora de Graduação da UECE, Prof<sup>a</sup>

---

<sup>9</sup> Na época, existiam escolas superiores de formação do magistério em Sobral (Zona Norte), em Limoeiro do Norte (região do Vale do Jaguaribe) e em Crato (região do Cariri). (SOUZA, 2004, p. 24)

<sup>10</sup> Fonte Oral a partir de uma conversa informal com o professor Gilberto Telmo Sidney Marques e de documentos de relatórios da FECLESC.

Solange Rosa de Sousa, elaborou os processos de criação dos cursos para enviar ao Conselho Federal de Educação, com o apoio dos professores. Entretanto, foi necessária a interferência da Escritora Rachel de Queiroz<sup>11</sup>, amiga do conselheiro Arnaldo Niskier, autor do parecer favorável à cassação dos cursos, para que se sensibilizasse com o problema. (ALVES, 2007)

Percebe-se que parece ter ocorrido uma luta de poderes na constituição da Faculdade e de seu reconhecimento. Não pode ser negado que problemas estruturais, ou até mesmo relacionados à qualidade dos cursos ofertados podem ter contribuído para o seu fechamento. Mas, também, deve-se concordar com Pacheco (2005), quando afirma que: “As políticas curriculares resultam de complexas decisões que derivam tanto do poder político oficialmente instituído quanto dos atores com capacidade para intervir, direta ou indiretamente, nos campos de poder em que estão inseridos.” (p. 110)

Além de professor da FECLESC, Gilberto Telmo foi também diretor no período de 18 de agosto de 1987 a 18 de março de 1988 pela primeira vez e, posteriormente, de 18 de março de 1988 a março de 1992. Foi também vice-diretor no período de 1992 a 1996. Atualmente é aposentado da UECE e presidente do Sindicato dos professores da UECE, URCA e UVA.

Nesse contexto de lutas, no dia 29 de janeiro de 1988, o Conselho Federal de Educação, através dos Pareceres 81/88 e 82/88, reconheceu os cursos de Quixadá. As Portarias Ministeriais 316/88 e 464/88 de 29 de agosto de 1988 homologaram os Pareceres do Conselho Federal de Educação consolidando, definitivamente, os cursos superiores de Quixadá.

Dessa forma,

[...] a história desta unidade acadêmica que nasceu sob o signo da contradição; tem sido disputada, passo a passo, pela contradição de classes e tem estado viva – e tanto mais viva quanto mais se aguçam estas contradições – na luta aberta e clara das classes. De um lado a classe dominante que a pretende subjugar. De outro, a classe dominada que, nela, conquistou um espaço de mobilização e trânsito e, não aceitando perdê-lo, luta com todas as formas possíveis de lutar. (SOUZA, 2004, p. 23)

---

<sup>11</sup> Rachel de Queiroz - romancista, escritora, jornalista, cronista prolífica e importante dramaturga brasileira. Em 1993, foi a primeira mulher galardoada com o Prêmio Camões. Ingressou na Academia Cearense de Letras no dia 15 de agosto de 1994, na ocasião do centenário da instituição.

Em 1990, a UECE, através dos Conselhos Superiores transformou a Unidade Acadêmica de Quixadá em Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central – FECLESC, contribuindo com a formação de recursos humanos qualificados, representando um importante espaço para o desenvolvimento do ensino público, gratuito e de relevância para a comunidade educativa da região do Sertão Central.

Atualmente, a FECLESC/UECE conta com os seguintes cursos de graduação: Licenciatura Plena em Ciências Biológicas, Física, Química e Matemática e os cursos de Pedagogia, História, Letras – Português e Inglês. Dois Departamentos, o de Ciências Humanas e o de Ciências da Natureza e os seguintes núcleos e/ou Setores Acadêmicos: Núcleo de Apoio Pedagógico – NEP; Núcleo de Estudos e pesquisa interdisciplinar – NEPI; Núcleo de Informática – NIF; Núcleo de Línguas Estrangeiras; Hemeroteca; Biblioteca com mais de 10000 exemplares; Núcleo de Apoio ao Vestibular – NAV; Residência Universitária; Centro Vocacional Tecnológico – CVT.<sup>12</sup>

Além desses setores e programas anteriormente mencionados, é importante salientar o contínuo e significativo aumento de professores contratados pela FECLESC/UECE nos últimos anos. Estes professores participam ativamente do plano de qualificação docente, que objetiva aumentar o número de professores com Mestrado e Doutorado na Faculdade, tendo seus cursos em andamento em Universidades brasileiras: UFC, USP, PUC, UNICAMP, UFPE e Universidades Europeias, sobretudo na França e Inglaterra.

O aumento do nível de qualificação dos docentes não só se traduzirá na melhoria das aulas, no fortalecimento das pesquisas e da extensão na FECLESC/UECE, como também na oferta dos cursos de Especialização, como o de Gestão Escolar, o de História do Ceará: temas, fontes e metodologia, Metodologias do Ensino Fundamental e Médio, Saúde Pública e Especialização no Ensino de Matemática.

A Faculdade de Educação do Sertão Central atende aos municípios de Acarape, Aracoiaba, Baturité, Banabuiú, Capristano, Chorozinho, Choró Limão, Deputado Irapuan Pinheiro, Guaramiranga, Ibicuitinga, Itapiuna, Mombaça, Milhã, Mulungu, Pacoti, Palmácia,

---

<sup>12</sup> O CVT foi construído no prédio da FICLESC, durante algum tempo foi coordenado pela faculdade, posteriormente estava sob a direção do CENTEC e este ano de 2017 voltou a funcionar sob a direção da FECLESC

Pedra Branca, Piquet Carneiro, Quixadá, Quixeramobim, Redenção, Senador Pompeu e Sonólopolis, incluindo outros da circunvizinhança.

Em sua história, a FECLESC já formou mais de 2 mil profissionais e abriga 1.056 alunos regularmente matriculados. Além de oferecer cursos de extensão e de pós-graduação *lato sensu*, a FECLESC participa com a Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos – FAFIDAM, unidade da UECE em Limoeiro do Norte, da oferta do 1º Mestrado Acadêmico da UECE no interior, em Educação e Ensino e sedia o polo da UECE para o Mestrado Profissional em Ensino de Física, ofertado em rede nacional. Há, ainda, o Mestrado Profissional em Matemática e o Mestrado Acadêmico Interdisciplinar em História e Letras.<sup>13</sup>

O corpo docente é composto por 83 professores, 63 efetivos e 20 substitutos. Entre os efetivos, conta com 45 doutores, 15 mestres, 02 especialistas e 01 graduado, que têm dado grande contribuição na produção de conhecimento nas mais diversas áreas com a criação de 04 (quatro) grupos de pesquisa cadastrados no CNPq, projetos de pesquisa, de extensão e de iniciação científica, dentre outros.

Nesse contexto, é evidente a importância da FECLESC/UECE para a formação dos profissionais da educação no Sertão Central, considerando o número de alunos e ex-alunos aprovados nos últimos concursos realizados para professores na Rede Pública, Estadual e Municipal. Qualifica-se assim, a FECLESC, como uma das instituições fundamentais para a melhoria da qualidade do ensino na Região.

Dando prosseguimento à história do Curso, é importante conhecer as etapas que o constituíram, cujo início se deu com o Curso de Ciências - Licenciatura Curta, que funcionou na FECLESC até o primeiro semestre de 1994 (SOUSA, 2005) e que habilitava o profissional da educação a atuar nas áreas de ciências e matemática somente no ensino fundamental.

Esse tipo de licenciatura foi prevista na “Proposta Valnir Chagas” e regulamentada pela Resolução nº 30/74. Na época, as transformações nas escolas de 1º. e 2º. Graus, provenientes da Lei 5692/71, exigiram propostas para a formação do professor. Entrou em cena, o Conselheiro Valnir Chagas, que preconizava a expressão “nova escola, no magistério”. As

---

<sup>13</sup> Histórico Atualizado da FECLESC/UECE em 23/02/2017.

severas críticas que partiram de diversos segmentos da sociedade, em especial das sociedades científicas, levaram a uma série de modificações no tocante à formação docente, com muitas contradições, leis e resoluções que não saíram do papel. Nesse contexto, a velha discussão sobre o papel desempenhado pelas licenciaturas e bacharelados, teve muita visibilidade. (CANDAU, 1987)

A referida autora reconhece em seu livro, e faz uma retrospectiva sobre o caminho percorrido pelas licenciaturas, que grande parte dos problemas com que se defrontaram na época, remontava às suas origens e persistiam sem solução.

O curso apresentava 118 créditos e carga horária de 1800 h/a, assim distribuídos:

**Quadro 5 - Distribuição das disciplinas do Curso de Ciências – Licenciatura Curta**

<b>DISCIPLINAS</b>	<b>CRÉDITOS</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>
<b>Matemática I</b>	06	90 h/a
<b>Matemática II</b>	06	90 h/a
<b>Desenho Geométrico</b>	06	90 h/a
<b>Cálculo Diferencial e Integral I</b>	06	90 h/a
<b>Cálculo Diferencial e Integral I</b>	06	90 h/a
<b>Estatística Descritiva</b>	04	60 h/a
<b>Geometria Analítica</b>	06	90 h/a
<b>Elementos de Física</b>	06	90 h/a
<b>Física I</b>	06	90 h/a
<b>Física II</b>	06	90 h/a
<b>Física Experimental I</b>	02	30 h/a
<b>Química I</b>	04	60 h/a
<b>Química II</b>	04	60 h/a
<b>Química III</b>	04	60 h/a
<b>Química Experimental I</b>	02	30 h/a
<b>Química Experimental II</b>	02	30 h/a
<b>Elementos de Geologia</b>	04	60 h/ a
<b>Biologia Geral I</b>	04	60 h/a
<b>Biologia Geral II</b>	04	60 h/a
<b>Laboratório de Biologia</b>	02	30 h/a
<b>Psicologia da Educação I</b>	04	60 h/a
<b>Psicologia da Educação II</b>	04	60 h/a
<b>Didática Geral I</b>	04	60 h/a
<b>Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau</b>	02	30 h/a
<b>Prática de Ensino I</b>	04	60 h/a
<b>Física III (Optativa)</b>	06	90 h/a
<b>Química IV (Optativa)</b>	04	60 h/a

<b>EPB I (Legislação específica)</b>	02	30 h/a
<b>EPB III (Legislação específica)</b>	02	30 h/a
<b>Educação Física</b>	02	30 h /a
<b>TOTAL</b>	118	1800

Fonte: Processo de Reconhecimento do Curso de Licenciatura de 1º grau em Ciências (Unidade de Quixadá), volume I – atos jurídico –administrativos. p.179)

Entretanto, a formação mínima exigida, em nível superior, colocou um novo patamar de qualificação docente no Brasil, encerrando com a fase das múltiplas possibilidades de nível de formação prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 5.692/71 e decretando o fim das licenciaturas curtas.

Atendendo às exigências da LDB 9394/96, a FECLESC/UECE elaborou o projeto de criação do Curso de Ciências – Licenciatura Plena, apoiado em experiências existentes, como as da Universidade de São Paulo, Universidade de Ijuí e da Universidade Regional do Cariri. Após um estudo sobre o Curso de Ciências – Licenciatura Curta da FECLESC/UECE, tentou redimensioná-lo propondo a criação de um novo curso de ciências voltado para as necessidades e prioridades regionais e nacionais. (SOUSA, 2005).

Torna-se interessante enfatizar que a legislação da época era confusa e contraditória, foram muitas idas e vindas, levando a modificações nos currículos de formação docente, ampliando a abrangência dos níveis de estudo contemplados, com a inclusão de matérias pedagógicas, em geral dissociadas das matérias específicas, num impasse que, mesmo com o apoio legal, ainda persiste.

O projeto de criação do Curso de Ciências – Licenciatura Plena visava:

- ❖ Qualificar profissionais para o ensino de Ciências nos 1º e 2º graus, atuais ensino fundamental e médio;
- ❖ Dotar o profissional docente de uma base fundamental para o desempenho competente no Magistério na área de Ciências;
- ❖ Propiciar um processo formativo multidisciplinar e interdisciplinar;
- ❖ Promover a formação do professor pesquisador, face às necessidades, peculiares e demandas sociais, temas lógicos e científicos da região e do país;

- ❖ Suscitar no processo formativo dos docentes posicionamentos e comprometerimentos com as questões educacionais e sociais da região e do país;
- ❖ Possuir uma atitude investigativa que favoreça um processo contínuo de construção do conhecimento na área e utilização de novas tecnologias.<sup>14</sup>

Dessa forma, com a necessidade comprovada de atendimento das demandas do Ensino Fundamental e Médio, o Curso de Ciências - Licenciatura Plena foi criado no segundo semestre do ano de 1994, com o intuito de redimensionar o antigo curso de licenciatura curta.

Em 1998 foi feita uma pequena reformulação no Curso, com o objetivo de resolver alguns problemas de ordem operacional. A criação e reformulação foram aprovadas pelo Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE) da UECE. Dessa forma, o curso de Ciências licenciatura curta passou a ser designado Ciências licenciatura plena com habilitação I em Matemática e Física e habilitação II em Biologia e Química.

A habilitação II possibilitava o profissional a atuar no magistério no ensino fundamental e médio nas disciplinas de Biologia e Química e apresentava uma carga horária de 3030 h/a e 190 créditos assim distribuídos:

**Quadro 6 – Fluxograma Curricular do Curso de Licenciatura em Ciências - habilitação II - Biologia e Química.**

<b><u>DESCRIÇÃO</u></b>	<b><u>CRÉDITOS</u></b>	<b><u>CARGA HORÁRIA</u></b>
<b>Matemática I</b>	04	60 h/a
<b>Matemática II</b>	04	60 h/a
<b>Geometria Euclidiana</b>	04	60 h/a
<b>Geologia Geral I</b>	04	60 h/a
<b>Química Geral I</b>	04	60 h/a
<b>Química Geral II</b>	04	60 h/a
<b>Química Orgânica I</b>	04	60 h/a
<b>Psicologia Evolutiva</b>	04	60 h/a
<b>Biologia Geral I</b>	04	60 h/a

<sup>14</sup> Fonte: Reconhecimento do Curso de Ciências – Licenciatura Plena – Volume III – Documentação do curso / 2000 p. 9.

Psicologia da Aprendizagem	04	60 h/a
Biologia Geral II	04	60 h/a
Zoologia	04	60 h/a
Introdução à Estatística	04	60 h/a
Geometria Analítica	04	60 h/a
Cálculo Diferencial e Integral I	04	60 h/a
Produção Textual	04	60 h/a
Química Inorgânica	04	60 h/a
Química Orgânica II	04	60 h/a
Ecologia	04	60 h/a
Botânica	04	60 h/a
Química Analítica	04	60 h/a
Física Básica I	04	60 h/a
Laboratório de Química	04	60 h/a
Informática Aplicada	04	60 h/a
Filosofia das Ciências	04	60 h/a
Fisiologia Humana I	04	60 h/a
Introdução à Educação	04	60 h/a
História das Ciências	04	60 h/a
Física Básica II	04	60 h/a
Didática Geral	04	60 h/a
Laboratório de Física	04	60 h/a
Desenho Geométrico	04	60 h/a
Biofísica	04	60 h/a
Didática do Ensino de Ciências	04	60 h/a
Elementos de Farmacologia	04	60 h/a
Geografia Geral	04	60 h/a
Química do Cotidiano	04	60 h/a
Microbiologia	04	60 h/a
Dinâmica de Grupo	04	60 h/a
Introdução à Bioquímica	04	60 h/a
<b>Prática do Ensino Fundamental em Matemática</b>	<b>05</b>	<b>75 h/a</b>
<b>Prática do Ensino Fundamental em Ciências</b>	<b>05</b>	<b>75 h/a</b>
Higiene e Saúde	04	60 h/a
Educação Física	04	60 h/a
Estrutura do Ensino	04	60 h/a
Laboratório de Biologia	04	60 h/a
Físico-Química	04	60 h/a
<b>Prática do Ensino Médio em Química</b>	<b>05</b>	<b>75 h/a</b>
<b>Prática do Ensino Médio em Biologia</b>	<b>05</b>	<b>75 h/a</b>

Fonte: Fluxograma Curricular da Licenciatura Plena em Ciências – Habilitação II -FECLESC/UECE (1994)

As modificações curriculares percebidas no quadro mostram a intenção de mudar o quadro formativo, com um currículo mais abrangente, de modo a contemplar as exigências da

plenificação. Percebe-se uma intenção de distribuição das matérias pedagógicas ao longo do curso, embora não possa ser caracterizada uma integração entre as matérias de caráter específico e as matérias pedagógicas, desde que se verifica a inserção das “práticas de ensino” na etapa final do curso, talvez pensada como uma aplicação da teoria aprendida.

No ano de 2000, o curso de ciências, mais uma vez, foi reformulado sendo, a partir de então, dividido em quatro cursos distintos: Matemática, Física, Química e Biologia.

Percebe-se que, cada inovação da FECLESC/UECE, na busca de melhorar a formação do professor de química, para proporcionar alternativas de expansão no trabalho docente da disciplina no Sertão Central, foi devidamente estudada e planejada, através de projetos e iniciativas inovadoras, por parte dos profissionais da área de ciências da natureza da instituição e ancorados na legislação, nem sempre tão clara, buscando promover a qualificação dos professores do ensino fundamental e médio que atuam ou irão atuar nas escolas públicas e particulares da região.

Nesse contexto, de acordo com seu Projeto Político Pedagógico, o curso de Licenciatura em Química da FECLESC/UECE proporciona uma formação mais sólida e abrangente em conteúdos dos diversos campos da Química a seus alunos e, ainda, uma preparação adequada à prática pedagógica da Química e de áreas afins na atuação profissional, como educador nos níveis fundamental e médio.<sup>15</sup>

O documento mostra que o Curso de Licenciatura em Química destina-se a formar professores para a educação básica e está estruturado de forma a possibilitar uma formação abrangente e interdisciplinar necessária ao estudante, futuro professor. Dessa forma, a estrutura curricular do curso compreende quatro eixos: Eixo Instrumental, Eixo Disciplinar, Eixo Pedagógico e Eixo Interdisciplinar.

No Eixo Instrumental estão três (03) disciplinas que compõem a formação básica nas linguagens e procedimentos científicos empregados, não apenas no campo da Química, mas também em diversos ramos do saber, necessários como base para a construção do conhecimento químico. São as disciplinas: Cálculo Diferencial e Integral I e II; Introdução à Estatística.

No eixo disciplinar estão quatorze (14) disciplinas relacionadas ao campo de formação específica permitindo ao aluno um aprofundamento teórico e prático necessário à sua devida qualificação profissional. São as disciplinas: Química Geral I e II; Química Inorgânica

---

<sup>15</sup> Fonte: Projeto Político Pedagógico do Curso de Química da FECLESC/UECE.

I e II; Química Orgânica I e II; Química Analítica I e II; Físico-Química I e II; Química Ambiental; Bioquímica; Física Geral, Biologia Geral.

No eixo Pedagógico estão onze (11) disciplinas relativas à formação pedagógica do aluno, oferecendo as diretrizes fundamentais à ação docente mediante análises e reflexões sobre o sistema educacional e sobre o processo e a psicologia do ensino e da aprendizagem. São as seguintes disciplinas: Didática Geral; Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio; Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS; Metodologia e Prática em Ciências da Natureza; Metodologia e Prática de Pesquisa em Química; Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental; Estágios Supervisionados no Ensino Médio I, II e III; Psicologia Evolutiva e Psicologia da Aprendizagem.<sup>16</sup>

Dessa forma, com base na Resolução nº 01/2002 - CP/CNE de 18 de fevereiro de 2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e na Resolução nº 02/2002 – CP/CNE de 19 de fevereiro de 2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior, a coordenação do curso em reunião do seu colegiado em 20 de abril de 2006 aprovou por unanimidade a estrutura curricular do curso.

No quadro a seguir estão as disciplinas do Fluxograma 2008.2 do Curso de Licenciatura em Química da FECLESC/UECE.<sup>17</sup>

**Quadro 7 – Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Química da FECLESC/UECE**

<u>SEM.</u>	<u>DESCRIÇÃO</u>	<u>CRÉD</u>	<u>CARGA HORÁRIA</u>	<u>Teoria</u>	<u>Prática</u>
01	PSICOLOGIA EVOLUTIVA	4	68 h/a	68 h/a	0 h/a
01	BIOLOGIA GERAL	4	68 h/a	68 h/a	0 h/a
01	QUIMICA GERAL I	6	102 h/a	68 h/a	34 h/a
01	CALCULO DIF. E INTEGRAL I	6	102 h/a	102 h/a	0 h/a
02	PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM	4	68 h/a	68 h/a	0 h/a
02	QUIMICA GERAL II	6	102 h/a	68 h/a	34 h/a
02	CALCULO DIFERENCIAL E INTEGRAL II	6	102 h/a	102 h/a	0 h/a

<sup>16</sup> Fonte: Projeto Político Pedagógico do Curso de Química da FECLESC/UECE.

<sup>17</sup> Fonte: Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Química da FECLESC/UECE.

02	<b>METOD. E PRATICA DA PESQUISA</b>	4	68 h/a	68 h/a	0 h/a
03	<b>DIDATICA GERAL</b>	4	68 h/a	68 h/a	0 h/a
03	<b>QUIMICA INORGANICA I</b>	6	102 h/a	68 h/a	34 h/a
03	<b>QUIMICA ORGANICA I</b>	6	102 h/a	68 h/a	34 h/a
03	<b>METOD. E PRATICA EM CIEN. DA NATUREZA</b>	4	68 h/a	68 h/a	0 h/a
04	<b>ESTRUTURA E FUNC.ENSINO FUND.E MEDIO</b>	4	68 h/a	68 h/a	0 h/a
04	<b>QUIMICA INORGANICA II</b>	6	102 h/a	68 h/a	34 h/a
04	<b>QUIMICA ORGANICA II</b>	6	102 h/a	68 h/a	34 h/a
04	<b>INTRODUCAO A ESTATISTICA</b>	4	68 h/a	68 h/a	0 h/a
05	<b>LINGUAGEM BRASILEIRA DE SINAIS</b>	4	68 h/a	68 h/a	0 h/a
05	<b>QUIMICA ANALITICA I</b>	6	102 h/a	68 h/a	34 h/a
05	<b>FISICA GERAL</b>	6	102 h/a	102 h/a	0 h/a
05	<b>ESTAG. SUPERV. NO ENS. FUNDAMENTAL</b>	6	102 h/a	68 h/a	34 h/a
06	<b>QUIMICA ANALITICA II</b>	6	102 h/a	68 h/a	34 h/a
06	<b>FISICO - QUIMICA I</b>	6	102 h/a	68 h/a	34 h/a
06	<b>ESTAG. SUPERV. I NO ENS. MEDIO</b>	6	102 h/a	17 h/a	85 h/a
07	<b>FISICO - QUIMICA II</b>	6	102 h/a	68 h/a	34 h/a
07	<b>BIOQUIMICA</b>	6	102 h/a	102 h/a	0 h/a
07	<b>ESTAG. SUPERV. II NO ENS. MEDIO</b>	6	102 h/a	17 h/a	85 h/a
08	<b>QUIMICA AMBIENTAL</b>	6	102 h/a	102 h/a	0 h/a
08	<b>ESTAG. SUPERV. III NO ENS. MEDIO</b>	6	102 h/a	17 h/a	85 h/a
08	<b>PROJETO DE MONOGRAFIA</b>	4	68 h/a	68 h/a	0 h/a
09	<b>MONOGRAFIA</b>	4	68 h/a	68 h/a	0 h/a
00	<b>FUNDAMENTOS DE MATEMATICA</b>	4	68 h/a	68 h/a	0 h/a
00	<b>GEOLOGIA GERAL</b>	4	68 h/a	68 h/a	0 h/a
00	<b>HISTORIA DA QUIMICA</b>	4	68 h/a	68 h/a	0 h/a
00	<b>CIENCIAS TECNOLOGIA E SOCIEDADE</b>	4	68 h/a	68 h/a	0 h/a
00	<b>SEMINARIO DE EDUCACAO QUIMICA</b>	4	68 h/a	68 h/a	0 h/a
00	<b>HIST. DA FILOSOFIA DAS CIENCIAS</b>	4	68 h/a	68 h/a	0 h/a
00	<b>ATIVID. ACADEM.CIENTIFICAS E CULTURAIS</b>	12	204 h/a	204 h/a	0 h/a
00	<b>QUIMICA DE PRODUTOS NATURAIS</b>	4	68 h/a	68 h/a	0 h/a
00	<b>QUIMICA MEDICINAL</b>	4	68 h/a	68 h/a	0 h/a

Fonte: Fluxograma Curricular - Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura Plena em Química da FECLSC/UECE; EMENTA das disciplinas do curso.

O quadro mostra a preocupação da FECLESC/UECE em atender à exigência do Parecer CP/CNE 28/2001, o Art. 1º, que define a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, orientando a efetivação mediante a articulação teoria-prática. Percebe-se também que na FECLESC/UECE o Estágio Curricular Supervisionado se distribui a partir do 5º semestre do curso de licenciatura em Química, fato que também se aproxima das orientações do Parecer acima citado.

Um fato que deve ser enfatizado e que será discutido com maior pertinência posteriormente, no item seguinte a este, é que não há uma especificação na integralização curricular do curso, quanto à determinação legal acerca do eixo articulador teoria e prática. Tal eixo articulador foi estabelecido pela Resolução n. 2 de fevereiro de 2002, que estipula a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura em graduação plena, determinando 400 h de prática como componente curricular; 400 de prática como componente curricular e 200h de atividades complementares.

O que se intui, é que no campo das intenções, a cada renovação, há uma busca de melhoria, de adequação às normatizações, de uma procura de associação teoria e prática, de redimensionamento e reordenamento de disciplinas, embora, ainda com deficiências. No entanto, permanece a dúvida quanto ao universo da operacionalização, até que ponto essas modificações se materializam. E são muitos os fatores que refletem nesse fazer, podendo-se citar as políticas institucionais, a legislação brasileira, que, na opinião de Wachowicz (2002), é considerada nada social, mas tecnicista, advinda da razão instrumental, oposta à razão emancipatória, que faz o seu próprio recorte, de acordo com seus interesses, aumentando o fosso entre o legal e o real.

O tópico a seguir fará uma análise sobre os caminhos percorridos para a estruturação do estágio da Licenciatura Plena em Química da FECLESC/UECE, trazendo as mudanças na nomenclatura e carga horária, a partir dos documentos oficiais e institucionais.

### ***2.2.1 Os caminhos para a estruturação do Estágio Curricular Supervisionado: documentos oficiais e institucionais***

Considerando que o foco deste trabalho é o Estágio Curricular Supervisionado, torna-se importante, no entanto, que fiquem claros alguns aspectos relacionados à dimensão articuladora teoria e prática no desenvolvimento curricular da formação docente. As DCN para a formação de professores (BRASIL, 2002) indicam os critérios para a organização da matriz curricular dos cursos de licenciatura, organizando tempos e espaços curriculares, em torno de seis eixos: I – Eixo articulador dos diferentes âmbitos do conhecimento profissional; II – Eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional; III – Eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade; IV – Eixo articulador da formação comum com a formação específica; V – Eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa; VI – Eixo articulador das dimensões teoria e práticas.

Para essa pesquisa, foi escolhido como objeto de estudo, somente o eixo articulador Estágio Curricular Supervisionado. Portanto, nesse item serão tratados os aspectos legais relacionados, constituindo os caminhos de sua efetivação no Curso de Licenciatura em Química da FECLESC/UECE.

De acordo com as orientações do Ministério da Educação – MEC, a Legislação Federal para os estágios, a Lei 11788 de 25 de setembro de 2008, define em seu artigo 1º que:

Estágio é o ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

§ 1o O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando.

§ 2o O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho. (BRASIL, 2008, p. 1)

Nesse contexto, observando os quadros 5, 6 e 7 do tópico anterior, percebe-se que o Estágio Curricular Supervisionado da FECLESC/UECE, ao longo dos anos, mudou a nomenclatura e aumentou a carga horária nos cursos mencionados, ou seja, quando o curso era Licenciatura Curta em Ciências, o estágio era contemplado apenas na disciplina de Prática de Ensino I. (Quadro 5).

No curso de Licenciatura Plena em Ciências, na habilitação II – Química e Biologia, o estágio passou a ter mais horas/aula de estudos, Prática do Ensino Fundamental em

Matemática, Prática do Ensino Fundamental em Ciências, Prática do Ensino Médio em Química e Prática do Ensino Médio em Biologia. (Quadro 6).

Atualmente no curso de Licenciatura Plena em Química da FECLESC o Estágio Curricular Supervisionado, que é o objeto de estudo desta tese, está contemplado nas seguintes disciplinas: Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental, no 5º semestre; Estágio Supervisionado I no Ensino Médio, no 6º semestre; Estágio Supervisionado II no Ensino Médio, no 7º semestre e Estágio Supervisionado III no Ensino Médio, no 8º semestre (Quadro 7).

Observa-se que para atender às exigências das Leis que orientam a educação superior no Brasil, a FCELESC redimensionou os seus cursos e, conseqüentemente, a estrutura curricular, fato que também acrescentou positivamente às mudanças nos estágios supervisionados, especialmente na carga horária e objetivos.

Fazendo uma retrospectiva, a orientação da Lei 5.692/71, no que se refere ao currículo para o magistério, de acordo com o Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 349/72 expressa que:

A Didática fundamentará a Metodologia do Ensino, sob o tríplice aspecto de planejamento, de execução do ato docente-discente e de verificação da aprendizagem, conduzindo à Prática de Ensino e com ela identificando-se sob a forma de estágio supervisionado. Deverá a Metodologia responder às indagações que irão aparecer na Prática de Ensino, do mesmo modo que a Prática de Ensino tem que respeitar o lastro teórico adquirido da Metodologia (PIMENTA, 2012, p. 55).

Dessa forma, a partir do parecer nº 349/72, superaram-se as visões presentes nas legislações anteriores quando, de certo modo, foi resolvida a imprecisão entre Didática, Metodologia Geral e Especial e Prática de Ensino, ou seja, o estágio é a prática, a Didática é a teoria prescritiva da prática (PIMENTA, 2012).

O Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Química da FECLESC/UECE estipula o Estágio Curricular Supervisionado como um momento de aquisição e aprimoramento de conhecimentos e habilidades essenciais, com a função de integrar teoria e prática para a consolidação da formação profissional no conceito de competência<sup>18</sup> no mundo do trabalho.

---

<sup>18</sup> O Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Química da FECLESC/UECE caracteriza “competência” a partir do conceito de Perrenoud (2000, p. 14) – Competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações.

Ressalta, ainda, que o estágio é uma experiência formadora com dimensões técnicas e sociopolíticas que proporciona ao estudante a participação em situações reais de vida e de trabalho e explora as competências básicas indispensáveis para uma formação profissional ética, responsável e comprometida com o desenvolvimento humano e com a melhoria da qualidade de vida.<sup>19</sup>

No termo das intenções, o estágio configura-se como um momento privilegiado para a formação docente. Neste sentido, seria uma busca pela aproximação com a escola, o ambiente propício para o trabalho de professores e, segundo Almeida e Pimenta (2014, p.16), isso acontece,

Com as práticas didático-pedagógicas (quando professores e alunos estabelecem relação com o conhecimento por meio de ações coletivamente desenvolvidas) e com os professores e alunos (aproximando-se das compreensões e atitudes dos sujeitos envolvidos na aula).

O Curso de Licenciatura em Química da FECLESC/UECE traz em seu Projeto Político Pedagógico, o compromisso de coordenar, supervisionar e acompanhar todos os planos de estágio e convênios, para os quais há um instrumento jurídico, denominado Termo de Convênio, firmado entre a Instituição de Ensino (a UECE) e a entidade concedente (secretarias de educação, escolas, empresa ou outras), assim como o Termo de Compromisso de Estágio, firmado entre a unidade concedente e cada estagiário, com a interveniência obrigatória da instituição de ensino.<sup>20</sup>

O Estágio Curricular Supervisionado da FECLESC/UECE está fundamentado a partir dos Decretos e Leis que o orientam. Dessa forma, com a finalidade de superar a concepção restrita da prática, que divide os cursos de licenciaturas em dois polos: de um lado a visão de aplicação das teorias e, do outro, a visão ativista da prática, ou seja, o primeiro supervaloriza os conhecimentos teóricos, acadêmicos, desprezando as práticas como importante fonte de conteúdo da formação e o segundo supervaloriza o saber pedagógico, desprezando a dimensão teórica dos conhecimentos como instrumento de seleção e análise contextual das práticas, o Parecer– CP/CNE 09/2001 publicado em Diário Oficial da União em de 18 de janeiro de 2002, afirma na página 23:

---

<sup>19</sup> Fonte: Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Química da FECLESC/UECE.

<sup>20</sup> *Ibid*, p. 27.

Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional.

Assim, o PPP do curso de licenciatura em Química da FECLESC/UECE apresenta os seguintes objetivos:

- Geral:

Estabelecer articulação entre a teoria e a prática profissional em situações reais de vida e de trabalho.

- Específicos:

Conhecer campos reais de trabalho;

Avaliar os conhecimentos adquiridos;

Aplicar e testar habilidades desenvolvidas no interior das disciplinas e atividades complementares;

Realizar leitura reflexiva da realidade;

Compreender dos processos políticos e identificação as demandas sociais e propor soluções;

Desenvolver ações conjuntas com os estagiários de vários cursos em atividades articuladas de estágio, pesquisa e extensão;

Desenvolver experiências profissionais equivalentes às primeiras experiências efetivas de profissional.<sup>21</sup>

Há, portanto, uma preocupação do curso, expressa em seu PPP, com a articulação teoria e prática, ação que demanda um olhar mais próximo no desenvolvimento e acompanhamento das atividades do estágio curricular, preocupação expressa nos documentos oficiais e institucionais que o norteiam. Segundo Pimenta (2012, p. 105), “a atividade teórica é que possibilita de modo indissociável o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para a sua transformação. Mas para produzir tal transformação não é suficiente a atividade teórica; é preciso atuar praticamente.”

Dessa forma, observando as significativas mudanças em relação ao estágio curricular na orientação geral para a formação dos professores e na orientação institucional da

---

<sup>21</sup> Fonte: Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Química da FECLESC/UECE.

FECLESC, o estágio no Curso de Licenciatura em Química busca atender às reais necessidades da formação inicial, na perspectiva reflexiva das ações.

Torna-se importante verificar, também que, além da ampliação da carga horária, a redistribuição do estágio curricular ao longo do curso segue a orientação de que esteja presente a partir da segunda metade do curso, superando o modelo “3 + 1”<sup>22</sup> que privilegia a desarticulação entre as disciplinas pedagógicas e as disciplinas científicas, reforçando a visão simplista de que para ensinar basta saber a matéria a ser ensinada.

Nesse contexto, percebendo o estágio como componente curricular, a relação teoria e prática social tal como expressam o Art. 1º, § 2º da LDB e o Art. 3º, XI e o conceito de prática no Parecer CNE/CP 9/2001, o Estágio Curricular Supervisionado é o momento de efetivar, sob a supervisão de um profissional experiente, um processo de ensino e de aprendizagem, sendo este, um componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas e uma atividade intrinsecamente articulada com a prática e com as atividades do trabalho acadêmico.

Voltando, agora à questão do eixo articulador das dimensões teoria e prática, de acordo com o CP/CNE 28/2001, o Art. 1º define que: A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, 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.
- Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas.

A estrutura curricular do curso em estudo distribui as 400 h/a de Estágio Curricular Supervisionado a partir do 5º semestre, com a seguinte organização e objetivos:

---

<sup>22</sup> Modelo “3 + 1” a partir da visão de SCHNETZLER, R. P. O professor de ciências: problemas e tendências de sua formação. In SCHNETZLER, R. P.; ARAGÃO, Rosália M. R. de (Orgs). **Ensino de ciências: fundamentos e abordagens**. Piracicaba-SP: Capes/Unimep, 2000.

**Quadro 8 - Ementa das disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado**

<b>SEM</b>	<b>DISCIPLINA</b>	<b>CRÉDITOS</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>	<b>EMENTA</b>
<b>V</b>	ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO FUNDAMENTAL	06 (1 crédito teórico + 05 créditos práticos)	102 h	A disciplina enfatiza os seguintes aspectos: 1) Conteúdo dos livros textos de Ciências e Química, submetendo-os à análise crítica e a produção de materiais. 2) Planos de Curso, de Unidade e de Aula. 3) Estágios de observação e regência em sala de aula. 4) Seleção, elaboração e execução de aulas experimentais. 5) Seminários de temas relevantes e atuais em Ciências e Química. 6) Planejamento e execução de Projetos Sociais de relevância para a comunidade, na área de Química.
<b>VI</b>	ESTÁGIO SUPERVISIONADO I NO ENSINO MÉDIO	06 (1 crédito teórico + 05 créditos práticos)	102 h	A disciplina enfatiza os seguintes aspectos: 1) Conteúdo dos livros textos de Ciências e Química, submetendo-os à análise crítica e a produção de materiais. 2) Planos de Curso, de Unidade e de Aula. 3) Estágios de observação e regência em sala de aula. 4) Seleção, elaboração e execução de aulas experimentais. 5) Seminários de temas relevantes e atuais em Ciências e Química. 6) Planejamento e execução de Projetos Sociais de relevância para a comunidade, na área de Química.
<b>VII</b>	ESTÁGIO SUPERVISIONADO II NO ENSINO MÉDIO	06 (1 crédito teórico + 05 créditos práticos)	102 h	Estágios no ensino de química na segunda série do ensino médio enfatizando os seguintes aspectos: estágio de observação e regência em sala de aula, bem como seleção, elaboração e execução de aulas experimentais.
<b>VII</b>	ESTÁGIO SUPERVISIONADO III NO ENSINO MÉDIO	06 (1 crédito teórico + 05 créditos práticos)	102 h	Estágios no ensino de química na terceira série do ensino médio enfatizando os seguintes aspectos: estágio de observação e regência em sala de aula, bem como seleção, elaboração e execução de aulas experimentais

Fonte: Ementa das disciplinas do Curso de Licenciatura em Química presentes no Projeto Político Pedagógico do curso.

Dessa forma, o Estágio Curricular do Curso de Licenciatura plena em Química da FECLESC/UECE, está distribuído a partir do 5º semestre, com uma carga horária de **408 horas**, sendo o primeiro estágio no ensino fundamental, o segundo estágio na primeira série do ensino médio e, posteriormente, o segundo e terceiro estágio do ensino médio, respectivamente na segunda e terceira série do ensino médio.

Observa-se que nessa estrutura curricular há uma grande valorização para a formação do professor do Ensino Médio, em detrimento da formação para o nível Fundamental, tendo em vista que a carga horária é muito desigual. Considerando que tanto a formação para o nível Médio, professores de Química, como a formação para o nível Fundamental, professores de Ciências tem a mesma importância, “equiparar a carga horária dos estágios nos Níveis Fundamental e Médio, pode ser uma forma de ampliar a vivência e aprofundar discussões próprias do ensino de Ciências.” (MEDEIROS; ARAÚJO; LEITINHO, 2015, p.10)

No entanto, além do Estágio Curricular Supervisionado, no Quadro abaixo, observam-se as disciplinas que contemplam a teoria e a prática com carga horária de **340 horas** de prática:

#### Quadro 9 - Distribuição da Carga Horária de Teoria e Prática das Disciplinas

DESCRIÇÃO	CRÉDs.	CARGA HORÁRIA	Teoria	Prática
QUIMICA GERAL I	6	102 h/a	68 h/a	34 h/a
QUIMICA GERAL II	6	102 h/a	68 h/a	34 h/a
QUIMICA INORGANICA I	6	102 h/a	68 h/a	34 h/a
QUIMICA ORGANICA I	6	102 h/a	68 h/a	34 h/a
QUIMICA INORGANICA II	6	102 h/a	68 h/a	34 h/a
QUIMICA ORGANICA II	6	102 h/a	68 h/a	34 h/a
QUIMICA ANALITICA I	6	102 h/a	68 h/a	34 h/a
QUIMICA ANALITICA II	6	102 h/a	68 h/a	34 h/a
FISICO - QUIMICA I	6	102 h/a	68 h/a	34 h/a
FISICO - QUIMICA II	6	102 h/a	68 h/a	34 h/a

Fonte: Fluxograma Curricular - Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura Plena em Química da FECLESC/UECE; EMENTA das disciplinas do curso.

Ao que parece nesse quadro, as disciplinas apresentam horas correspondentes tanto de teoria, como de prática, mas o que se intui é que a prática especificada deve ser uma prática em laboratório, específica da experimentação científica. Seria, portanto uma dimensão diferente do que orientam os documentos oficiais.

Os documentos oficiais e institucionais que orientam o Estágio Curricular Supervisionado no curso de licenciatura plena em Química da FECLESC/UECE implicam a relação teoria e prática na perspectiva de voltar-se às atividades de trabalho acadêmico sob o princípio da ação-reflexão-ação incentivado no Parecer CNE/CP 9/2001, buscando atribuir ao estágio um estatuto epistemológico que supere sua tradicional redução à atividade prática instrumental. (PIMENTA; LIMA, 2011). Nesse contexto, a prática como componente curricular deverá preparar os alunos para o estágio curricular supervisionado.

Entretanto, ao se observar as ementas das disciplinas é evidente que a prática nomeada, realmente não corresponde à prática orientada nos textos oficiais e institucionais e, desse modo, o curso de química em estudo, além de não cumprir a carga horária das disciplinas de teoria e prática na sua totalidade, não cumpre o determinado.

#### Quadro 10 - Ementa das disciplinas de Teoria e Prática

SEM	DISCIPLINA	CRÉD.	CARGA HORÁRIA	EMENTA
I	QUÍMICA GERAL I	06	102 h (68 teórica + 34 prática)	Destaca os conhecimentos dos métodos científicos e dos princípios básicos da química. Matéria e formas de medidas; o átomo; forma e energia de orbitais; a tabela periódica; distribuição dos elétrons e propriedades associadas; Reações químicas quantitativas de massa (estequiometria) e nomenclatura de compostos.
II	QUÍMICA GERAL II	06	102 h (68 teórica + 34 prática)	Focaliza temas como ligações químicas, soluções e equilíbrio químico na fase gasosa. Apoiada por atividade prática, além de introduzir o aluno no processo de ensino aprendizagem através de seminários.
III	QUÍMICA INORGANICA I	06	102 h (68 teórica + 34 prática)	Propriedades periódicas, oxigênio, hidrogênio; Água; Colóides; Metais Alcalinos e Alcalinos Terrosos; Não Metais; Primeira série dos metais de transição, Gases Raros.
				Destaca os princípios da química orgânica com abordagem sobre as características

<b>III</b>	QUIMICA ORGANICA I	06	102 h (68 teórica + 34 prática)	estruturais dos compostos orgânicos, as interações intermoleculares e aspectos estereoquímicos, principais tipos de reagentes, efeitos eletrônicos e energéticos das reações orgânicas, técnicas de manuseio em laboratório e experimentos envolvendo propriedades físicas, identificação de grupamentos funcionais e métodos de análise.
<b>IV</b>	QUIMICA INORGANICA II	06	102 h (68 teórica + 34 prática)	Destaca o conhecimento da teoria moderna da estrutura eletrônica, através da análise das funções de ondas; das teorias das ligações químicas covalentes e iônicas; da química dos compostos de coordenação; das noções de simetria molecular; as teorias de ligações covalentes (teoria das ligações de valência teoria do campo cristalino e teoria dos orbitais moleculares) aplicados a compostos de coordenação; a noções de espectroscopia molecular, assim como estudar a estabilidade, cinética e mecanismos de reações inorgânicas.
<b>IV</b>	QUIMICA ORGANICA II	06	102 h (68 teórica + 34 prática)	Destaca o estudo dos principais tipos de reações dos compostos orgânicos, envolvendo aspectos mecanísticos e estereoquímicos.
<b>V</b>	QUIMICA ANALITICA I	06	102 h (68 teórica + 34 prática)	Destaca a introdução à análise qualitativa. Equilíbrios homogêneos e heterogêneos aplicados à química analítica. Reações e equações iônicas. Equilíbrios ácido-base, de precipitação, de complexação e de oxido-redução. Aplicações desses conceitos à análise química. Modalidade de ensaios por via seca e por via úmida. Separação e identificação de cátions e ânions mais comuns. Análises de misturas de sais, de ligas e de minérios.
<b>VI</b>	QUIMICA ANALITICA II	06	102 h (68 teórica + 34 prática)	Destaca os conceitos gerais de análise quantitativa. Algarismos significativos. Erros. Teoria geral da análise gravimétrica. Teoria geral da análise volumétrica. Substâncias padrão. Indicadores. Aparelhos, operações e reagentes comuns. Volumetria de neutralização. Volumetria de precipitação. Volumetria de oxido-redução. Volumetria complexométrica.
<b>VI</b>	FISICO - QUIMICA I	06	102 h (68 teórica + 34 prática)	Destaca a fundamentação teórica necessária para a compreensão da Físico-Química como suporte da Química Pura e da Química Tecnológica em todas as suas divisões.
<b>VII</b>	FISICO - QUIMICA I	06	102 h (68 teórica + 34 prática)	Introduzir ao aluno os conceitos da Termodinâmica, Eletroquímica e Cinética Química, relacionando com os diversos aspectos de aplicação. Estudo teórico com

				vista ao entendimento do estado líquido, seus principais parâmetros em soluções e dispersões.
--	--	--	--	---

Fonte: Ementa das disciplinas do Curso de Licenciatura em Química presentes no Projeto Político Pedagógico do curso.

Neste sentido, é claro o Parecer CNE/CP nº 28/2001, quando distingue a prática como componente curricular do estágio supervisionado, reafirmado na 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.

A prática como componente curricular é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino. Sendo a prática um trabalho consciente (...) de apoio do processo formativo, a fim de dar conta dos múltiplos modos de ser da atividade acadêmico-científica. Assim, ela deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo. Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador. Esta correlação teoria e prática é um movimento contínuo entre saber e fazer na busca de significados na gestão, administração e resolução de situações próprias do ambiente da educação escolar. (p. 48)

Dessa forma, a prática como componente curricular deve estar contemplada no PPP dos cursos de licenciatura e ainda, se fazer presente no desenvolvimento das disciplinas, cumprindo a carga horária de horas práticas e, principalmente, consolidando atividades que preparam o aluno para o estágio curricular supervisionado e para a formação da sua identidade profissional.

Alguns esclarecimentos devem ser feitos em relação às mudanças dos termos empregados no que diz respeito às práticas de ensino e estágio. Dessa forma, é interessante retomar o seu desenvolvimento histórico na busca de deixar mais clara a distinção e dirimir a confusão estabelecida quanto à utilização desses componentes do currículo de formação docente.

Assim, inicialmente, é importante ressaltar que até 1996 os cursos de licenciatura tinham como componente curricular o estágio, que era identificado como sendo a “Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado”.

Nos anos de 1930 e 1940, o ensino normal objetivava a formação docente para o ensino primário e a sua prática embasava-se na repetição de modelos teóricos já existentes. Acreditando-se não haver diferença entre as escolas urbanas e rurais, era reproduzido um mesmo modelo de ensino - aprendizado (PIMENTA, 2006).

Ainda, de acordo com Pimenta (2006), desde a inauguração da formação de professores, em nível Superior, no país, na década de 1930, a Prática de Ensino esteve presente e tem um importante papel nos currículos dos cursos de formação de professores em diversos estados do país, contribuindo expressivamente para formar os docentes, uma vez que tradicionalmente configura o espaço-tempo curricular destinado a articular a teoria e a prática na formação inicial.

Segundo Monteiro (2001) e Andrade et al. (2004), desde o início da década de 1930, começou a ser forjada no país a formação de professores para o ensino secundário, em nível superior, pautada no modelo da ‘racionalidade técnica’ (CONTRERAS, 2002 apud AYRES, 2005). Andrade et al. (2004) caracterizam esse modelo por uma supervalorização dos conhecimentos científicos em detrimento de uma técnica que, por sua vez, subordina a prática docente, configurando uma forte dissociação entre teoria e prática.

Também conhecido como ‘3+1’, onde três anos seriam destinados à formação específica do bacharel e um ano à formação pedagógica do licenciado, esse modelo vem sendo marcado por uma concepção idealizada da ação docente e da escola (FERREIRA et al., 2003a). Nesse modelo de formação, a Prática de Ensino, do ponto de vista histórico, assumiu um espaço-tempo de grande relevância nos cursos de licenciatura. Tradicionalmente realizado no final da formação, esse componente curricular tinha como um de seus objetivos a articulação entre a teoria aprendida nos três primeiros anos da formação e a prática profissional dos futuros docentes. Segundo Monteiro (2001), na Prática de Ensino dessa época, os sentidos de prática se baseavam em uma concepção técnica de formação onde os licenciandos iriam aplicar nas situações de ensino um instrumental técnico amparado pelos conhecimentos científicos (TERRERI, 2008).

Os anos de 1950 e 1960 sucederam-se com a repetição de um modelo de ensino considerado satisfatório, o que agravava o número de reprovações nas escolas primárias bem como o declínio de reconhecimento da profissão, conseqüentemente os baixos salários (PIMENTA, 2006).

A prática, portanto, consistia em reproduzir os modelos de ensino considerados eficazes para ensinar aquelas crianças que possuíam os requisitos considerados

adequados à aprendizagem. Tal “prática” culpabilizava a criança que não aprendia por seu próprio fracasso (PIMENTA, 2006, p.60).

Dessa forma a prática retomou a teoria, e passou a ser apenas disciplina no currículo, intitulada como “prática curricular”, caracterizando-se pela observação e não possuindo o poder de transformação do sujeito e do seu ambiente proposto pela educação.

Em razão das diferentes realidades vividas percebeu-se que a teoria adquirida não se fazia mais efetiva para a resolução dos problemas enfrentados na prática, o que fez com que durante os anos de 1970 fossem pensadas estratégias de enfrentamento para tais problemas. Neste sentido, a prática se fez em um processo de aprendizado, destacando-se o planejamento e controle das ações (PIMENTA, 2006).

O Parecer CFE nº 349/72 aponta que “a Prática de Ensino deverá ser realizada nas próprias escolas da comunidade, sob a forma de estágio supervisionado” (PIMENTA, 2006, p. 47). Dessa forma, percebe-se que continuava a dissociação entre a Teoria e a Prática, pois nesse sentido, o estágio seria a prática e a Didática é a teoria prescritiva na prática.

Essa perspectiva se estabeleceu em função da promulgação da Lei nº 5.692/71, que garantia a qualificação e especialização obrigatória de professores destacando, ainda que estes deveriam adaptar-se às diferentes culturas, a fim de satisfazer os objetivos para cada grau, bem como as características das disciplinas e ainda levando em consideração as fases de desenvolvimento dos alunos (BRASIL, 1971).

Percebe-se que diante das variadas demandas exigidas pela sociedade, a profissão docente caracteriza-se como dinâmica mediante o contexto vivenciado. Neste sentido, a profissão busca moldar-se com as características socioculturais de cada período da história (PIMENTA, 1999). Altet (2001), afirma que, o professor, nessa perspectiva é,

Uma pessoa autônoma, dotada de competências específicas e especializadas que repousam sobre uma base de conhecimentos racionais, reconhecidos, oriundos da ciência, legitimados pela Universidade, ou de conhecimentos explicitados, oriundos da prática. Quando sua origem é uma prática contextualizada, esses conhecimentos passam a ser autônomos e professados, isto é, explicitados oralmente de maneira racional, e o professor é capaz de relatá-los (ALTET, 2001, p.25).

No entanto, em virtude das mudanças ocorridas em 1999, a “prática” passou a ser conceituada como sendo uma atividade distinta do estágio supervisionado. De acordo com os

documentos “Referenciais para Formação de Professores”, a prática passou a ser compreendida como sendo:

O conhecimento e a análise de situações pedagógicas, tão necessários ao desenvolvimento de competências não precisam ficar restritos apenas aos estágios, como é mais usual. Como já foi apontado, esse contato com a prática real de sala de aula não depende apenas da observação direta: a prática contextualizada pode “vir” até a escola de formação por meio das tecnologias de informação – computador e vídeo –, de narrativas orais e escritas de professores, de produções dos alunos, de situações simuladas e estudos de casos. Os recortes da tematização podem ser definidos segundo os objetivos de cada situação de formação pode-se optar por tematizar aspectos específicos da prática ou a prática contextualizada em sua totalidade (BRASIL, 1999, p. 109).

Considerando-se os artigos 61 e 65 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96,

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

1. a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviços;
2. aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

O artigo 65 da LDB nº 9.394/96, institui uma complexidade a respeito do termo “prática de ensino”, o que levou a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação a aprovar, em 1997, um Parecer, com orientações para o cumprimento do artigo 65 da Lei nº 9.394/96.

O Parecer nº 744 de 1997 do Conselho Nacional de Educação anuncia que:

A prática de ensino constitui o espaço por excelência da vinculação entre formação teórica e início da vivência profissional, supervisionada pela instituição formadora. A prática de ensino consiste, pois, em uma das oportunidades nas quais o estudante-docente se defronta com os problemas concretos do processo de ensino-aprendizagem e da dinâmica própria do espaço escolar.

É importante ressaltar que o Parecer nº 744 de 1997 do Conselho Nacional de Educação ressaltava que, ao final, um “Projeto de Resolução” fixasse orientações para o

cumprimento do artigo 65 da LDB nº 9.394/96. Em suas considerações finais, o Parecer aponta sobre a obrigatoriedade das horas de “prática de ensino”, evidenciando:

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

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

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

Art. 4º – A prática de ensino deverá envolver ainda as diversas dimensões da dinâmica escolar: gestão, interação de professores, relacionamento escola/comunidade, relações com a família.

Dessa forma, surgem questões operacionais que colocam em evidência a compatibilização entre o texto da LDB nº 9.394/96 e as orientações do Parecer CNE/CP nº 09/2001, uma vez que a lei prevê 300 horas para a prática de ensino, ainda concebida na dimensão do estágio, denominado como “prática de ensino sob a forma de estágio supervisionado” e o texto do parecer que previa dois componentes curriculares distintos a saber: prática e estágio.

Baseando-se na internacionalização da economia no cenário mundial, Terreri (2008, p. 51) aponta que “o Parecer CNE/CP nº 9/2001 sinaliza a necessidade do Brasil participar de forma cada vez mais efetiva da economia mundializada, dispor de profissionais qualificados e reconhece a importância da educação para a promoção do desenvolvimento sustentável e para a superação das desigualdades sociais”.

Para Terreri (2008), a proposta contida no Parecer CNE/CP nº 09/2001 compõe um discurso genérico e configura um dos elementos gerais e comuns da política educacional contemporânea e global em articulação com os processos econômicos e sociais que podem ser interpretados como uma recombinação de discursos que tem como pressuposto os valores e as regras do mercado e que vem deixando de lado a esfera social.

Sendo assim, para Terreri (2008, p. 55), o Parecer CNE/CP nº 9/2001 institui três aspectos centrais, quais sejam:

Um currículo baseado nas competências, as quais se delineiam como foco e eixo norteador dos mesmos; uma melhor articulação entre teoria e prática no processo formativo; e uma aproximação efetiva entre as instituições formadoras e as escolas

dos sistemas públicos de ensino, que teria o objetivo de enfatizar a formação profissional dos futuros docentes (TERRERI, 2008, p. 55).

O “novo” paradigma defendido pelo Parecer CNE/CP nº 9/2001 é reconhecido por Andrade et al. (2004) como o modelo da ‘racionalidade prática’, que estaria supervalorizando a dimensão prática em detrimento da dimensão teórica na formação docente. Segundo Ayres (2006, p. 41- 42), o que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica, em nível superior, requerem é formar um professor não mais com ênfase na sua ciência de referência, mas sim “formar um profissional que tenha uma especificidade própria, que não se confunda com o bacharel ou pesquisador, mas que seja capaz de solucionar os problemas que a prática pedagógica lhe coloca cotidianamente no universo escolar.”

Nesse sentido, Ayres (2006, p. 44) defende que:

A perspectiva contida nestas Diretrizes investe na tentativa de resolver as tensões existentes entre os conhecimentos específicos e os conhecimentos pedagógicos e práticos, diminuindo a pressão dos primeiros e privilegiando os últimos na organização do currículo. Nesta nova concepção é nuclear a idéia da especificidade do fazer docente, dando especificidade também à formação, o que demanda uma autonomia das Licenciaturas em relação ao Bacharelado. Ou seja, opta-se por formar, em essência, o professor, com uma identidade própria, anterior à identidade disciplinar, que até agora tem prevalecido na formação dos professores.

Nesse sentido, levantam-se as seguintes questões: qual a diferença entre prática de ensino e prática como componente curricular? Qual a diferença entre prática e estágio? Qual a carga horária do estágio, se a prática de ensino deve ter no mínimo 300 horas?

Para responder a essas questões, em 2001, o Conselho Nacional de Educação divulgou os Pareceres nº 21 e 28/2001. Cumpre destacar que para esta análise será considerado o Parecer CNE/CP nº 28, de 2 de outubro de 2001, pois este deu nova redação ao Parecer nº 21/2001 sendo, portanto, o documento que serviu de orientação normativa para a resolução das questões apontadas acima. Ressalta-se que o próprio Parecer nº 28/2001 menciona a necessidade de compatibilização entre os instrumentos normativos, identificados pela Assessoria Técnica da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação.

Nesse contexto, o Parecer nº 28/2001 passou a definir **prática e estágio como componentes curriculares distintos**, não mais empregando o termo “prática de ensino” de

forma restrita, mas utilizando a expressão “**prática como componente curricular**”, conforme estabelecido a seguir:

A prática como componente curricular [...] deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo. Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador. Esta correlação teoria e prática é um movimento contínuo entre saber e fazer na busca de significados na gestão, administração e resolução de situações próprias do ambiente da educação escolar (BRASIL/CNE, 2001b, p. 11).

Nesta perspectiva, o Parecer nº 28/2001, ao reforçar a distinção da prática de ensino com o Estágio Supervisionado, traz a seguinte orientação:

Por outro lado, é preciso considerar um outro componente curricular obrigatório integrado a proposta pedagógica: estágio curricular supervisionado de ensino entendido como o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso e que este momento se chama Estágio Curricular Supervisionado (BRASIL/CNE, 2001b, p. 11).

Conforme pode-se ver a partir do Parecer nº 28/2001, prática e o estágio supervisionado passam a ser considerados componentes curriculares distintos. Reitera o Parecer que:

A prática, como componente curricular, que terá necessariamente a marca dos projetos pedagógicos das instituições formadoras, ao transcender a sala de aula para o conjunto do ambiente escolar e da própria educação escolar, pode envolver uma articulação com os órgãos normativos e com os órgãos executivos dos sistemas [...]. Pode-se assinalar também uma presença junto a agências educacionais não escolares [...]. Professores são ligados a entidades de representação profissional cuja existência e legislação eles devem conhecer previamente. Importante também é o conhecimento de famílias de estudantes sob vários pontos de vista, pois eles propiciam um melhor conhecimento do *ethos* dos alunos (BRASIL/CNE, 2001b, p. 11).

Pode-se perceber, pela análise dos documentos normativos apresentados, que a prática passou a se distinguir do estágio, ganhando espaço próprio como componente curricular, estabelecendo eixo de integração entre a dimensão teórica do curso e a atividade profissional a ser desenvolvida no estágio. Nesta perspectiva, a prática não necessita ser realizada na escola, podendo ser contextualizada no ambiente da instituição formadora, por meio das tecnologias

da informação, como o computador e o vídeo. O Parecer CNE/CP nº 9/2001 ratifica essa questão quando afirma que “a ideia a ser superada, enfim, é a de que o estágio é o espaço reservado à prática, enquanto, na sala de aula se dá conta da teoria” (CNE, 2001, p. 23).

Mesmo com os avanços encontrados e ainda que discursos em defesa da diluição da dicotomia entre a dimensão teórica e prática na formação estejam presentes, segundo Ferreira et al. (2003a), a aproximação entre estas duas dimensões permanece um desafio. Uma vez que o componente curricular em questão tem se distanciado da escola como lugar privilegiado na formação docente, as atividades desenvolvidas no âmbito da Prática de Ensino muitas vezes “contribuem para a construção de um modelo idealizado de escola como espaço de atuação profissional” (p. 32), onde essa parece ser mais um local de aplicação do que um espaço de socialização e de produção de saberes (TERRERI, 2008).

Na perspectiva de Terreri (2008), tais modelos formativos, ao se distanciarem da escola, balizam, segundo Gauthier *et al.* (1998), a formação de uma espécie de professor fictício, que atua em um contexto idealizado e unidimensional, onde todas as variáveis podem ser controladas. Nesse sentido, os futuros professores deixam de considerar aspectos próprios da ação docente como dilemas, decisões e implicações éticas, os quais permitem “recolocar e enraizar a pedagogia em seu próprio espaço de produção” (TARDIF, 2002 apud FERREIRA et al., 2003a, p. 38).

Neste sentido, ainda que se perceba uma série de críticas e de iniciativas que caminham no sentido de subverter as propostas instituídas até então, de modo a significar a relação entre teoria e prática, Ferreira, Santos e Terreri (2016) apontam que “tal perspectiva convive e se hibridiza, no sentido proposto por Garcia Canclini (2000), a uma série de novas propostas no tempo presente. É o caso, por exemplo, de documentos oficiais como os Pareceres CNE/CP 9/2001, 28/2001 e as Resoluções CNE/CP 1/2002 e 2/2002, que legislaram sobre a formação de professores no Brasil até o ano de 2015”.

Para Ferreira, Santos e Terreri (2016, p. 497-498) “com a promulgação da Resolução CNE/CP nº 2/2015, que redefiniu as diretrizes curriculares para a formação de professores em nível superior no país, a centralidade da dimensão prática não somente é reafirmada, como é reconhecido o caráter contínuo do par binário teoria/prática”.

Diante desta realidade, as instituições de ensino foram inseridas dentro de um contexto complexo ao procurar promover a adequação de seus currículos às novas orientações. Essa complexidade perpassa nas dificuldades em buscarem compreender como projetar um

curso de licenciatura, considerando a prática como um componente curricular, as dificuldades de estabelecer um modelo a ser utilizado que não configurasse como sendo “aplicacionista”, compreender se o estabelecimento de uma disciplina intitulada prática de ensino, desde o início do curso atenderia às definições dos pareceres, ou se os pareceres propunham acrescentar uma dimensão prática para algumas disciplinas, ou, ainda, se a legislação apontava para a criação de disciplinas a serem ofertadas na perspectiva de um caráter prático.

Para Moraes (2012), considera-se que a partir da análise dos instrumentos normativos mencionados, é possível sinalizar que a criação de uma disciplina intitulada “prática de ensino” não parece atender aos princípios requeridos pela política nacional de formação de professores que está em curso. Nesse mesmo sentido, não deve ocorrer a criação de disciplinas de caráter unicamente prático. A dimensão prática parece que deve vir diluída ao longo do curso entre as disciplinas de caráter propositivo, estabelecendo uma relação dialética entre teoria e prática (MORAES, 2012).

À primeira vista a relação teoria e prática é bastante simples. A prática seria a educação em todos os seus relacionamentos práticos e a teoria seria a ciência da Educação. A teoria investigaria a prática sobre a retroage mediante conhecimentos adquiridos. A prática por sua vez, seria o ponto de partida do conhecimento, a base da teoria e, por efeito desta, torna-se prática orientada conscientemente. (PIMENTA, 2006, p. 99)

Essas questões, amplamente discutidas nas instituições de ensino, fizeram com que o Conselho Nacional de Educação desenvolvesse estratégia a fim de contribuir para o processo de interpretação das orientações normativas. A exemplo do exposto, pode-se citar a ação de Silke Weber, então conselheira do CNE, que elucidou o seu impacto na dinâmica dos cursos e especificamente, em relação à prática como componente curricular. Dessa forma, Weber (2002) esclareceu que:

[...]. No que se refere a formação de professores, a necessária vinculação entre teoria e prática expressa, entre outros aspectos, por intermédio da definição da prática como componente curricular, e quase sempre interpretada como sendo equivalente a prática de ensino. Trata-se de uma interpretação reducionista por não incluir como prática outras atividades pedagógicas relevantes ao fazer escolar (WEBER, 2002, P. 96).

A partir dessa reestruturação própria e independente a ser aplicada aos cursos de licenciatura, seria possível estabelecer as bases de enfrentamento dos desafios presentes na

formação de professores, entre os quais constava uma visão mais ampla da prática. O Parecer CNE/CP nº 09/2001, ao apontar para essa questão, enfatiza que:

Nos cursos de formação de professores, a concepção dominante, conforme já mencionada, segmenta o curso em dois polos isolados entre si: um caracteriza o trabalho na sala de aula e o outro, caracteriza as atividades de estágio. O primeiro polo supervaloriza os conhecimentos teóricos, acadêmicos, desprezando as práticas como importante fonte de conteúdos da formação. Existe uma visão aplicacionista das teorias. O segundo polo, supervaloriza o fazer pedagógico, desprezando a dimensão teórica dos conhecimentos como instrumento de seleção e análise contextual das práticas. Neste caso, há uma visão ativista da prática. Assim, são ministrados cursos de teorias prescritivas e analíticas, deixando para os estágios o momento de colocar esses conhecimentos em prática. Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional (BRASIL/CNE, 2001a, p. 22).

Em meio aos desafios apresentados pelas Leis, decretos e pareceres para a adequação das instituições de ensino, as discussões e propostas formativas que versam sobre a importância da prática ao longo de todo o processo de formação docente inicial não é algo recente. Ribeiro (2016) aponta que em 1975, Valnir Chagas chamava a atenção para esse aspecto ao discorrer sobre a questão da prática nos cursos de licenciatura.

Chagas (1975), citado por Ribeiro (2016) acreditava ser incoerente que a prática estivesse situada rigidamente antes ou depois das matérias consideradas teóricas, pois o mais adequado seria que a dimensão prática estivesse presente ao longo dos estudos do futuro professor (RIBEIRO, 2016).

40 anos depois a dimensão prática na formação docente mantém-se atual no cenário brasileiro, estando presente nas DCN para a formação docente inicial e continuada como elemento ainda necessário de ser implementado nos cursos de formação de professores do País (RIBEIRO, 2016).

Neste sentido, as atividades caracterizadas como prática como componente curricular podem ser desenvolvidas como núcleo ou como parte de disciplinas ou de outras atividades formativas (CNE/CP Nº 2, de Julho de 2015). Isto inclui as disciplinas de caráter prático relacionadas à formação pedagógica, mas não aquelas relacionadas aos fundamentos técnico-científicos correspondentes a uma determinada área do conhecimento (RIBEIRO, 2016).

Por sua vez, o Estágio Curricular Supervisionado apresenta-se como um conjunto de atividades de formação, realizadas sob a supervisão de docentes da instituição formadora e acompanhado por profissionais, em que o estudante experimenta situações de efetivo exercício profissional (CNE/CP Nº 2, de Julho de 2015). O estágio tem, nesta proposta, o objetivo de consolidar e articular as competências desenvolvidas ao longo do curso por meio das demais atividades formativas, de caráter teórico ou prático.

Entretanto, conforme se observa na ementa das disciplinas do curso de Licenciatura Plena em Química da FECLESC/UECE, as disciplinas que contemplam a carga horária de teoria e prática, conforme observou-se no quadro 10 deste texto, enfatizam o conteúdo científico teórico de cada disciplina, ou seja, a prática como componente curricular não se desenvolve de acordo com as orientações oficiais e não apresentam relação com o estágio.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

“É necessário que o pesquisador, muito mais do que saber defender sua posição metodológica em oposição a outras, saiba que existem diferentes lógicas de ação em pesquisa e que o importante é manter-se coerentemente dentro de cada uma delas. Além disso, é necessário que o pesquisador saiba explicitar em seu relato de pesquisa a sua opção metodológica e todo procedimento desenvolvido na construção de sua investigação e os quadros de referência que o informam.” (Rosalina Carvalho da Silva)

Pesquisar, segundo Gatti (2007), “é o ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa” (p. 9). Em um sentido mais específico, pesquisar, visa à criação de um corpo de conhecimentos acerca de determinado assunto e o ato de pesquisar deve ter algumas características específicas.

A pesquisa deve apresentar certas características, de modo a fornecer uma segurança parcial ao pesquisador quanto ao tipo de conhecimento gerado, desde que não há verdades absolutas. Este conhecimento obtido através da pesquisa, logicamente está vinculado a certos critérios relativos à escolha e interpretação de dados.

Assim, toda pesquisa científica necessita de uma abordagem metodológica que venha a dar conta do objeto que se quer investigar e, o mais importante, que tenha uma finalidade clara quanto aos objetivos a serem alcançados (MARTINS, 2009) pois, “nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática” (MINAYO, 1993, p. 17).

Dessa forma, faz-se necessário definir o percurso metodológico, incluindo, instrumentos, sujeitos e métodos de forma articulada com o objeto de pesquisa, além de fundamentar, descrever e organizar esse processo, para melhor compreensão dos resultados.

Nesse contexto, afirma-se nesse capítulo todo o percurso metodológico que foi seguido durante o desenvolvimento desta pesquisa. Trata-se de todo o caminho da investigação,

contemplando a fase exploratória, relacionada à escolha dos sujeitos e do campo de pesquisa, além das estratégias e instrumentos para a coleta e análise de dados. Nesse momento, retornam-se às questões e objetivos da pesquisa, com a finalidade de situar o seu contexto, levando em consideração que todos os elementos estão correlacionados.

O estudo apresenta como pergunta principal o seguinte questionamento: **Como o Estágio Curricular Supervisionado, tido como um eixo articulador teoria e prática tem se materializado no Curso de Licenciatura em Química da FECLESC/UECE, de forma a contribuir para o exercício docente?** Em busca de respostas para esse questionamento, a pesquisa tem como objetivo geral: Compreender o papel desempenhado pelo Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Licenciatura em Química da FECLESC/UECE e sua efetivação nos espaços da Universidade e da Escola Básica, analisando as concepções dos agentes pedagógicos envolvidos, considerando a perspectiva da unidade teoria e prática na formação para o exercício da docência. Para atingir o objetivo almejado e responder aos questionamentos da pesquisa, o estudo desenvolveu-se em três fases conforme descrição a seguir.

Na primeira fase realizou-se um estudo exploratório para caracterizar melhor o cenário e os sujeitos para a pesquisa de campo. Houve, assim, o intuito de avaliar as condições de execução do projeto de tese. De modo mais informal, foi realizado um estudo preliminar, de acordo com o objetivo que se pretendia alcançar, verificando a adequação da pesquisa, selecionando cenários, sujeitos da pesquisa, a metodologia e os instrumentos de coleta de dados. Nesse momento foram feitas visitas com a finalidade de perceber a receptividade dos sujeitos no local da pesquisa, além de identificar as principais características do ambiente em estudo, pois as “pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato.” (GIL, 2010, p. 27)

Através das visitas e conversas informais puderam ser consideradas algumas características importantes para selecionar a faculdade e as escolas que se caracterizam como local da pesquisa, tais como: localização geográfica; receptividade do diretor da faculdade e das escolas permitindo o desenvolvimento da pesquisa nos respectivos ambientes; receptividade dos professores sujeitos do estudo, como também suas devidas participações nas entrevistas; a formação dos professores e o tempo de serviço no magistério. É interessante observar, que havia apenas uma intenção inicial de pesquisar a FECLESC/UECE. Nesse estudo exploratório foi possível contatar com a direção e professores, explicar a intenção da pesquisa e perceber a disponibilidade de trânsito pela instituição.

Ainda nessa primeira fase, realizou-se um levantamento bibliográfico e documental, com o intuito de fundamentar melhor o objeto de pesquisa. Procedeu-se a uma garimpagem em torno do tema, na tentativa de construir um estado da questão sobre o objeto de estudo. Nesse momento foram desenvolvidas leituras de autores, revistas científicas, dissertações de mestrado, teses de doutorado e artigos científicos relacionados ao tema e a metodologias de pesquisa, que ajudaram a redefinir o processo metodológico do estudo, bem como permitiram uma maior aproximação ao tema, à escolha dos sujeitos e aos procedimentos para o desenvolvimento da pesquisa. Essa parte do estudo deu-se principalmente no decorrer das disciplinas do curso.

De posse das informações obtidas nesse primeiro momento de exploração, munida de um conhecimento mais sistematizado a respeito da pesquisa, procedeu-se à escolha definitiva dos locais de pesquisa, ou seja, a confirmação da FECLESC/UECE como faculdade pública a ser pesquisada e de duas escolas que foram selecionadas, por obedecerem aos critérios pré-estabelecidos. Além disso, foi possível determinar os sujeitos a serem participantes do estudo, no caso dois professores da FECLESC/UECE e dois professores das escolas de educação básica.

### **3.1 Características e Pressupostos da Pesquisa**

Na segunda fase, iniciou-se a pesquisa de campo. Optou-se pelo uso de um modelo qualitativo de coleta e análise de dados. Foi investigado o processo a partir de técnicas que possibilitaram o contato direto e rotineiro com o ambiente e os sujeitos investigados. Dessa forma, foi levado em consideração todo o contexto observado durante a pesquisa, pois “os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.49).

Segundo Ludke; André (1986, p.18) a abordagem qualitativa “[...] se desenvolve numa situação natural, é rica em dados descritivos e tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. Nesse sentido, de acordo com as autoras, a pesquisa qualitativa busca responder às questões da realidade, explorando um universo de conhecimentos que não podem ser somente quantificados, mas que devem ser detalhados de forma descritiva e flexível dentro do contexto da pesquisa.

Nesse estudo, então, decidiu-se utilizar a pesquisa qualitativa, na perspectiva de evidenciar uma ação de investigação de forma reflexiva e crítica, além da descrição da contextualização das relações evidenciadas nas ações dos sujeitos, pois para Minayo (2012, p. 21) “o universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos.”

Para Bogdan; Biklen (1994, p.70) os investigadores qualitativos “tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem esses mesmos significados”. Nessa perspectiva, a pesquisa desenvolveu-se de forma que o pesquisador pudesse integrar o processo de conhecimento, interpretando e atribuindo significados aos fenômenos, considerando ainda, que o objeto não é simplesmente um dado neutro, mas que possui significados e relações diretas com as ações dos sujeitos envolvidos no processo, pois segundo Moreira (2011, p. 76), a pesquisa qualitativa visa a “interpretação dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações em uma realidade socialmente construída.” Com essas características presentes, julgou-se importante a escolha por essa abordagem.

Apoiando-se ainda em Bogdan; Biklen (1994, p. 47-51) que define cinco características da pesquisa qualitativa, reafirmou-se a escolha da abordagem desse estudo. Em relação à primeira característica, os autores apontam que o instrumento principal da pesquisa qualitativa é o investigador, pois este despense tempo no ambiente natural da pesquisa, sendo que este ambiente corresponde à fonte natural dos dados da pesquisa. Dessa forma, os investigadores qualitativos frequentam o ambiente de estudo porque se preocupam com o contexto, para que as ações sejam mais bem compreendidas.

Na segunda característica, Bogdan; Biklen (1994) trazem que a pesquisa qualitativa é descritiva, dessa forma, nesse estudo analisou-se os dados obtidos em forma de palavras e não de números, pois se teve a intenção de “[...] analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível a forma em que estes foram registrados ou transcritos” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

Para os autores a pesquisa qualitativa traz o interesse maior dos investigadores qualitativos para o processo, para a busca, do que simplesmente pelos resultados ou produtos, o que define a terceira característica, ou seja, “as estratégias qualitativas patentearam o modo como as expectativas se traduzem nas atividades, procedimentos e interações diários.” (p. 49) Nessa perspectiva, a pesquisa buscou analisar os dados, a partir de todo o contexto no qual os sujeitos estavam inseridos e ainda, a partir do processo de desenvolvimento de suas atividades

profissionais, levando-se em consideração os aspectos envolvidos durante o processo, pois para Chizzotti (1998, p. 79), a pesquisa qualitativa considera importante a relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito. Essas características são evidentes nesse estudo, o que reafirma a opção por essa abordagem.

Nesse trabalho de pesquisa não foram recolhidos “[...] dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50). Assim, a análise dos dados foi desenvolvida de forma indutiva, o que corresponde à quarta característica da pesquisa qualitativa na visão dos autores, ou seja, o pesquisador qualitativo não presume saber ou ter conhecimentos suficientes para responder as questões norteadoras da sua pesquisa antes de desenvolver a investigação. Logo, buscou-se conhecer inicialmente o perfil profissional dos sujeitos deste estudo com o objetivo de perceber melhor a escolha da perspectiva teórica e metodológica da pesquisa.

Para os referidos autores “o significado é de importância vital na abordagem qualitativa” (p. 50), o que corresponde à quinta e última característica. Nesse contexto, o estudo buscou considerar as experiências dos sujeitos, os professores participantes, procurando perceber como compreendem e vivenciam o estágio curricular supervisionado em química, pois para os autores, “os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador.” (p. 51)

Perante o exposto, compreende-se que a abordagem qualitativa é capaz de responder às questões norteadoras da presente pesquisa, considerando a natureza do problema e o objeto de estudo do trabalho.

Escolher uma metodologia para realizar uma pesquisa, requer do pesquisador uma análise preliminar que lhe possibilite perceber as vantagens e desvantagens peculiares de cada metodologia. A partir do estudo exploratório realizado para o início desta pesquisa, começou a ficar claro que as características do estudo se enquadravam no estudo de caso.

Neste sentido, tendo em vista o pensamento de Stake (1994, p.236) citado por André (2005), ao definir que “Estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado” (p.16). Assim, optar para trabalhar com o estudo de caso pareceu a maneira mais indicada para os propósitos da pesquisa, pois enfatiza o conhecimento de algo particular, como o estágio curricular supervisionado em um universo restrito formado pela faculdade e duas escolas que recebem seus estagiários, a operacionalização do estágio, seus

fundamentos, seus determinantes, como um modo de compreender o contexto, as inter-relações, as dinâmicas de ação.

Um estudo de caso “permite que os investigadores retenham as características holísticas e significativas dos eventos da vida real [...]” (YIN, 2010, p. 24). Dessa forma, teve-se a “proposta de investigar o caso como um todo considerando a relação entre as partes que o compõem” (GIL, 2009, p.8), pois essa metodologia é definida por Triviños (2012, p.133) como “uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente”.

Anadón (2005, p. 19), destaca quatro aspectos que definem o estudo de caso: (1) é particularista porque o que interessa é o caso específico, (2) é descritivo porque o resultado é uma descrição completamente detalhada do caso estudado, (3) é heurístico porque permite uma compreensão exaustiva do caso estudado e (4) é indutivo porque parte da observação de terreno e por raciocínio indutivo.

No entanto,

[...] o estudo de caso não pode ser visto como um delineamento caracterizado pela simplicidade. Pelo contrário, é um delineamento que requer muitas habilidades do pesquisador. Isto porque ele precisa estar apto para desenvolver um trabalho cujas etapas não são previamente definidas. Precisa dispor de habilidades para entrevistar, para observar e analisar documentos. Precisa também muita competência para analisar e interpretar dados [...] (GIL, 2009, p. 8).

Dessa forma, essa metodologia ajudou na percepção das variáveis envolvidas no contexto da pesquisa, além de entender um fenômeno da vida real em profundidade, pois “o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes” (YIN, 2010, p. 39).

Fez-se a opção pelo estudo de caso analítico, pois dessa forma pode-se desenvolver uma estrutura que pode reunir e organizar os dados obtidos na pesquisa levando “[...] à ampliação do conhecimento do pesquisador sobre o fenômeno, ao aprimoramento e mesmo à reformulação do problema” (GIL, 2009, p. 93).

No contexto dessa pesquisa, o estudo de caso atende às questões norteadoras do estudo e ao problema central da investigação referente ao curso de licenciatura plena em Química da FECLESC/UECE e as duas escolas de educação básica onde se desenvolve o estágio curricular supervisionado em química.

### **3.2 Cenário da Pesquisa**

A pesquisa de campo aconteceu no primeiro semestre do ano de 2016. Foi desenvolvida na Faculdade de Educação Ciências e Letras do Sertão Central – FECLESC/UECE na cidade de Quixadá. Este cenário foi escolhido levando em conta aspectos que tornaram a pesquisa mais operacional, tais como: localização geográfica, receptividade dos coordenadores e professores e organização curricular. A escolha deu-se, também, pelo fato de a pesquisadora ser oriunda do curso e se sensibilizar muito com os problemas inerentes ao Estágio Curricular Supervisionado na Licenciatura em Química, fato que desencadeava também fragilidades na formação docente.

A Universidade pública foi escolhida na perspectiva de perceber os entraves encontrados nas disciplinas de Estágio Supervisionado no curso de Licenciatura em Química em universidades públicas, que refletem diretamente nas escolas e, diante da pesquisa e do estudo realizado, buscar alternativas que possam dar subsídios para os debates sobre melhoria da formação inicial em Química.

Além da faculdade, a pesquisa aconteceu também em duas escolas públicas onde se desenvolvem as aulas de estágio, pois foram pesquisadas as impressões dos professores regentes da sala de aula que recebem o aluno estagiário, ou seja, investigou-se também a escola campo, pois “[...] o professor da escola-campo também necessitaria desse olhar pedagógico sobre esse espaço comum, que é a formação docente.” (SOUSA, 2009, p. 22).

### **3.3 Sujeitos do Estudo**

Os sujeitos do estudo foram: 02 (dois) professores do curso de Licenciatura em Química que atuam na disciplina de Estágio Supervisionado da FECLESC/UECE e 02 (dois) professores regentes da escola onde acontecem as aulas do estágio.

Para selecionar os professores da faculdade, participantes da amostra, foram estabelecidos os seguintes critérios: professores efetivos, de ambos os sexos, com licenciatura plena, que tivessem experiência mínima de dois anos de atuação no ensino superior e que lecionassem ou lecionaram na disciplina de estágio.

Deve-se esclarecer que foi realizado o contato com professores que atuam na FECLESC/UECE desde sua criação, tendo em vista a necessidade de se analisar a trajetória do estágio na Faculdade. Portanto, foi propositalmente escolhido, dentre os dois professores do curso, um professor veterano, que vivenciou o processo de implantação do Estágio Curricular Supervisionado desde seu início.

Para a escolha dos professores regentes da sala de aula da escola onde acontece o estágio, como já foi enfatizado, escolheu-se como critérios: professores efetivos, de ambos os sexos, com licenciatura plena em química e que tivessem experiência mínima de dois anos de atuação na educação básica.

### 3.4 Técnicas de Coleta de Dados

Para o levantamento dos dados foram utilizadas mais de uma técnica de coleta, pois os estudos de caso “[...] requerem a utilização de múltiplas técnicas de coleta de dados. Isto é importante para garantir a profundidade necessária ao estudo e a inserção do caso em seu contexto, bem como para conferir maior credibilidade aos resultados” (GIL, 2009, p. 55).

Além da **coleta de documentos** citada anteriormente na primeira fase da pesquisa foram, ainda, realizadas **entrevistas** com os sujeitos, pois são consideradas uma das fontes mais importantes de informação para os estudos de caso. “Em geral, as entrevistas são uma fonte essencial de evidência do estudo de caso porque a maioria delas é sobre assuntos humanos ou eventos comportamentais” (YIN, 2010, p. 135).

A **coleta de documentos** para essa pesquisa foi de grande importância, pois a análise dos documentos elaborados no âmbito da instituição que caracterizou o cenário da pesquisa, bem como dos documentos oficiais que direcionam os estágios curriculares supervisionados permitiu fazer um paralelo entre tais prescrições oficiais e o desenvolvimento das ações dos docentes, além de possibilitar a compreensão e o entendimento das intenções reguladoras relativas ao Estágio Curricular Supervisionado.

Considera-se que um documento permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social (CELLARD, 2008). Neste sentido, munido de um documento, um indivíduo pode operar um corte longitudinal que permite observar a maturação ou a evolução de indivíduos, grupos, conceitos, comportamentos etc.

Dentre os documentos coletados pode-se citar: a LDB 9394/96, a Lei 11.788, as Diretrizes Curriculares para a formação de professores no Brasil – 2001 e 2015, o Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em química da FECLESC/UECE, a carta de apresentação do estágio (ANEXO 4), frequência do estágio (ANEXO 5), termo de compromisso obrigatório do estágio (ANEXO 6) e o termo de realização do estágio (ANEXO 7).

A coleta de documentos forneceu dados que contribuíram para a confirmação de informações obtidas através de outras fontes, pois “o mais importante uso da documentação num estudo de caso, no entanto, é o do fornecimento de informações específicas com vistas a corroborar resultados obtidos mediante outros procedimentos” (GIL, 2009, p. 76).

A **entrevista** é uma das técnicas mais utilizadas no âmbito das ciências sociais, “De fato, por sua flexibilidade, é adotada como técnica fundamental de coleta de dados em pesquisas abordando os mais diversos domínios da vida social. Nos estudos de caso, tem sido indubitavelmente a técnica mais utilizada” (GIL, 2009, p.63).

Para Minayo, (2012, p. 64)

Entrevista, tomada no sentido amplo de comunicação verbal, e no sentido restrito de coleta de informações sobre determinado tema científico, é a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo. [...] tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo.

As entrevistas podem ser classificadas mediante o grau de estruturação em: “entrevistas estruturadas, entrevistas com perguntas abertas, entrevistas guiadas, entrevistas por pautas e entrevistas informais.” (GIL, 2009, p. 64).

Nesse estudo foram utilizadas as **entrevistas semiestruturadas** com dois professores do Estágio Curricular Supervisionado da Licenciatura em Química e com dois professores regentes da escola, pois há a necessidade de um direcionamento para guiar a pesquisa. As entrevistas semiestruturadas, segundo Minayo (2012, p. 64) combinam “perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada.” Nesse sentido, durante o desenvolvimento da entrevista, foram feitas poucas perguntas diretas, deixando o entrevistado falar mais livremente, entretanto, à medida que se percebia algum desvio sobre o assunto, foram feitas intervenções de maneira sutil, dando prosseguimento ao processo.

Foram utilizadas também as entrevistas informais, pois se acredita ser possível coletar dados muito ricos através dos depoimentos espontâneos. Esse tipo de entrevista

caracteriza-se por apresentar como principal vantagem o fato de favorecerem a livre expressão dos entrevistados. GIL (2009)

As datas e os horários das entrevistas foram previamente agendados de acordo com a disponibilidade dos professores, respeitando as individualidades e particularidades de cada sujeito. Nesse momento, cuidou-se em escolher um local adequado para a efetivação das entrevistas, impedindo interrupções ou inconvenientes que poderiam atrapalhar e desviar a atenção. Assim, os professores participantes da pesquisa foram entrevistados no seu próprio local de trabalho em uma das salas administrativas de cada escola. Antes do início, foram informados da seriedade e ética do trabalho e dos objetivos da entrevista para que, dessa forma, se sentissem mais à vontade e mais descontraídos. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas, buscando manter a originalidade das respostas dadas.

Percebeu-se grande motivação e empenho dos sujeitos em participar da pesquisa, todos se mostraram disponíveis e no momento e local marcados já estavam preparados para iniciar o processo, fato que mostrou grande receptividade e respeito, tendo em vista que colaboraram de forma efetiva com a pesquisa e consideraram o momento importante para o desenvolvimento do estudo.

As questões que compuseram o roteiro das entrevistas tiveram a finalidade de levantar indícios sobre a percepção dos professores orientadores do estágio e dos professores que recebem os alunos estagiários sobre o estágio curricular supervisionado em química e como são manifestadas essas concepções no seu desenvolvimento, além de buscar perceber a relação entre a universidade e a escola de educação básica nesse processo de formação. Dessa forma, pôde-se conhecer o pensamento dos professores sobre os aspectos relacionados ao objeto de estudo, bem como perceber suas impressões acerca dos limites e possibilidades da sua contribuição para a formação do professor de química.

Torna-se interessante reiterar que, na entrevista com um dos professores da FECLESC/UECE, veterano, que participou como orientador de estágio desde o início do curso, foram feitas perguntas que se direcionaram principalmente para a história da disciplina, para o modo como se constituiu e se desenvolveu. Já as entrevistas com o outro professor da Faculdade foram direcionadas mais especificamente para o processo de desenvolvimento do estágio. Em ambos os casos, os professores foram colocados à vontade para opinarem a respeito do estágio curricular supervisionado, modos de agir, os diálogos desenvolvidos com a escola básica, sentimentos e dificuldades. Com os professores da Escola Básica, as entrevistas abordaram a

operacionalização do estágio na escola recebedora do estágio, as interações com a universidade, os modos de agir, os sentimentos, as dificuldades, dentre outros aspectos.<sup>23</sup>

Ao final, foi realizada a transcrição da entrevista, com retorno aos entrevistados, para ajustes possíveis e aquiescência, iniciando-se a interpretação das informações com base no referencial teórico que fundamentou a pesquisa.

### **3.5 A Organização dos Achados da Pesquisa e a Análise dos Dados**

A terceira e última fase da pesquisa abordou a sistematização, a análise dos dados e a produção do relatório final da investigação, que resultou nesse trabalho de tese. Essa etapa aconteceu, principalmente, no último semestre do curso, culminando com a defesa final.

Os achados da pesquisa foram organizados em etapas: 1) análise e interpretação dos documentos; 2) transcrição de todas as entrevistas na íntegra, com retorno aos entrevistados; 3) definição das categorias de análises; 4) triangulação dos dados.

Considerou-se importante a transcrição de todas as entrevistas na íntegra, feita pela própria pesquisadora, com a finalidade de apreender todos os detalhes possíveis para a construção das categorias de análise da pesquisa, além da sistematização dos capítulos da tese e das primeiras reflexões acerca do objeto de estudo.

Nessa perspectiva, coaduna-se com Kaufmann (2013, p. 119) quando afirma que,

o resultado não depende do conteúdo, simples matéria-prima, mas da capacidade analítica do pesquisador. O tratamento não consiste em simplesmente extrair o que está nas gravações e ordená-los. Ele toma forma de uma verdadeira investigação, aprofundada, ofensiva e imaginativa: é preciso fazer os fatos falarem, encontrar indícios, se interrogar a respeito da mínima frase

As falas dos sujeitos participantes da pesquisa se complementaram para a melhor compreensão do objeto de estudo, pois cada sujeito, com suas individualidades e particularidades proporcionaram igualmente aspectos importantes para os achados e análises dos resultados da pesquisa, considerando-se as relações das ações de cada um no desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado em química.

---

<sup>23</sup> O roteiro das entrevistas encontra-se nos apêndices 1, 2 e 3.

Nesse contexto, reafirma-se que se dedicou um tempo considerável do cronograma de execução da pesquisa na realização da transcrição das entrevistas, acreditando-se na importância da atenção nesse processo com o objetivo de garantir a fidelidade e originalidade nas repostas dadas pelos sujeitos, além de colaborar na reflexão e análise dos dados, pois “o pesquisador não é alguém que acumula tranquilamente dia após dia: ele trabalha fervorosamente seu material como o escultor sua argila, buscando dar-lhe forma e introduzir novas percepções” (KAUFMANN, 2013, p. 167).

As análises e interpretações dos dados foram importantes para a descrição particular, que se preocupou com as transcrições das entrevistas e trechos de documentos que foram utilizados durante a pesquisa, ainda para a descrição geral, que considerou as citações dos sujeitos da pesquisa uma representação dos dados como um todo e finalmente, foram importantes também para o comentário interpretativo, que “[...] providencia um arcabouço para fornecer significado às descrições particular e geral que foram apresentadas.” (GIL, 2009, p. 134).

Procedeu-se às análises e interpretações a partir das seguintes categorias que se materializaram como importantes para uma análise mais fidedigna dos achados da pesquisa: Currículo, Formação docente, Concepções de Estágio e articulação teoria e prática. Torna-se importante lembrar, que “As categorias são conceitos que expressam padrões que emergem dos dados e são utilizadas com o propósito de agrupá-los de acordo com a similitude que apresentam”. (GIL, 2009, p. 103).

As análises e os resultados do estudo podem ser observados no último capítulo que traz, de forma detalhada, os achados e as possíveis repostas às perguntas norteadoras dessa pesquisa e as discussões pertinentes em um diálogo com os autores que fundamentaram o estudo.

#### 4 REFERENCIAIS TEÓRICOS DA PESQUISA

“O Estágio Supervisionado é um componente curricular obrigatório nos cursos de formação inicial de professores como facilitador do desenvolvimento docente e aproximação com a profissão e com os profissionais da educação”.

(Maria Socorro Lucena Lima)

Os referenciais teóricos sobre o Estágio Curricular Supervisionado estão tratados nesse capítulo a partir da perspectiva das relações entre a universidade e a escola onde o estágio se desenvolve, considerando-o como campo de formação docente em que são redefinidas as ações dos alunos, futuros professores.

Dessa forma, o capítulo está dividido em quatro tópicos. Inicialmente, são desenvolvidos os aspectos da formação do professor e da epistemologia da prática, que ressalta a importância da reflexão e da pesquisa como mecanismos de formação docente. A seguir é feita uma reflexão sobre o estágio curricular supervisionado como campo de formação docente, percebendo a sua importância na formação a partir das teorias e considerações de autores que estudam o assunto.

Posteriormente, faz-se uma análise sobre relação entre a escola de desenvolvimento do estágio e a universidade, trazendo as interfaces presentes no contexto da formação docente a partir dessa relação no desenvolvimento do estágio curricular supervisionado.

Por fim, é feita uma reflexão acerca da teorização curricular, abordando, também, alguns determinantes curriculares, como cultura, ideologia e poder manifestados, normalmente, pelos sujeitos envolvidos no processo de desenvolvimento dos currículos, a partir das orientações oficiais e institucionais.

#### **4.1 Formação docente e epistemologia da prática**

Um docente, em geral, é um sujeito que domina saberes diversos, provenientes dos mais variados campos de conhecimento, que consegue transformar esses saberes pedagogicamente, consubstanciando sua práxis pela ética. Dessa forma, um profissional docente necessita que sua formação para um campo disciplinar determinado, seja embasada na aquisição de conteúdos teóricos específicos e no domínio do campo pedagógico, que lhe propicia uma fundamentação que o ajudará na ação em sala de aula. Os saberes disciplinares devem ser aliados aos conteúdos de saberes específicos, aos saberes de conteúdos pedagógicos e aos saberes construídos a partir de sua experiência cotidiana.

Por outro lado, para Therrien e Nóbrega-Therrien (2011), a competência pedagógica vai além do domínio dos inúmeros saberes que transitam na complexidade do ato de ensinar, desde que é medida, também, pela capacidade de dar sentido e significado, no instante em que transforma pedagogicamente seus saberes em contextos que englobam as interações intersubjetivas com os alunos. Dessa forma, a prática docente, no entendimento dos autores, como uma relação intersubjetiva entre docente e aluno, que ocorre por meio da ação comunicativa e dialógica, busca aprendizagens com significado, ou seja, gera sentidos e significados. Assim, essa prática eminentemente intersubjetiva afeta sobremaneira a identidade dos alunos.

Trata-se, portanto, de uma ação em contextos determinados, com uma atuação que reflete a dialética do saber e do saber fazer, ou mais especificamente, da teoria e da prática, que devem estar associadas de modo a possibilitar uma formação profissional, cidadã e emancipatória.

Os inúmeros saberes provenientes dos mais variados campos de conhecimento, que se encontram à disposição para a prática docente, fazem parte de uma compreensão da formação para a docência cuja capacidade de aprender passa pelo que se denomina epistemologia da prática. Entende-se, então, tomando como base as afirmações de Tardif (2002), que epistemologia da prática se traduz como o estudo do conjunto de saberes que são realmente empregados pelos profissionais no seu trabalho cotidiano de modo a desempenhar suas tarefas.

Na esteira dessa teorização, os conceitos de “professor reflexivo” e de “professor pesquisador” surgiram em diversos países a partir dos anos de 1990 e têm influenciado as pesquisas e os discursos na área educacional. Seu principal idealizador foi D. Schön (1983),

mas vários foram os desdobramentos conceituais no âmbito da formação de professores, sendo fruto de críticas quanto à apropriação generalizada, de contradições e de desconfiças.

Os estudos de Schön (1983), baseados na epistemologia da prática, propõem a valorização de uma prática reflexiva na formação profissional, na qual o profissional é visto como um sujeito que reflete, questiona e constantemente examina sua prática no cotidiano. Desse modo, Schön valoriza a prática na formação profissional, uma prática refletida, pensada na possibilidade de responder às incertezas e indefinições com situações inovadoras. O autor, então, acredita na prática profissional como um espaço de construção do conhecimento a partir da reflexão, análise e problematização dessa prática, aliada ao conhecimento tácito encontrado pelo profissional durante o processo. Tal fato tem se evidenciado nas discussões sobre a formação do professor, orientando que essa perspectiva reflexiva deve se apresentar no currículo e ser vivenciada ao longo do curso.

Dentro desta temática, para Alarcão (2011, p. 44) “a noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores.” Assim, o docente em formação deverá analisar sua prática e, a partir de então, planejar suas ações, tomando como referência a reflexão e discussão das suas ações no desenvolvimento das aulas.

Torna-se interessante perceber e é importante esclarecer, que são várias as contradições presentes na apropriação do conceito de “professor reflexivo”, que na opinião de Pimenta e Ghedin (2002) confunde a reflexão na forma de adjetivo, como um atributo inerente ao ser humano, com um movimento teórico de compreensão do trabalho docente. Os autores propõem a superação da identidade dos professores de “reflexivo” para a de “intelectuais críticos e reflexivos”.

No entanto, ao valorizar a experiência e a reflexão na experiência (tomada a partir das ideias de John Dewey) e o conhecimento tácito (de acordo com Luria e Polanyi) Schön fez a proposta de uma formação baseada na epistemologia da prática, abrindo a possibilidade para a valorização da pesquisa na formação profissional, abrindo espaço para o que se passou a designar professor pesquisador de sua prática (PIMENTA; LIMA, 2004)

No entanto, com a disseminação da ideia no campo da formação de professores, diversos autores passaram a externar preocupações, principalmente quanto a ser um “modismo”, a possibilidade de banalização da reflexão e de um possível “praticismo” dos

termos, desde que considerado que a reflexão por si própria seria suficiente para resolver os problemas da prática. (Pimenta e Ghedin, 2002)

De acordo com os supracitados Pimenta e Ghedin, (2006), autores como Contreras (2002), Zeichner, e Linston (1987), apontaram os riscos e possibilidades ao redor do tema. Neste sentido, em consonância com outros autores apontam que é necessário romper com a visão de uma reflexão individualizada, realizada em torno de si. Em seus estudos, indicam as principais diferenças inferidas ao afirmarem, pautando-se nas opiniões de Rocha (1999), que “a reflexão desenvolvida por Schön aplica-se a profissionais individuais, cujas mudanças que conseguem operar são imediatas: eles não conseguem alterar as situações além das salas de aula.” (p. 23)

Em continuidade, Pimenta e Ghedin (2006) inferem que Zeichner e Linston (1987), acreditam que Schön (1983) estava ciente dessa limitação do professor reflexivo e, além disso, acham que o enfoque de Schön é reducionista, posto que ignora o contexto institucional. Contreras (2002), por seu lado, de acordo com as autoras, atenta para o fato de que a prática dos professores deve ser analisada considerando a pluralidade da sociedade, uma pluralidade de saberes, mas desigual em termos sociais, econômicos, culturais e políticos.

Apesar das críticas e redimensionamentos apontados, as ideias de Schön foram profícuas, conseguem fazer frente ao modelo tecnicista de formação docente, de dicotomia teoria e prática e, aliadas às contribuições dos estudos dos variados autores, abrem possibilidades para uma formação docente numa perspectiva de emancipação. O certo é que a proliferação de estudos em torno dessa ideia fornece uma teorização importante para as discussões sobre o estágio curricular supervisionado.

Nóvoa (1997), em seus estudos, por exemplo, seguindo pensamento semelhante, propõe uma formação de professores construída dentro da própria profissão, além de uma busca consistente do conhecimento, que supere a aplicação prática de uma teoria e que se converta num processo de reflexão e reelaboração das práticas pedagógicas, ou seja, o processo de formação docente deve se aproximar da realidade escolar e dos problemas percebidos pelos professores.

As ideias de Schön (1983), sobre o profissional que reflete a sua prática e, as contribuições de Nóvoa (1997), acerca da escola como um lugar de formação docente, foram importantes para o surgimento de pesquisas empíricas ressaltando a importância do estágio supervisionado na formação do professor e a perspectiva de reflexão da prática pedagógica.

Alguns desses estudos, Alarcão (2011), Schnetzler (2000), Maldaner (2006), Carvalho e Gil Perez (2006), Pimenta e Lucena (2004) consideram que a reflexão da própria prática pedagógica permite que o professor se converta num pesquisador dentro da sala de aula, produzindo e reproduzindo os saberes pedagógicos de acordo com a realidade vivenciada. Silva e Barbosa (2011), por seu lado, acreditam que, dessa forma, o professor em formação mantém um olhar crítico sobre a própria prática procurando transformá-la a partir das constatações ou diagnósticos realizados.

Considerando os estudos de Pimenta (2011), os avanços que têm ocorrido na pesquisa em educação trazem à tona a formulação do papel da pesquisa no ensino. Neste sentido, pode-se considerar que um professor, ao pesquisar e refletir sobre sua ação docente constrói saberes que lhes propicia um aprimoramento docente.

Percebe-se através das ideias de autores como Schön (1983), Zeichner (1988), Alarcão (2011), dentre outros, a necessidade de uma formação que se aproxime da realidade da escola e, a partir de situações que acontecem no cotidiano da prática pedagógica, as ações possam ser pensadas e refletidas, pois “não podemos separar a formação do contexto do trabalho.” (IMBERNÓN, 2009, p. 10). “Cada classe, cada aluno, cada situação de ensino reflete características únicas e singulares.” (CONTRERAS, 2002, p. 115), sendo, portanto, difícil elencar métodos iguais a todas as situações de práticas pedagógicas, pois cada situação exige uma reflexão e uma autonomia na tomada de decisões.

Assim, é ingênuo pensar que a reflexão, por si só seja garantia de salvação para a formação docente. A reflexão dos professores é constituída por saberes que são adquiridos tanto na formalidade, quanto na informalidade. Quanto a isso, entende-se que a reflexão deve ser compreendida sob uma perspectiva histórica, analisando e explicitando interesses e valores, de forma coletiva, de modo a ajudar o professor a construir sua identidade como docente, em um processo que engloba fatores sociais, econômicos, ideológicos e culturais. Neste sentido, Pimenta e Lima (2004), situam “a reflexão como elemento de emancipação humana, que é histórica, localizada e intencional. Trata-se de dar um sentido social à própria prática, mediando-a com a realidade vivida e analisando-a criticamente”. (p. 132)

Assim, no entender das autoras, no espaço do estágio, o estagiário tem a possibilidade de se reconhecer como sujeito que, além de reproduzir o conhecimento, pode tornar seu trabalho em sala de aula em um espaço de práxis docente e de transformação. Desse modo, é nessa ação refletida e no ato de redimensionamento de sua prática que esse estagiário pode provocar mudanças na escola e na sociedade.

Nessa perspectiva, o Ministério da Educação – MEC, através da legislação federal que orienta os estágios, a Lei 11788 de 25 de setembro de 2008, propõe que o estágio supervisionado faça parte do Projeto Pedagógico do Curso e objetive a preparação para o trabalho produtivo dos futuros docentes. Visa o aprendizado de competências para o desenvolvimento das suas atividades profissionais e uma contextualização do currículo no âmbito das salas de aula, ou seja, o estágio supervisionado deverá configurar-se como principal articulador entre teoria e prática na formação dos estudantes/futuros profissionais.

Com relação à área de ensino de química, Maldaner (2006) estuda a formação do professor e propõe como resultado das suas pesquisas, que o tradicional modelo da racionalidade técnica<sup>24</sup>, em que prevalece a separação entre teoria e prática e que promove a fragmentação do conhecimento, seja substituído pelo modelo da racionalidade prática. Ou seja, a sala de aula deve ir além de um espaço de aplicação da teoria e se tornar um momento de reflexão, em que o futuro docente deverá sair da situação de aplicador dos conteúdos e se tornar um “[...] professor-pesquisador, professor-reflexivo [...]” (SCHNETZLER, 2000, p. 23), que pesquisa e reflete sobre a sua própria prática pedagógica. (MALDANER, 2006; CARVALHO e GIL-PEREZ, 2006).

É preciso observar, pensar, pesquisar e refletir as práticas pedagógicas no cerne das ações docentes, para evitar a aplicação da teoria de forma desarticulada e descontextualizada e, ainda, evitar a mecanicidade no ensino em que prevalece a aplicação de métodos e técnicas que não condizem com o contexto vivenciado, no intuito de substituir essas práticas pela reflexão, para poder intervir e transformar a realidade, pois a “[...] ausência de reflexão reduz a ação docente à repetição e à reprodução de conteúdos, nos quais a intencionalidade do fazer político e pedagógico do trabalho docente perde sua essência.” (PEREIRA; NASCIMENTO, 2014, p. 120).

Nesse contexto, a formação do professor de ciências, mais especificamente de Química não pode ser reduzida à aquisição de técnicas de como ensinar e que nem sempre são

---

<sup>24</sup> Esse tipo de racionalidade, na verdade, não pode ser vista como algo negativo em seu todo, desde que é importante na composição com a racionalidade crítica e deve estar relacionada a outras racionalidades, sendo ela que aponta procedimentos práticos. Na literatura na área de educação em ciências, os pesquisadores e autores utilizam o termo *amiúde*. O modelo da racionalidade técnica, herdado do positivismo, junto ao da racionalidade prática: reflexão na ação constituem-se concepções básicas e bem diferenciadas de formação. Na primeira o professor é tido como um especialista técnico, que faz uso da aplicação de técnicas científicas como caminho para a resolução de problemas práticos. Como crítica à racionalidade técnica, a racionalidade prática trata de problemas relativos à complexidade, à incerteza, aos conflitos, aos valores etc. Neste caso, a reflexão configura-se como ponto principal para a resolução dos problemas.

postas em prática, evidenciando assim, exclusivamente, uma racionalidade técnica acentuada para a formação de professores. Ao contrário disso, Gómez (1997, p. 100) aponta: “O que não se pode é considerar a atividade profissional (prática) do professor, como uma atividade exclusiva e prioritariamente técnica. É mais correto encará-la como uma atividade reflexiva.”

Dessa forma, há a necessidade de se repensar o currículo de formação, posto que esse currículo, no entendimento de Sacristán (1998) é configurado na prática e isso leva a perceber que a prática da pesquisa no ensino e aprendizagem deve ser entendida como um espaço de ação e aprendizagem integrada de forma íntima com a teoria, o que remete à epistemologia da prática.

#### **4.2 O Estágio Curricular Supervisionado como campo de formação docente**

O estágio curricular supervisionado deve se configurar como espaço de formação importante para a reflexão da prática pedagógica do professor em formação. Dessa forma, deverá propiciar condições para que o docente em formação possa observar, refletir e criticar a sua própria atuação e, a partir de situações que acontecem no cotidiano da prática pedagógica, possa redimensioná-la.

Nesse contexto, o Estágio Curricular Supervisionado deve contribuir com a formação do futuro professor, deixando de ser apenas burocrático, tornando-se um momento de estudo e reflexão sobre a prática, pois “[...] o estágio não é somente uma etapa burocrática a ser cumprida, mas uma etapa da formação que permite superar a fragmentação entre a teoria e a prática, na medida em que pressupõe uma atividade investigativa, envolvendo reflexão e intervenção.” (ABREU, 2014, p. 36).

Transformar o espaço de sala de aula do estágio em ambiente para a reflexão da prática pedagógica poderá contribuir para a melhoria da qualidade da formação docente em química, uma vez que os estudantes, futuros professores, irão refletir sua própria prática, partindo “[...] dela para a ela retornar, num processo contínuo de ação-reflexão-ação.” (SCHNETZLER, 2000, p. 28).

Dessa forma, com o processo de reflexão sobre a própria ação docente “[...] os profissionais conseguem lidar com situações singulares em toda a sua complexidade, com

incertezas e instabilidades inerentes a ela, sem recorrer a padrões de procedimentos próprios do modelo da racionalidade técnica.” (MALDANER, 2006, p. 125).

Nessa perspectiva, o futuro docente torna-se “[...] um investigador na sala de aula, produzindo saberes pedagógicos [...]” (SCHNETZLER, 2000, p. 28) e, dessa forma, é possível que reflita sobre o modelo de formação docente pautado na racionalidade técnica. A prática transforma-se em investigação, deixando de ser somente um espaço de simples aplicação de teorias e procedimentos (PERÈZ GOMEZ, 1992 apud SCHNETZLER, 2000).

Essas ações propõem a ideia de professor reflexivo e, de acordo com Rosa e Schnetzler,

A prática reflexiva é a reflexão sobre o conhecimento na ação que se produz quando o profissional trata de explicar a si mesmo fazendo aflorar conhecimentos que estão implícitos na sua ação. Por meio da prática reflexiva, o professor pode perceber o que está inadequado no contexto de suas aulas, posto que as manifestações dos alunos configuram um quadro em que se podem depreender os principais problemas da aprendizagem. (1998, p. 20).

Desse modo, o professor reflete sobre a visão tradicional e racionalista de que a sala de aula onde se desenvolve o estágio curricular supervisionado se configura apenas para a transmissão de conhecimentos aos alunos, que observam a aula de forma passiva numa via de mão única, do professor para o aluno e assume a ideia de construção de saberes, observando e refletindo a própria prática pedagógica, capaz de “[...] reconhecer a sala de aula como lugar onde ocorrem interações que precisam ser problematizadas, investigadas e compreendidas em paradigmas reconhecidos como integrantes de uma ciência: a ciência educativa.” (ROSA, 2004, p. 170).

Ainda de acordo com a autora, o conhecimento é produzido cotidianamente, a partir dos problemas observados, refletidos e questionados, pois “o conhecimento nunca é produto de uma mente alheia às preocupações cotidianas. O saber é resultado da atividade humana impulsionada por necessidades naturais e por interesses apontados como constitutivos dos saberes.” (*Ibid*, p.47).

Nesse contexto, a formação do professor através do estágio curricular supervisionado deverá dotar o professor em formação de subsídios necessários para que possa observar, refletir e criticar a sua própria atuação. Desse modo, por meio da vivência e interação com a prática, com os alunos e com os outros professores deixa de ser dependente “[...] apenas de categorias de teoria e técnica estabelecidas antes, fora do contexto.” (MALDANER, 2006, 126).

Nessa perspectiva, “[...] uma reflexão dialogante sobre o observado e o vivido, conduz à construção ativa do conhecimento na ação segundo uma metodologia de aprender a fazer fazendo.” (SCHNETZLER, 2000, p. 33). Dessa forma, reflete-se sobre os moldes da racionalidade técnica muito presente no cotidiano das aulas de química e que não contribui para uma formação crítica do aluno enquanto cidadão e futuro professor.

O estágio curricular supervisionado poderá propiciar alternativas que favoreçam a formação dos professores de química para a práxis pedagógica, pois desse modo, se articula teoria e prática sem dicotomizá-las (SOUSA; MOURA; CARNEIRO, 2013), estabelecendo um processo de diálogo com a prática, a partir da investigação e reflexão, num contínuo processo capaz de tornar a ação docente mais efetiva.

Neste sentido, seguindo Ghedin (2002),

[...] há de se operar uma mudança da epistemologia da prática para epistemologia da práxis, pois a práxis é um movimento operacionalizado simultaneamente pela ação e reflexão, isto é, a práxis é uma ação final que traz, no seu interior, a inseparabilidade entre teoria e prática. (GHEDIN, 2002, p 133).

É no cotidiano das aulas que ações simples se consolidam e ganham força na prática pedagógica, tais como, a interação com os alunos, a construção do conhecimento de forma participativa, os aspectos operacionais de cada ação, o material didático, além da definição dos objetivos e fins, bem como os mecanismos para alcançá-los, podendo a observação da prática alicerçar mecanismos de crítica e reflexão.

Nas palavras de Nóvoa (1997, p. 25) “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal.”

Lima e Pimenta (2004, p. 29) argumentam que o “[...] estágio pode ser considerado como campo de conhecimento” e, nesse contexto, “significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supere sua tradicional redução à atividade prática instrumental”, ou ao desenvolvimento de atividades com imitações de modelos pré-definidos distantes do contexto da sala de aula. Vislumbra-se nessa perspectiva, o entendimento de que o estágio curricular supervisionado deverá oferecer aos futuros professores a possibilidade de compreender que os estudos e as reflexões da prática pedagógica são tão importantes quanto conhecer o conteúdo teórico em quaisquer níveis de ensino.

Dessa forma, de acordo com Mesquita; Soares:

O estágio constitui-se como espaço formativo importante para a formação docente, por possibilitar ao futuro profissional relacionar conhecimentos acadêmicos à realidade da educação básica em seus aspectos teóricos, pedagógicos, políticos e sociais. Para isso, é preciso superar a visão simplista do estágio como cumprimento de horas previstas na legislação. (2011, p. 286)

Dessa forma, percebe-se que muitos autores, já citados anteriormente, coadunam com a perspectiva do estágio curricular supervisionado como campo de investigação e pesquisa, ou seja, os contextos, os espaços, as situações e os problemas percebidos na realidade dos estágios devem ser refletidos e questionados na universidade para que a prática possa ser ressignificada.

Para Almeida; Pimenta (2014):

O estágio, assim pensado, pressupõe uma postura diferente diante do conhecimento, passando a considerá-lo não mais como verdade capaz de explicar toda e qualquer situação observada. Supõe que se busque novo caminho a partir da relação entre as explicações existentes e os dados novos que a realidade impõe e que são percebidos na postura investigativa [...]. (p. 33)

O Estágio Curricular Supervisionado pensado nessa perspectiva de ação reflexiva supõe superar a visão de que o momento de seu desenvolvimento é somente a hora de aprender a repassar os conteúdos teóricos estudados durante o curso de licenciatura, a partir de métodos e técnicas definidas previamente fora do contexto real onde acontece e, passar a percebê-lo como uma atividade capaz de permitir que o aluno, futuro professor, possa atuar de forma crítica, consciente e reflexiva diante dos problemas reais de sala de aula. Para Lima (2012, p. 28) “essa ausência de reflexão sobre o estágio e sobre a ação docente leva à dissociação entre teoria e prática, além de fazer com que as críticas se processem de forma avulsa e sob o olhar do senso comum.”

Ainda para Lima (2008), é importante que os sujeitos envolvidos no estágio curricular supervisionado possam “levantar elementos de compreensão sobre o trânsito dos alunos estagiários entre a cultura acadêmica e a cultura escolar, no sentido de identificar a cultura do magistério e as aprendizagens dela decorrentes.” (p. 198)

Dessa forma, o estágio se faz necessário para a aprendizagem da profissão docente e para a construção da identidade profissional. Entretanto, há uma perspectiva de perceber o estágio como espaço de sistematização e de pesquisa sobre a prática, para realizar uma reflexão das vivências efetivadas e não somente para o cumprimento burocrático da carga horária para a conclusão de um curso.

Para Pimenta (2013), é a partir dessa concepção, que o estagiário se percebe como sujeito ensinante e aprendiz no processo educativo e, com esse pensamento, observa que o docente não é um executor, um mero reproduzidor de conteúdos e metodologias, mas um intelectual e crítico do seu próprio fazer educativo.

Nesse contexto, a pesquisa e a reflexão da prática pedagógica no estágio curricular supervisionado pressupõe superar a visão de que o estágio é a hora de passar a matéria, ou seja, a hora de passar o conteúdo aprendido nas disciplinas estudadas durante o decorrer do curso, sem observação e sem reflexão dos acontecimentos percebidos durante o seu desenvolvimento, fatos que possibilitam a percepção do estagiário como um profissional importante no processo educativo, distanciando-se do olhar do senso comum.

Para Freire (2013),

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazerem se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (p. 31)

Entretanto, o que se percebe é que a teoria caminha distante da prática, pois é muito comum falar-se que o estágio é a “hora da prática.” No entanto, para Lima (2012) “a hora da prática é também a hora da teoria” (p. 24), pois é no estágio que o futuro professor atribui a finalidade das suas ações com base em pressupostos que fundamentam sua ação docente. A hora da prática é uma oportunidade de práxis docente (p. 27), pois a práxis pedagógica permite a possibilidade de transformar a realidade da educação num processo contínuo de ação, reflexão e ação. (PEREIRA; NASCIMENTO, 2014).

Sendo o estágio curricular supervisionado o momento que permite o contato com a profissão docente, o estagiário, futuro professor, sob a perspectiva de reflexão da sua atuação reflete sobre o seu trabalho, para que possa atuar de forma comprometida diante dos desafios que a realidade do contexto pedagógico impõe, ou seja, “a reflexão é a função intelectual que se projeta sobre a experiência.” (ZABALZA, 2014, p. 189).

Nesse contexto, o estágio curricular supervisionado não é a simples transferência ou aplicação de conhecimentos teóricos para a prática, mas se faz importante para a formação docente, pois, exercitando a reflexão da prática, permite “transformar em ações práticas o que se assimilou como experiência mental (a teoria) e transformar em teoria o que foi vivenciado como prática.” (*Ibid*, p. 189)

Dessa forma, pensar no estágio como pesquisa e reflexão da prática pressupõe buscar alternativas para os principais entraves que envolvem a educação e o estágio curricular supervisionado, para que se possa movimentar a teoria e ressignificar os saberes docentes. Pois, a relação da aprendizagem fundamentada na experiência vivenciada no contexto de uma prática, ou seja, “[...] o simples ato de pôr-se em ação e envolver-se nela e a observação e reflexão oferece-nos a oportunidade de construir um conhecimento divergente, a capacidade para atuar de maneira diversa, para inovar, para alterar o que já estava sendo feito.” (ZABALZA, 2014, p. 211)

As palavras de Aroeira (2014, p. 126) também são pertinentes quanto a isso:

Entendemos que pressupor a reflexão como algo implícito à docência significa reconhecê-la submetida a uma constante análise e a um contínuo processo de redimensionamento, do qual o educador é agente fundamental. Todos os seres humanos são reflexivos, a reflexão representa uma autoanálise sobre as próprias ações.

Essa reflexão, no desenvolvimento do estágio curricular supervisionado, pressupõe a formação docente na perspectiva de descoberta permanente de formas de desempenho de qualidade, a partir da crítica e da reflexão, promovendo “[...] o desenvolvimento da competência profissional na sua dimensão holística, interativa e ecológica.” (ALARCÃO, 2011, p. 46).

Pimenta e Lima (2004) enfatizam diferentes concepções de estágio, tendo como ponto de partida e de chegada, a necessidade do professor compreender a relação entre a teoria e a prática. Nesse contexto, as autoras apresentam:

#### Quadro 11 - Concepções de Estágio

<b>Estágio como imitação de modelos</b>	<b>Estágio como instrumentalização técnica</b>	<b>Estágio como aproximação entre a realidade vivida e a atividade teórica</b>	<b>Estágio como atividade de pesquisa</b>
A prática como imitação de modelos, em que tradicionalmente, o estágio é desenvolvido pela observação do professor titular e, após, a regência de turma.  Nessa perspectiva, o aluno segue modelos	Na prática como instrumentalização técnica, os professores desenvolvem técnicas no trabalho, sem necessariamente, se apropriarem das questões teóricas para fundamentar suas ações educativas e pedagógicas.	O Estágio busca superar a separação entre teoria e prática. A aproximação no contexto de estágio não deve acontecer apenas fisicamente. Este movimento de inter-relação teoria, prática e contexto educativo é chamado de práxis, no	O estágio como pesquisa e a pesquisa no estágio são apontados como meio de intervenção na realidade. É uma outra relação com o campo de trabalho, o que requer, tanto do professor formador como do futuro professor, nova

das aulas que obtiveram maior êxito.		sentido de concretizar “o estágio como atividade teórica instrumentalizadora da práxis” (p.47).	postura pela problematização da realidade. O estágio como uma prática contextualizada historicamente e um meio de conhecer e intervir nas instituições de ensino.
--------------------------------------	--	---	---

Fonte: Pimenta e Lima (2004)

Percebe-se que o estágio curricular supervisionado para ser considerado um espaço de formação docente, é necessário ir além das aulas desenvolvidas nas escolas onde acontece, com a imitação de modelos tradicionalmente observados. O seu desenvolvimento deve ser um ponto inicial de reflexão e crítica, para que sejam problematizadas as ações, a partir das situações percebidas na escola, ou seja, “[...] não podemos separar a formação do contexto da escola. [...] o contexto condicionará as práticas formativas e sua repercussão no professorado e, é claro, a inovação e a mudança.” (IMBERNÓN, 2009, p. 10).

Outro aspecto a ser mencionado no desenvolvimento do estágio curricular supervisionado, na perspectiva de espaço formativo, é a relação teoria e prática no contexto dos currículos dos cursos de licenciatura, ou seja, é a partir da indissociabilidade das disciplinas de estágio e as demais disciplinas do currículo que se pressupõe as relações e as articulações entre teoria e prática, ou seja, “será tão importante o que se pretende ensinar quanto a forma de ensinar” (IMBERNÓN, 2009, p. 9).

Pimenta e Lima (2004) defendem a concepção de estágio como pesquisa, contextualização e reflexão da prática no contexto real do seu desenvolvimento. Nessa perspectiva, a reflexão permite revelar aos estagiários que uma postura e uma visão simplista da docência não contemplam uma prática pedagógica comprometida com a realidade social e qualidade desejadas.

Dessa forma, o processo de reflexão faz-se necessário na formação inicial e o estágio é o momento de perceber os problemas, desafios e dinamismo do cotidiano de uma sala de aula, a partir da observação e da regência, na perspectiva de retorno à universidade como prática de pesquisa do espaço da escola de formação articulada com a prática docente, ou seja, a reflexão da e na ação (SCHÖN, 2000).

Nesse contexto, o estágio curricular supervisionado deverá perceber a importância do contexto real onde se desenvolve, pois não basta saber o conteúdo a ser ensinado, mas

também trazer para a reflexão as problemáticas envolvidas no processo, pois a formação inicial deverá ser:

Um saber-fazer sólido, teórico e prático, inteligente e criativo que permite o profissional agir em contextos instáveis, indeterminados e complexos, caracterizados por zonas de identificação que de cada situação fazem uma novidade a exigir uma reflexão e uma atenção dialogante com a própria realidade que lhe fala. (ALARCÃO, 2011, 91)

A possibilidade de associar os conhecimentos teóricos à realidade da escola, sob a mediação do professor formador e refletir o cotidiano da escola sob essa mediação, permite a interação necessária à construção dos saberes que se fazem pertinentes à ideia de uma formação docente sustentada tanto no desenvolvimento de capacidades críticas e reflexivas, quanto nas relações dialógicas estabelecidas nas salas de aula.

Conforme elencadas no capítulo anterior, as diretrizes para a formação inicial percebem como necessidades formativas para o atual professor da educação básica, a pesquisa, como um dos princípios articuladores para o preparo do exercício profissional, favorecendo a construção do conhecimento. Dessa forma, o estágio constitui-se como espaço importante para a formação docente, pois, nessa perspectiva, o futuro professor será formado dentro de um contexto que favorecerá a sua formação como um sujeito crítico e consciente da sua realidade profissional.

Nesse contexto de formação, a escola de desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado não deve ser percebida apenas como um espaço de aplicação da teoria, mas como um espaço importante para reflexão e considerações acerca do processo. Dessa forma, no tópico seguinte, faz-se uma reflexão sobre a relação entre a escola básica e a universidade, trazendo as interfaces presentes no contexto da formação docente a partir dessa relação.

### **4.3 As interfaces Universidade, Escola e o Estágio Curricular Supervisionado**

Segundo Abreu (2014, p. 33) “[...] o campo do estágio permite uma prática pedagógica refletida e a formação de um educador capaz de pensar e agir criticamente avaliando, reavaliando e ampliando seu repertório.” Deste modo, o estágio curricular supervisionado deverá colaborar com a formação do futuro professor. Entretanto, se faz necessário abandonar a ideia do estágio curricular supervisionado como a “hora da prática”, é

importante que seja percebido e vivido como “[...] a hora da prática refletida, associada à teoria, problematizada, experimentada.” (ABREU, 2014, p. 34).

Neste panorama, a escola deverá deixar de ser apenas o local de aplicação da teoria de forma desarticulada e passar a ser um espaço em que o futuro professor possa pensar, refletir, olhar para a sua própria prática, criar e recriar alternativas para melhorar e aprimorar o seu trabalho como docente.

O artigo 13, no 3º parágrafo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, orienta que o estágio curricular supervisionado, a ser realizado em escola de educação básica, deve “ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e escola campo de estágio.” (BRASIL, 2002).

Entretanto, a literatura mostra que há pouca participação da escola que recebe o aluno estagiário, inclusive na avaliação (LIMA; PIMENTA, 2004; ZABALZA, 2014). Ainda se encontra presente nos cursos de formação de professores a dicotomia entre a teoria e a prática, a escola de realização deste estágio ainda é percebida apenas como um espaço de aplicação da teoria.

É preciso perceber a escola campo como espaço real de formação do futuro docente, em uma situação bem diferente, como bem coloca Lima (2001) “Propomos que o Estágio seja este espaço de unidade teoria-prática e que tenhamos como ponto de partida e de chegada as nossas atividades docentes [...] não a prática pela prática e sim a prática fundamentada na teoria em confronto com a realidade [...]” (p. 21).

Nesse contexto, observa-se a importância da escola no desenvolvimento do estágio, pois a partir do confronto com a realidade no cotidiano das aulas poderá se fazer um trabalho de reflexão sobre a teoria estudada, relacionando-a aos problemas vivenciados. No entanto, para isso, é preciso que o estágio se desenvolva numa perspectiva de estudar e refletir a prática, a partir da observação e constatação dos eventos que ocorrem na sala de aula.

A escola campo, como parceira nesse processo de formação do futuro docente, poderá, também, refletir sobre as suas ações, pois nesse espaço, “[...] a atuação do estagiário é também um momento de aprendizagem para os docentes que o recebem [...]” (PEREIRA; NASCIMENTO, 2014, p. 118).

Para Lima (2012, p. 39), “o estágio possui lições formativas que favorecem a reflexão da prática, dos professores enquanto indivíduos e profissionais, dos conhecimentos e da ressignificação de saberes.”

O Estágio Curricular Supervisionado poderá, através de uma relação de parceria entre a escola e a universidade, possibilitar não somente entrelaçar culturas, mas também formas de agir e de pensar podendo, também, fazer com que a escola reflita sobre o seu papel, como um espaço destinado à formação de professores. (PEREIRA; NASCIMENTO, 2014).

Entretanto, ainda se observa nos cursos de formação dos professores de química, a desarticulação entre as disciplinas pedagógicas e as disciplinas específicas, favorecendo o tradicional modelo de ensino três-mais-um, “[...] em que só ao final dos cursos os estudantes têm acesso ao desenvolvimento de atividades na escola-campo por meio do estágio.” (MESQUITA; SOARES, 2011, p. 285)

Como bem coloca Schnetzler (2000), “isto significa que as disciplinas de conteúdo específico, propriamente ditas, seguem seu curso independente e isolado das disciplinas pedagógicas e vice-versa” (p. 14), o que reforça, conforme já citado anteriormente, a visão simplista de que para se ensinar basta dominar o conteúdo a ser ensinado, sem a preocupação com o contexto e a metodologia adequada.

As diretrizes curriculares oficiais para os estágios supervisionados, conforme se analisou no capítulo anterior buscam superar esse tradicional modelo de ensino, que não contribui para a formação do futuro professor. Dessa forma, orientam que “[...] a inserção do estágio deve se dar a partir da segunda metade dos cursos de licenciatura [...]” (MESQUITA; SOARES, 2011, p. 285), possibilitando ao estudante vivenciar maior interação entre teoria e prática no decorrer do curso. É uma forma de permitir que o estágio curricular supervisionado deixe de estar “assentado demasiadamente sobre modelos teóricos idealizados de educação, pedagogia e pouco inseridos no contexto pedagógico propriamente” (PONTE; D’ÁVILA, 2014, p. 42), passando a levar a refletir e questionar os problemas reais de uma escola real com toda a dinâmica que o contexto educacional propicia.

A escola, nessa perspectiva, deverá se configurar como parceira das universidades, não apenas como espaço para aplicação das teorias, mas principalmente como cenário para reflexão e reelaboração das práticas docentes, para propiciar uma ação colaborativa que possa organizar e redefinir as ações dos professores em formação.

Desse modo, a escola:

[...] carrega consigo a responsabilidade de oferecer condições para que os futuros professores possam interagir com a situação de ensino e, principalmente, possam apropriar-se de um saber-fazer advindo da experiência coletiva dos professores. Por isso, a escola deve ser vista em sua tarefa formativa, ou seja, deve propiciar condições

para que os futuros professores possam compreender sua função social em meio a tantas outras atividades que lhe são designadas cotidianamente. (FRANÇA, 2006, p. 6)

Nesse contexto, a formação do professor na perspectiva de conceber o estágio curricular supervisionado como espaço de aprendizagem e de diálogo pedagógico, é pertinente à participação da escola onde o estágio acontece, numa relação de parceria, favorecendo atitudes questionadoras, colocando o futuro professor no centro da sua própria formação e, dessa forma, permitir a crítica e a reflexão de todo o contexto da formação, pois:

Aprendemos entre o chão da escola e o da universidade, que as parcerias fortes com a escola são uma importante articulação que o estágio pode fomentar, especialmente quando a formação de professores ocorre na perspectiva de conformação entre os formadores universitários e os docentes de estabelecimentos que acolhem os estagiários. (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 114)

É na perspectiva de parceria entre a escola e a universidade, num trabalho conjunto de ações, que se consolidarão as alternativas de observação, pesquisa e reflexão das práticas pedagógicas, para perceber o estágio curricular supervisionado como espaço de formação e de construção da identidade do futuro professor. Nesse contexto a escola de educação básica de desenvolvimento do estágio deverá se preocupar, também, com um olhar teórico e metodológico importante para a formação docente e nesses termos, “[...] será possível não somente pensar a prática para *significar* a prática, mas também pensar a prática para transformar a prática.” (LOPES, 2011, p. 175, *grifo da autora*).

Entretanto, é necessário ir além de garantir maior interação entre teoria e prática e propor situações que favoreçam a tarefa docente, e também, um “[...] trabalho coletivo de inovação, pesquisa e formação permanente” (GIL-PÉREZ; CARVALHO, 2006, p. 18). Deve-se, então, permitir um contínuo trabalho de reflexão na ação, propondo uma alternativa de superar o modelo de perceber o estágio curricular supervisionado como aplicação de teorias, como imitação de metodologias desarticuladas da prática. (MALDANER, 2006).

A prática como imitação de modelos permaneceu durante um longo período nos cursos de formação de professores, como já apontado anteriormente. De acordo com essa concepção, a prática docente poderia ser aprendida através da observação de bons modelos que serviriam de referência para a reprodução. A esse respeito, Pimenta (2012, p.43) questiona o fato de as escolas primárias escolhidas para a realização da prática, serem as escolas “modelo” ou “padrão” ou de “aplicação” e não as escolas reais.

Conforme coloca Mário Quintana, “o que mata um jardim não é o abandono. O que mata um jardim é esse olhar vazio de quem por ele passa indiferente.” Dessa forma, a escola em que se desenvolve o estágio não deve ser vista com esse olhar indiferente, pois também é um espaço de formação docente. É lá, a realidade é vivida, o contexto é percebido e, principalmente, a problemática real é vivenciada. Nesses termos, não se deve ignorar a importância da relação entre a universidade e a escola de educação básica para a formação dos professores, na perspectiva do estágio curricular supervisionado, priorizando um trabalho que envolva ensino, pesquisa e investigação, num processo contínuo de reflexão.

Nesse contexto, o Estágio Curricular Supervisionado, “[...] preocupa-se não só em observar, mas também em problematizar, investigar e analisar a realidade escolar por meio de um processo mediado pela reflexão dos atores envolvidos.” (AROEIRA, 2014, p. 137). O estágio dessa forma se configura como espaço para a reflexão da prática docente, para que professores estagiários, professores orientadores e professores da escola encontrem oportunidades para ressignificar suas identidades profissionais a partir das demandas da escola de educação básica.

Na opinião de Carvalho (2012) os estágios devem ter como base o que foi discutido nas salas de aula universitárias, não podem ser uma prática sem referencial teórico, ou seja, a prática escolar deve ter característica de um laboratório científico em que os alunos têm um problema a resolver.

Ainda para a autora, “O problema é que os professores universitários – dos conteúdos específicos e também dos conteúdos pedagógicos, e às vezes até dos conteúdos integradores – estão longe da escola e não têm referência de quais são os problemas alusivos as suas disciplinas que poderão ser propostos para serem pesquisados na escola básica”. (p.35)

Dessa forma, na escola de educação básica, o aluno estagiário não irá observar somente como o professor regente conduz a aula e desenvolver a sua regência a partir dessa observação, mas também poderá encontrar espaço para a percepção de que “o modo de ser professor vai configurando-se e reelaborando-se de acordo com a multiplicidade de demandas postas pelas características dos alunos, do projeto do professor da unidade escolar e da própria escola.” (AROEIRA, 2014, p. 145)

A escola recebedora do estagiário e a universidade, nesse sentido, contribuirão para que os alunos estagiários adotem posturas e atitudes favoráveis para uma formação docente mais ativa, crítica e reflexiva, percebendo a escola de ensino básico como parte importante para

a sua formação. Desse modo, o aluno, a partir da vivência na escola, pode levar para uma reflexão dentro da universidade sobre todos os aspectos envolvidos, positivos e negativos, presentes no desenvolvimento do estágio curricular, para uma ampla e aprofundada completude entre a teoria e a prática.

Entretanto, é importante ressaltar que cada escola tem um jeito único de conduzir as ações do seu cotidiano e uma organização própria de desenvolver os conteúdos e o currículo, de acordo com as suas próprias concepções, ou seja, “[...] no interior da escola se fazem acordos, negociações e se estabelecem regras próprias que regulamentam tanto o seu funcionamento burocrático, como as concepções, crenças e valores das pessoas que fazem seu coletivo.” (FARIAS, 2002, p. 110),

Nesse contexto, as relações de poder se evidenciam nesses dois campos de saberes, de um lado a universidade com a suas concepções, crenças e valores e do outro lado, a escola de educação básica, também, com a suas concepções e, no meio das duas instituições, o estágio curricular supervisionado e o objetivo comum que é formar o professor.

Dessa forma, pode ficar despercebida uma questão fundamental, que está na base de muitos dos nossos descontentamentos e conflitos no decorrer do Estágio que é o movimento de aproximação de duas instituições de ensino, cada uma trazendo valores, objetivos imediatos, cultura e relações de poder diferentes, com o objetivo de realizarem um trabalho comum: a formação de professores. No meio destes dois campos de força está o estagiário, preocupado em cumprir os requisitos acadêmicos propostos pelo professor – orientador da disciplina e transitar de maneira satisfatória pela escola na busca de aprendizagens sobre a profissão. (LIMA, 2008, p. 198)

Ainda de acordo com a autora, fundamentada nos conceitos de campo, de *habitus* a partir da perspectiva de Bourdieu (2003) e de cultura docente, o estágio curricular supervisionado e as práticas executadas no seu interior, tornam-se complexos por estarem num espaço de poder tanto da universidade como da escola de educação básica recebedora dos alunos estagiários.

Logo, há uma preocupação quanto às aprendizagens e às lições formativas percebidas nesta passagem, uma vez que o “[...] estágio pode ser comparado a uma ponte, na qual os estagiários exercem suas atividades na tensão desse jogo de forças.” (Ibid, p. 199), ou seja, interroga-se quanto à formação docente a partir das concepções e ações de cada instituição envolvida no processo, especialmente as concepções e ações dos atores envolvidos no processo, pois os documentos oficiais norteiam o processo, a universidade orienta a partir dos documentos

oficiais e institucionais e a escola de educação básica desenvolve o seu trabalho a partir das suas concepções, valores e crenças.

Assim, a escola de desenvolvimento do estágio torna-se o espaço de encontro das culturas dos alunos, dos formadores e dos estagiários e, um dos primeiros impactos, é o susto diante das reais condições das escolas, da cultura e das contradições entre o prescrito e o percebido no vivido, ou seja, o que é dito e orientado pelos documentos oficiais e institucionais e o que realmente acontece no âmbito das escolas. (PIMENTA; LIMA, 2008, p. 103).

As relações de poder, as ideologias e os aspectos culturais e sociais se fazem presentes nesse contexto, uma vez que, para Apple (1989), os estudos ligados à economia, à classe social, à cultura e aos processos de escolarização ajudam na compreensão sociológica e crítica sobre a escola. Assim, é necessário perceber o fato de que a cultura vivenciada por cada ator envolvido no processo é levada para a escola e entra em confronto direto com o conhecimento formal orientado pelo currículo. Assim é na sala de aula que acontece o embate entre os conhecimentos das disciplinas, do currículo e a cultura vivida por alunos e professores. (LIMA, 2008).

Faz-se, então, necessário, que as relações de ideologia, cultura e poder que perpassam pela universidade e pela escola recebedora do estagiário, no contexto do Estágio Curricular Supervisionado, num confronto entre os documentos oficiais que norteiam o estágio e as ações percebidas no desenvolvimento da disciplina, possam ser consideradas e refletidas pelos professores e alunos, para que se possa entender a escola “como um grupo social interativo, no qual acontece o fenômeno educacional em suas contradições e possibilidades.” (*Ibid*, p. 199).

#### **4.4 Teorias e Concepções sobre Currículo**

Em cada período histórico, uma visão de mundo, de sociedade e de homem povoa o imaginário, as crenças, os anseios e as ações das pessoas e, dessa forma, determinam o modo como a educação e o currículo devem ser desenvolvidos para atender aos interesses sociais.

Nessa perspectiva, diversas concepções de currículo e escola são construídas pela humanidade, que apresentam uma seleção de conteúdos considerados no currículo escolar como

conhecimentos legítimos, representando uma operação de poder das classes dominantes, favorecendo as desigualdades sociais.

Segundo Apple,

[...] os interesses sociais e econômicos que serviram como base para a atuação dos mais influentes especialistas em currículo não eram neutros nem fortuitos. Eles incorporavam compromissos com estruturas econômicas e políticas educacionais específicas que, quando postas em prática, contribuiriam para a desigualdade. (1982, p. 97-98).

De acordo com os estudos de Silva (2010), provavelmente o currículo aparece pela primeira vez como objeto específico de estudo e pesquisa a partir dos anos de 1920 nos Estados Unidos da América em conexão com os processos de industrialização e massificação da escolarização. Um grupo de pessoas ligadas à administração escolar buscou racionalizar o processo de construção e desenvolvimento dos currículos.

O campo curricular brasileiro tem sua origem provável nas décadas de 1920, 1930, época em que grandes transformações políticas econômicas e culturais aconteceram no país.

Nesse contexto, o campo curricular no Brasil, foi marcado pela transferência instrumental de teorias americanas, até a década de 1980, período que marca o início da redemocratização brasileira. “Essa transferência centrava-se na assimilação de modelos para a elaboração curricular, em sua maioria de viés funcionalista e era viabilizada por acordos bilaterais entre os governos brasileiro e norte-americano [...]” (LOPES; MACEDO, 2010, p.13). Embora tenha havido, também, segundo Pacheco (2005), influência de autores europeus associados à Escola Nova.

As ideias desse grupo de pessoas que buscou a racionalização da construção do currículo encontraram sua máxima expressão no livro de Bobbitt publicado em 1918. No discurso de Bobbitt, citado por Silva (2010, p. 12), o currículo é “[...] especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados.” As ideias de Bobbitt do que dizia ser currículo, foram aceitas por um número considerável de escolas, professores, estudantes e administradores educacionais.

As teorias de Bobbitt em relação ao currículo são consideradas teorias tradicionais, que pretendem ser apenas teorias neutras, científicas e desinteressadas, preocupando-se apenas com as questões de organização (SILVA, 2010). Além de Bobbit, outros teóricos também coadunam com o pensamento tradicionalista de currículo que, embora tenha sofrido muitas

transformações ao longo dos anos, ainda permanece em evidência nos dias de hoje, dentre eles destacam-se: Charters, Tyler, Ralph, Popham e Marger. (SILVA, 2010)

O currículo nessa visão é simplesmente uma mecânica, tornando-se apenas burocrático por parte de quem o elabora, numa perspectiva de anular qualquer tentativa de reflexão acerca do desenvolvimento social, histórico, político e econômico, que circunda a seleção dos conteúdos, aceitos como conhecimento verdadeiro e legítimo, ou seja, “[...] a teoria educacional tradicional não oferecia nenhuma base para a compreensão da relação entre questões tais como ideologia, conhecimento e poder.” (GIROUX, 1986, p. 103)

Na opinião de Pacheco (2005), se forem remetidas as definições propostas por Tyler, Good, Belth, Taba e outros estudiosos representantes dessa vertente tradicionalista, currículo é reduzido a uma intenção prescritiva, “situada no plano do que deve ocorrer ou do que tem que ser feito [...]” (p. 31)

Nesse contexto, Bobbitt apud Silva (2010) sugeria que a escola funcionasse da mesma forma que qualquer outra empresa comercial ou industrial. Esse modelo de currículo estava claramente voltado para a economia, sua palavra de ordem era a eficiência. O que se buscava nessa perspectiva era preparar o aluno para a vida ocupacional adulta, sendo o conhecimento administrado e transferido, ignorando-se que as escolas não são apenas locais de instrução, mas também espaços culturais que “[...] representam arenas de contestação e luta entre grupos de diferente poder cultural e econômico.” (GIROUX, 1986, p. 105)

Nessa perspectiva, o currículo não aborda de fato os interesses dos sujeitos humanos que participam desse contexto de vida social e de conhecimentos, fadando-o à reprodução de vivências sociais e conhecimentos pré-estabelecidos e ditados pelos interesses de um grupo dominante, “[...] em um vazio social, produzidos e reproduzidos, ensinados e aprendidos sem referência a sujeitos, contextos e experiências concretas.” (ARROYO, 2013, p.77) tornando as dialéticas do ensino e da aprendizagem abstratas, válidas e iguais para toda vivência e para todo contexto social ou cultural.

Para Pacheco (2005), na tradição tradicionalista e técnica, currículo tem o significado de um conjunto de experiências planejadas na escolarização de um aluno e vinculase a uma aprendizagem e a planos de instrução com resultados predeterminados e valorizam os fundamentos psicológicos de natureza comportamentalista.

Embora o pensamento da teoria tradicional de currículo tenha se tornado realidade para a definição de currículo durante muito tempo, surgiram em oposição a essa teoria, outras

teorias de currículo, as chamadas teorias críticas, que permitem uma ramificação, as teorias pós-críticas, quando se iniciou uma preocupação não somente com o “que” ensinar, mas também com o “por que”, além de perceber a importância da conexão entre saber, identidade e poder (SILVA, 2010).

Na década de 1970, o movimento reconceptualista surgiu como um mecanismo de reconceituar o campo curricular. O currículo, em um sentido mais amplo deveria se preocupar com a pessoa, respeitar suas diferenças na capacidade e nos interesses.

Para os representantes do pensamento reconceptualista, a construção do conhecimento transcende o ato pedagógico e torna-se um ato político e existencial, a confecção do currículo não pode ser reduzida a um conjunto de disciplinas. Tal tendência mantém uma postura crítica em relação às teses tradicionalistas. (CARNEIRO, 1998)

Os reconceptualistas estavam associados a duas correntes, uma com fundamentos no neomarxismo e na teoria crítica, foram os precursores, nos Estados Unidos, da Sociologia do Currículo, tendo como representantes Henry Giroux e Michael Apple, a outra, ligava-se à tradição humanista e hermenêutica, cujo representante foi William Pinar. Percebe-se que não havia unidade de pensamento entre essas duas vertentes.

Mas, o certo é que se vivia, no campo curricular, uma proliferação de ideias no final da década de 70. Novas tendências favoreciam o estudo de outras questões, desvinculadas da exclusividade do controle, do planejamento das avaliações quantitativas etc.

A partir de então, “o currículo passou a fazer um pacto com a justiça social, visando à igualdade econômica, social, educacional, reconhecendo conflitos, contradições e resistências presentes no processo, discutindo e procurando formas de libertação”. (CARNEIRO, 1998, p. 115). Deste modo, o currículo deve ser encarado dentro de uma perspectiva histórica e social.

Começou-se a perceber que para elaboração do currículo, tão importante quanto os conteúdos e procedimentos descritos nos conceitos pedagógicos, também se fazia necessário enfatizar em seus estudos os aspectos ideológicos, culturais e de poder<sup>25</sup>, que perpassam pela

---

<sup>25</sup>Ideologia e poder caracterizados a partir do pensamento de Apple, ou seja, o currículo não é organizado através de um processo de seleção que recorre às fontes imparciais da filosofia ou dos valores supostamente consensuais da sociedade. O conhecimento corporificado no currículo é um conhecimento particular. A seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes. SILVA, T. T., *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias de currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 46.

seleção dos conteúdos abordados no currículo. Dessa forma, “é precisamente a questão de poder que vai separar as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas do currículo.” (SILVA, 2010, p. 16), permitindo, a partir de então, surgir uma nova perspectiva de educação.

Torna-se importante, no entanto, lembrar e enfatizar, que as teorias tradicionais de currículo, que se preocupam “[...] em estabelecer os princípios que irão guiar o currículo.” (CARNEIRO, 1998, p.110), tendo como modelo institucional, a fábrica, onde “[...] os estudantes devem ser processados como um produto fabril.” (SILVA, 2010, p. 12), embora contestadas, ainda são muito evidenciadas na atualidade, pois se percebe uma ênfase na seleção do conhecimento que deverá ser atendido através de objetivos claros.

Como enfatiza Silva (2010, p. 23),

Tal como uma indústria, Bobbitt queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa e formas de mensuração que permitissem saber com precisão se eles foram realmente alcançados. O sistema educacional deveria começar a estabelecer de forma precisa quais são seus objetivos.

Entretanto, dentro da visão crítica e da sociologia do currículo, o currículo passa a ser considerado algo contestado social e politicamente, com três temas centrais tidos como norteadores para a análise curricular, que são ideologia, cultura e poder.

Neste sentido, Apple (1982), por exemplo, vê o currículo em termos estruturais e relacionais, ou seja, está relacionado às estruturas econômicas e sociais mais amplas e, na concepção do autor, o currículo não pode ser visto como uma área simplesmente técnica, atórica e apolítica, ele interage com a ideologia, a estrutura social, a cultura e o poder.

Dessa forma, o autor traz como base de sua crítica a relação entre “currículo e poder”. Para ele, o fato de selecionar dentro de um universo amplo, os conhecimentos que constituem o currículo, as disciplinas que têm maior carga horária e que apresentam maior prestígio em relação a outras, as que são objeto de avaliação formal e as que não são, constituem ações que por si só representam uma operação de poder, ou seja, o conhecimento e o currículo são fortemente caracterizados “[...] por sua conexão com relações de poder.” (SILVA, 2010, p. 123).

Apple (1982) traz em sua crítica a preocupação com o “por que” ao invés de se preocupar com “o que” e “como” ensinar, o autor traz o questionamento em torno do conhecimento corporificado no currículo. A questão não é saber qual conhecimento é verdadeiro, mas qual conhecimento é considerado como verdadeiro. “[...] trata-se do

conhecimento de quem? quais são as relações de poder envolvidas no processo de seleção que resultou nesse currículo particular?” (SILVA, 2010, p. 47).

Já na análise de Carneiro (1998, p. 106), “a teoria curricular nos dias atuais não deve se preocupar apenas com a organização das matérias, ignorando os problemas do conhecimento na sociedade.”, ou seja, deve-se perceber o currículo como uma ferramenta que possa ser capaz de mudar os sujeitos envolvidos na educação, buscando a democratização do ensino e aprendizagem.

Coll, por sua vez, traz a ideia de currículo relacionado à função socializadora da escola e, nessa perspectiva, afirma que,

Querendo ou não, uma proposta curricular comporta sempre um projeto social e cultural, uma visão do tipo de sociedade e de pessoa que se pretende promover com a escola. A educação escolar é antes de mais nada e sobretudo uma atividade de natureza social com uma função basicamente socializadora. (1999, p.30).

Concordando com os autores, percebe-se que o currículo não deve abordar apenas o caráter operacional do processo de educação, ou seja, a preocupação deve ir além dos conteúdos a serem ensinados e das metodologias necessárias para repassar esses conteúdos. Dessa forma, os currículos devem contemplar as relações sociais, ideológicas, culturais e políticas nas quais o educando está inserido.

Nesse contexto, Corazza (2010, p. 104) destaca que o currículo deve estar:

[...] comprometido com a educação pública, gratuita e de qualidade para todos os homens mulheres e crianças. Repudia as políticas sociais e educacionais dos governos neoliberais do mundo, que mundializam o capital e a exclusão, distribuem desigualmente recursos simbólicos e mercantilizam a educação.

Assim, percebe-se a necessidade de um currículo que possa incluir a sociedade e a dinâmica social, além de inserir as tensas experiências sociais que cercam todos os envolvidos no processo de educação. Nesse sentido, Arroyo questiona, “Por que tantas diretrizes, reorientações curriculares ignoram que existe tanta vida lá fora e continuam lembrando que sua legitimidade vem dos ordenamentos legais?” (2013, p. 119) A resposta pode levar a refletir acerca da distância entre os documentos oficiais, que norteiam a educação através do currículo, diretrizes e normas e as experiências e dinâmicas sociais e, ainda, o cotidiano docente nas salas de aulas, que produzem e reproduzem um currículo abstrato, distante e desinteressante.

Percebendo o currículo puramente operacional e técnico, em que a sua única função é a de definir conteúdos e objetivos, deixa-se de evidenciar o caráter ideológico e social da

escola, que deve ser contemplado pelo currículo, pois como afirmam as teorias reconceptualistas de currículo, “é como atividade que o currículo deve ser compreendido – uma atividade que não se limite à nossa vida escolar, educacional, mas à nossa vida inteira” (SILVA, 2010, p. 43), ou seja, uma proposta curricular deve contemplar os aspectos sociais, culturais, ideológicos e psicológicos, saindo dos muros da escola e fazendo parte da vida dos estudantes.

Nesse contexto, Giroux (1986) traz uma preocupação com os aspectos sociais e culturais quando propõe que a cultura do currículo e da escola deve ser analisada dentro de um terreno de luta, onde os educadores devem refletir, analisar e questionar a cultura dominante, pois “a cultura se torna um construto crítico quando é usado para analisar as existências concretas que caracterizam as relações entre diferentes formações sociais, na medida em que elas evoluem no tempo e no espaço.” (p. 216).

Dessa forma, partindo da perspectiva de que é possível pesquisar, questionar, indagar sobre um currículo que nega as culturas dos diferentes sujeitos que participam do processo educativo, promovendo uma política curricular intercultural, vê-se a cultura percebida como “[...] invenção de diversas formações históricas, produzida por conflitos e negociações, privilégios e subordinações.” (CORAZZA, 2010, p. 108).

Ainda para a autora, um currículo que estuda e que considera as artes, as crenças, as instituições e as práticas comunicativas, atitudes e linguagens, ideias e textos, “[...] desestabiliza a concentração do capital cultural nas classes dominantes e enfatiza a cultura dos diferentes e negados, dos excluídos e de todos-os-outros, tornando-a o seu principal conteúdo e a matéria mais importante de suas práticas pedagógicas.” (Ibid, p.108)

Nessa perspectiva Coll (1999 apud STENHOUSE 1984, p. 29) define que “um currículo é uma tentativa de comunicar os princípios e características essenciais de um propósito educativo, de tal forma que permaneça aberto à discussão crítica e possa ser efetivamente transladado à prática.”

Desse modo, é preciso pensar numa escola que possa ir além dos conteúdos pré-estabelecidos nos currículos para as aulas, mas que possa problematizar ideologicamente, culturalmente e socialmente os assuntos estudados pelos alunos, proporcionando uma análise crítica dos acontecimentos, superando as teorias curriculares tradicionais, que percebia o currículo como “[...] um processo industrial e administrativo.” (SILVA, 2010, p. 13).

Concordando com Carneiro,

A elaboração de uma proposta curricular deve ser um trabalho conjunto, resultante de decisões coletivas, segundo as quais os diversos segmentos do sistema participam da sua composição que é a seleção representativa de uma sociedade. As questões curriculares são o ponto de apoio de uma reforma educacional, são de importância vital tanto nas etapas de planejamento como em sua execução. (1998, p. 106).

Para Silva (2010) as teorias tradicionais de currículo enfatizavam a preocupação com as formas de organização do currículo, essas teorias aceitavam passivamente as imposições técnicas de selecionar e organizar o currículo, enquanto as teorias críticas e pós-críticas trazem os questionamentos acerca dos pressupostos sociais e educacionais, ressaltando que a escola atua ideologicamente através do seu currículo. Dessa forma, “as teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical.” (SILVA, 2010, p. 30).

Assim, instala-se uma “disputa entre o direito a conhecer o real pensado, conceitualizado, teorizado e o direito a entender o real vivido e seus múltiplos e tensos significados” (ARROYO, 2013, p. 126), ou seja, não se observa na elaboração dos currículos a legitimação de projetos e ações que possam partir de experiências vivenciadas na dinâmica do processo educativo, ignora-se ou tenta-se enfraquecer uma proposta curricular que reconheça a importância das experiências sociais como fonte de conhecimentos.

Os projetos que valorizam as experiências sociais ou outros mecanismos pedagógicos e didáticos que somam com a disputa de sua legítima presença nos currículos podem se constituir em formas concretas de superar nossa tradição curricular pobre em experiências e em seus tensos e desconcertantes significados. (Ibid., p. 127)

Deste modo, encontra-se como destaque da teorização crítica de uma proposta curricular, a ideologia como mediadora entre o que está proposto nos documentos oficiais que norteiam a educação e o cotidiano das salas de aula, na perspectiva de problematizar e questionar as relações de poder e as principais razões que perpassam no contexto das desigualdades sociais, pois, “a ideologia é um construto crucial para se entender como o significado é produzido, transformado e consumido por indivíduos e grupos sociais.” (GIROUX, 1986, p.212).

Nesse contexto, o currículo escrito<sup>26</sup> distancia-se do currículo ativo<sup>27</sup>, pois o primeiro está intimamente relacionado aos desejos e aspirações de um grupo que representa a política oficial de educação, com leis, normas e regras de funcionamento do sistema educacional, não considerando as ideias, os interesses, a cultura, os conflitos vivenciados no processo educativo e a complexidade das salas de aula, enfatizando dessa forma, o distanciamento entre a teoria e a prática, entre o que é documentado e o que é vivido, pois “[...] os conflitos em torno da definição do currículo escrito proporcionam uma prova visível, pública e autêntica da luta constante que envolve as aspirações e objetivos de escolarização.” (GOODSON, 1995, p.17).

Com isso, como afirma Rodrigues (2007),

Identificamos, nesse encontro pedagógico, identidades sociais e individuais, de um lado, e a cultura escolar e suas intencionalidades, de outro, configurando-se como um momento tenso e de características e efeitos, não raro, quase invisíveis, mas determinante no sentido da reprodução e produção das identidades e subjetividades. (RODRIGUES, 2007, p. 85)

Além disso, o currículo na visão de Coll (1999) deve ser “[...] um elo entre a declaração de princípios gerais e sua tradição operacional, entre a teoria educacional e a prática pedagógica, entre o planejamento e a ação, entre o que é prescrito e o que realmente sucede nas salas de aula.” (p. 33-34), ou seja, deve-se considerar toda a dinâmica social, cultural, ambiental, científica e tecnológica que perpassa pela sociedade na qual a escola está inserida, dessa forma, o currículo deixa de se preocupar apenas com a organização das disciplinas e matérias, passando a se preocupar com os problemas da sociedade, numa perspectiva de inserir e não excluir os sujeitos do processo de tomada de decisões no âmbito social, cultural e tecnológico.

Percebe-se, ainda, que as críticas e questionamentos às teorias tradicionais de currículo trazem a reflexão de que é necessário ir além da seleção de conteúdos, técnicas e objetivos de preparar o indivíduo para desempenhar as diversas funções sociais, reforçando as

---

<sup>26</sup> Currículo escrito, caracterizado de acordo com Goodson (1995), é o currículo escrito nos documentos oficiais, ou seja, o que é prescrito e legislado; currículo pré-ativo;

<sup>27</sup> Currículo ativo, caracterizado de acordo com Goodson (1995) é o currículo real, atividade vivida em sala de aula, ou seja, o currículo vivenciado. GOODSON, I. **Currículo: teoria e história**. Tradução de Atílio Brunetta, Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

desigualdades. Faz-se também necessário, perceber as diversas manifestações culturais, sociais, respeitando as diferenças, dentro de uma perspectiva curricular multiculturalista.

De acordo com Apple (1982), tanto o ensino explícito, através do “*corpus*” formal do conhecimento escolar como o ensino oculto, aquele que está presente nos procedimentos, nas ações e atitudes dos professores em sala de aula, produzem e reproduzem a hegemonia. Dessa forma o autor tenta realizar uma análise que dê igual importância aos dois aspectos do currículo em seus estudos, ou seja, o currículo explícito e o currículo oculto, embora em sua obra seja destacado, ligeiramente em seu contexto, o currículo explícito, que é chamado por ele de currículo oficial, porém, também são analisadas dentro do cotidiano escolar, as normas, os valores, a postura do educador e os modelos de transmissão do conhecimento.

Para Giroux,

O que é necessário para se ir além dessas posições é uma visão de currículo oculto que abranja todas as instâncias ideológicas do processo de escolarização que: “silenciosamente” estruturam e reproduzem os pressupostos e práticas hegemônicas. Tal foco é importante porque desloca a ênfase de uma preocupação unilateral com a reprodução cultural para uma preocupação com a intervenção cultural e a ação social. (1986, p.100-101)

Apple (1982) destaca duas disciplinas em especial, Estudos Sociais e Ciências que, segundo ele, “[...] conforme são ensinadas na grande maioria das escolas, fornecem alguns dos exemplos mais explícitos do ensino oculto.” (1982, p. 133).

Dessa forma,

Em nossas escolas, o trabalho científico está sempre tacitamente ligado aos padrões aceitos de validade e é visto (e ensinado) como sujeito sempre à verificação empírica sem influências externas, quer pessoais ou políticas. [...] Pelo fato de se mostrar constantemente o consenso científico, não se permite que os estudantes vejam que, sem discordância e controvérsia, a ciência não avançaria ou avançaria a um ritmo mais lento. (APPLE, 1982, p. 135).

O autor traz a análise da ausência do conflito no currículo para o ensino das ciências, ou seja, a disciplina é ensinada ignorando-se os conflitos existentes entre as teorias contrárias, além de favorecer um ensino descontextualizado e desconectado da realidade, contribuindo para “[...] o aprendizado, por parte dos estudantes, de uma perspectiva irrealista e essencialmente conservadora quanto à utilidade do conflito.” (APPLE, 1982, p. 134). Dessa forma, esse ensino não se torna eficiente para que os alunos possam dar significado e fazer relação entre o que se aprende nas ciências através das teorias escolhidas para serem estudadas e a economia e a política que perpassam pelo cotidiano dos alunos através de um ensino tácito.

Nesse contexto,

Não apenas se ignora o conflito entre teorias contrárias nas áreas de conhecimento científico, mas também tem se dado pouca ou nenhuma atenção ao fato de que a verificação de hipóteses e a aplicação de critérios científicos existentes são insuficientes para explicar como e por que se faz uma escolha entre teorias antagônicas. (APPLE, 1982, p. 136).

No entanto, o ensino e a aprendizagem de ciências são apresentados nas salas de aula ignorando-se a história, os problemas e as divergências que de fato ocorreram e que resultou num determinado conhecimento, ou seja,

[...] o fato de transmitir conhecimentos já elaborados, conduz frequentemente a ignorar quais os problemas que se pretendiam resolver, qual tem sido a evolução de ditos conhecimentos, as dificuldades encontradas, etc., e mais ainda, a não ter em conta as limitações do conhecimento científico atual ou as perspectivas abertas.” (CACHAPUZ et al., 2005, p. 49).

As propostas curriculares para o ensino de ciências também sofrem influências ditadas por políticas que buscam os interesses de uma classe que privilegia disciplinas e conhecimentos científicos de acordo com as mudanças observadas no âmbito social, político e econômico no país e no mundo, mas que pouco contribuiram para a melhoria da qualidade do ensino das disciplinas científicas e, conseqüentemente, para a aprendizagem dos alunos, evidenciando-se um hiato entre as propostas curriculares e as ações dos professores no desenvolvimento das suas aulas. (SOUSA, 2012)

Ainda para a autora, os currículos para as disciplinas de ciências trouxeram, em geral, a perspectiva do trabalho científico ligado tacitamente aos conceitos e teorias aceitas sujeitas à verificação empírica, ignorando fatos e acontecimentos necessários para a validação desses conhecimentos que são transmitidos do professor para o aluno, sendo este, um simples repetidor das informações, evidenciando uma separação entre “[...] o conhecimento tradicionalmente considerado como escolar e o conhecimento cotidiano das pessoas envolvidas no currículo.” (SILVA, 2010, p. 136).

Percebem-se transformações na economia, na política, na sociedade, no ambiente. Entretanto, os currículos para o ensino de ciências não acompanham tais mudanças, continuam os modelos tradicionais de ensino e aprendizagem, baseados em concepções racionalistas e empiristas, fato que enfatiza o currículo como “[...] a expressão de uma imposição de especialistas, burocratas ou acadêmicos, que terminam por impor modelos e concepções, com

uma grande má vontade de radicalizar democraticamente a experiência da concepção, da organização e da implementação dos *currícula*.” (MACEDO, 2013, p. 63).

Com a necessidade de se formar um cidadão autônomo, com capacidade de tomar decisões e de sentir-se parte integrante da sociedade, ao se estruturar uma proposta curricular para o ensino de ciências “[...] deve-se ter em mente o fato de que o ensino de ciências na escola fundamental necessita se preocupar em mostrar a ciência como um modo de compreender e transformar o mundo [...]” (CARNEIRO, 1998, p. 107), ou seja, o currículo de ciências deve trazer também uma perspectiva de estimular o aluno a criticar e questionar, para que dessa forma, ele possa realmente compreender e ampliar os conhecimentos científicos.

Quanto ao currículo oculto abordado por Apple no ensino de ciências, ou seja, a negação do conflito, a ciência transmitida aos alunos de forma isolada dos acontecimentos e a frequente passividade dos alunos em sala de aula, passa pela forma como o conhecimento é abordado no cotidiano escolar, nos valores e normas que enfatizam esse currículo oculto e que acaba por favorecer e acentuar a hegemonia.

De acordo com Apple,

[...] para entender a relação entre o currículo e a reprodução cultural e econômica, deveríamos abordar mais completamente a preservação e o controle de determinadas formas de ideologia, a hegemonia. Vimos agora como histórica e presentemente algumas concepções normativas de cultura e valores legítimos se introduzem no currículo. Entretanto precisamos ressaltar que a hegemonia é produzida e reproduzida pelo *corpus* formal do conhecimento escolar, assim como pelo ensino oculto. (1982, p. 125).

Nesse contexto, faz-se uma reflexão das relações de poder envolvidas tanto no currículo explícito quanto no currículo oculto que perpassa pelas salas de aula na tentativa de preservar as ideias e o pensamento das classes e grupos dominantes.

Para Maldaner et al.,

Historicamente, no desenvolvimento dos conteúdos da Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias nos Ensinos Fundamental e Médio instalou-se uma sequência cristalizada de conteúdos que instituiu-se, devam ser ensinados em cada série. Essa tradição é tacitamente conservada e, de maneira geral, sempre reforçada em livros didáticos de circulação nacional, tornando-se muito difícil propor outras possibilidades. Ensina-se água, ar e solo na 5ª série; animais e vegetais na 6ª série; corpo humano na 7ª série, alguns assuntos de Física e Química na 8ª série e no Ensino Médio se dá algo semelhante. Os professores conhecem uma sequência de conteúdos, em seu componente curricular. (2010, p.112).

Percebe-se através do pensamento explicitado, que as propostas curriculares para o ensino de ciências tendem a abordar as teorias tradicionais de currículo, uma vez que se observa uma seleção de conteúdos estabelecidos rigidamente numa sequência definida, com objetivos e técnicas para que os professores os repassem sem a preocupação com a crítica e devida adequação aos aspectos sociais.

Uma situação que permite uma acomodação por parte dos professores na medida em que os anos escolares passam e a sequência dos conteúdos continua a mesma, favorecendo o simplismo no ensino das disciplinas científicas. Os alunos também se acomodam, uma vez que estudam os conteúdos fragmentados linearmente. (MALDANER et al., 2010)

Para Coll,

Os currículos detalhados e “fechados” por certo oferecem a vantagem da comodidade para o professor, que pode aplicá-los sem excessivos problemas, limitando-se a seguir passo a passo as instruções; em compensação apresentam a dificuldade insuperável de não se adaptarem às características particulares dos diferentes contextos de aplicação, bem como de serem impermeáveis às contribuições corretoras e enriquecedoras da experiência pedagógica dos professores. Os currículos “abertos”, ao contrário, oferecem a dupla vantagem de garantir o respeito aos diferentes contextos de aplicação e de comprometer criativamente o professor no desempenho da sua atividade profissional; em contrapartida, tornam mais difícil conseguir uma relativa homogeneidade no currículo para toda a população escolar, que pode ser desejável no caso do ensino obrigatório; e, sobretudo, exige dos professores um esforço e nível de formação muito superiores, pois lhes reserva a tarefa de elaborar suas próprias programações. (1999, p. 62-63).

Os currículos para o ensino de ciências precisam basear-se numa perspectiva que possa articuladamente contemplar “[...] aos conteúdos científicos, e de forma transversalizada, temas ou problemas contemporâneos, de relevância social, mediante abordagens contextualizadas da realidade vivencial, dando atenção à formação da cidadania.” (MALDANER et al., 2010, p.128).

Para Carneiro,

[...] o currículo e o ensino de ciências devem basear-se nas experiências, na cultura, nos conhecimentos prévios dos alunos. A construção do conhecimento deve se dar nas interações de sala de aula, que se torna um ambiente de comunicação, diálogo crítico, construção coletiva. A elaboração do currículo deverá posicionar-se objetivando permitir aos alunos a aquisição do conhecimento de forma a ver a ciência não só como busca desse conhecimento científico, mas como necessidade social. (1998, p. 129).

Diferente do que se observam nas teorias tradicionais de currículo, as questões sociais devem ser enfatizadas nas disciplinas científicas, bem como nas demais, ou seja, a

elaboração de um currículo na perspectiva crítica e pós-crítica deverá contemplar além dos conteúdos, objetivos e abordagens metodológicas, as relações sociais, culturais, ideológicas e de poder que envolvem o sistema educacional. Deverá ainda pensar numa abordagem que envolva a construção do conhecimento para o ensino das disciplinas científicas, a fim de superar os entraves encontrados por professores e alunos na elaboração deste conhecimento e preparar o aluno dentro de uma postura crítica e participativa, percebendo as implicações dessas relações para a escola e para a sociedade.

Pensar numa proposta curricular que possa enfatizar uma postura que visa à construção do conhecimento de forma crítica e reflexiva, desvinculada de uma perspectiva neutra, não se caracteriza como uma ação simples, pois envolve vários sujeitos, passando pelos elaboradores do currículo, professores, gestores e alunos. Entretanto, é necessário refletir e repensar a ideia do currículo como opções formativas “[...] que trazem consigo ideologias e formas instituintes de poder pautadas na opção de formar para legitimar e perpetuar as relações de classe estabelecidas pelas sociedades capitalistas, sem que isso, muitas vezes, esteja explicitado”. (MACEDO, 2013, p. 57)

Dessa forma, a ideologia passa a se concretizar como instrumento de análise do currículo, na perspectiva crítica, estruturando ideias mediadoras entre o currículo prescrito nos documentos oficiais e as ações vivenciadas no cotidiano das salas de aula, buscando uma formação socialmente justa e aprendizagem que considere as diferenças sociais, culturais e estruturais da sociedade, e nesse contexto, desvelar as injustiças que permeiam o ato educativo.

## 5 COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.”

(Paulo Freire)

Conforme foi observado no texto desta tese, o estágio curricular supervisionado deverá ser pensado numa perspectiva de ação reflexiva e de parceria com a escola recebedora do aluno estagiário. Dessa forma, poderá superar a visão de que o momento do estágio é somente a “hora da prática”, ou seja, a hora de aprender a repassar os conteúdos teóricos estudados durante as disciplinas do curso, por meio de métodos e técnicas definidas previamente fora do contexto real.

Nesse contexto supõe-se que o estágio deve ser percebido como um momento que permite ao aluno, futuro professor, atuar de forma crítica, consciente e reflexiva diante dos problemas reais de sala de aula e ressignificar as práticas pedagógicas a partir das ações percebidas em todo o contexto da escola.

Os documentos oficiais e institucionais orientam o estágio curricular nessa perspectiva de articulação entre a teoria e a prática e, ainda, uma postura reflexiva dos alunos estagiários, de modo que os problemas reais da escola retornem à universidade para discussão e estudos e, novamente, voltar à escola para que as práticas docentes sejam ressignificadas.

No entanto, os atores envolvidos no processo apresentam culturas e ideologias diferentes, fato que contribui para situações de confronto entre os documentos oficiais que norteiam o estágio e as ações percebidas no desenvolvimento da disciplina. Desse modo, é necessário que o estágio curricular supervisionado se torne um espaço para que se possa refletir

e problematizar na universidade os acontecimentos da escola, que interferem no seu desenvolvimento e, a partir dessa discussão, dar sentido e significado às práticas pedagógicas.

Dessa forma, neste capítulo está apresentada a análise e discussão dos dados obtidos durante todo o desenvolvimento da pesquisa, o que possibilitou chegar às conclusões, embora que provisórias, desse trabalho.

## **5.1 Análise dos Documentos**

Durante o desenvolvimento da pesquisa foram analisados os seguintes documentos oficiais e institucionais: a LDB 9394/96, a Lei 11.788, as Diretrizes Curriculares para a formação de professores no Brasil – 2001 e 2015, o Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em química da FECLESC/UECE, a carta de apresentação do estágio (ANEXO 4), frequência do estágio (ANEXO 5), termo de compromisso obrigatório do estágio (ANEXO 6) e o termo de realização do estágio (ANEXO 7).

A análise desses documentos contribui para fazer um paralelo entre as prescrições oficiais e institucionais e o desenvolvimento das ações dos docentes, além de possibilitar a compreensão e o entendimento das intenções reguladoras relativas ao Estágio Curricular Supervisionado.

Embora aspectos tratados nesse item já tenham sido abordados anteriormente, é interessante retomá-los, tendo em vista sua sistematização para análise, como proposto nessa Tese.

### ***5.1.1 Os Documentos Oficiais e o Estágio Curricular Supervisionado***

A LDB 9394/96 traz na sua orientação para os cursos de formação de professores, o desafio de ressignificar as práticas pedagógicas e os Estágios Supervisionados nos cursos de licenciatura. Dessa forma, os artigos 61 e 65 que tratam da formação dos professores destacam a associação entre a teoria e a prática e estabelecem o mínimo de horas para prática de ensino:

**Art. 61-** A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

**Art. 65** - A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas. (BRASIL, 1996, p. 34-35)

A Lei sinaliza a preocupação com a formação de professores, propondo a prática como parte importante para a formação docente e o Estágio Supervisionado é orientado a partir das contribuições elencadas pelas “[...] pesquisas em formação de professores, entrando nessa discussão: as histórias de vida, os saberes docentes, as questões identitárias, o Estágio para quem já exerce o magistério, a interdisciplinaridade, as questões culturais, entre outras.” (LIMA, 2012, p. 8).

Lima (2012) faz uma retrospectiva das Leis da Educação que antecederam a LDB de 1996 e enfatiza burocratização dos Estágios Supervisionados, conforme observa-se no quadro abaixo:

### Quadro 12 – As Leis e o Estágio Curricular Supervisionado

LEI	ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO
LDB nº. 4.024/61	O Estágio Supervisionado tem a marca do formalismo didático e da tendência tecnicista como referencial para organização escolar brasileira.
Lei 5540/68	Experiências ligadas ao cotidiano escolar, às experiências profissionais de observação, à participação e à regência, com vistas ao processo de aprender a ensinar. A prática pedagógica tinha nessa época, forte marca da <b>reprodução de modelos</b> de aplicação na sala de aula.
Lei nº 5692, de 11/08/1971	O Estágio era sinônimo de prática de ensino. Por conta dos acordos MEC-USAID acontece a ampla divulgação da pedagogia tecnicista no país, em que o professor era visto como executor de políticas concebidas, planejadas e controlada por especialistas, não necessitando, portanto, refletir criticamente sobre seu trabalho.
Parecer do MEC nº 349/72	O Estágio Supervisionado fica <b>ligado à disciplina de Didática e identificado como Prática de Ensino</b> . “Deverá a Metodologia responder às indagações que irão aparecer na Prática de Ensino, do mesmo modo que a

	Prática de Ensino tem que respeitar o lastro teórico adquirido da Metodologia” (PARECER 349/72). Continuando na linha tecnicista, o Estágio enfatiza a utilização de recursos técnicos, audiovisuais, elaboração de planos de ensino e modelos de avaliação. Estes eram devidamente avaliados, com longos instrumentais e roteiros técnicos pelo professor supervisor de Estágio.
--	---

Fonte: Lima (2012, p. 7-8)

Na análise do quadro percebe-se que o Estágio Supervisionado sofreu mudanças de acordo com as concepções de formação de professores de cada período registrados na forma de Leis, partindo da percepção de estágio como: imitação de modelos, hora da prática, utilização de roteiros técnicos e longos instrumentais de avaliação do estágio.

Nessa perspectiva, o Estágio Curricular Supervisionado era percebido como a “hora da prática” ou seja, sempre foi muito comum ouvir falar do estágio como a hora de colocar em prática o que se aprendeu na universidade, com modelos prontos e elaborados para diversas situações e diferentes contextos educacionais. Com a LDB 9394/96, a orientação prescrita no seu texto trouxe o desafio de mudar essa concepção, porém, o que de fato acontece com as ações desenvolvidas no cotidiano dos Estágios Curriculares Supervisionados? Conseguiram sair da condição de imitação de modelos?

Após a promulgação da LDB de 1996, como já enfatizado anteriormente, competiu ao Conselho Nacional de Educação (CNE) definir as diretrizes curriculares para todos os cursos de graduação no Brasil. Dessa forma, o CNE através da Resolução CNE/CP nº 1/2002, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, do curso de licenciatura, de graduação plena. Instituiu também, através da Resolução CNE/CP nº 2/2002, a duração da carga horária cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior.

Nas buscas pelas Dissertações e Teses no banco de dados BDTD e CAPES para o desenvolvimento do Estado da Questão apresentado, percebeu-se um aumento significativo de pesquisas sobre os Estágios Supervisionados em Química entre os anos de 2003 e 2008, fato que pode ser correlacionado ao reflexo das reformulações curriculares desenvolvidas pelos Cursos de Licenciatura em Química e às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas nos anos 2001 e 2002.

O Art. 1º da Resolução 2/2002 distribui, como já visto, a carga horária dos cursos de formação de professores:

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.

Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas. (BRASIL, 2002)

O estágio a partir do Parecer acima descrito, deixa de acontecer somente no final do curso e passa a ser distribuído a partir da segunda metade dos cursos, favorecendo a perspectiva de uma maior articulação entre a teoria e a prática. Nesse sentido, as disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado deverão acontecer de forma a contemplar a prática como componente curricular, sendo que essa última deverá permear todo o curso de formação de professores de forma a atingir também as 400 horas exigidas nos documentos oficiais.

Dessa forma, a Resolução 2/2002 no Art. 12, § 1º e § 2º orienta que “a prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso; A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.” (BRASIL, 2002, p. 4)

A Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 orienta em seu artigo 15 § 6 que “o estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico.”<sup>28</sup>

Entretanto, na opinião de Pimenta e Lima (2012), a distribuição das 2.800 horas dos cursos de formação de professores na Resolução 2/2002 é considerada um retrocesso, pois ao dividir a carga horária em horas de prática, horas de estágio, horas de aula para os conteúdos de natureza científico-cultural e horas para outras atividades, essa distribuição representa “[...] uma proposta curricular fragmentada, que perpetua a separação entre teoria e prática, o fazer e

---

<sup>28</sup> CNE -RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

o pensar. Assim, mantém-se o tradicional desprestígio da área de formação de professores como uma área de conhecimento.” (p. 87)

Nessa perspectiva, os cursos de licenciatura se configuram de forma ineficiente para a formação docente, tendo em vista a histórica fragmentação curricular presente nos currículos dos cursos de licenciatura e o Estágio Curricular Supervisionado percebido distante da vivência da escola e das disciplinas que permitem a prática.

O Estágio Curricular Supervisionado é também orientado pelo Ministério da Educação – MEC, através da Legislação Federal para os estágios, a Lei 11.788 de 25 de setembro de 2008, Art. 1º:

Estágio é o ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

§ 1o O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando.

§ 2o O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho. (BRASIL, 2008, p. 1)

A orientação da Lei Federal 11.788 de 2008 para os estágios, para todos os cursos de formação, não somente para as licenciaturas, prevê a aprendizagem das competências para o desenvolvimento das atividades profissionais e traz no seu texto as normas técnicas, tendo em vista que contempla os direitos e obrigações dos sujeitos e das unidades envolvidas no processo.

As universidades se aproximam das **orientações técnicas** da Lei e a FECLESC/UECE também contempla essas orientações no seu PPP e nos documentos que acompanham o Estágio Curricular Supervisionado na Licenciatura em Química. Entretanto, questiona-se se as universidades conseguem atender ao desafio posto pela LDB, Pareceres e Resoluções acerca da articulação teoria e prática nos cursos de licenciaturas e superar a prática como imitação de modelos. Tradicionalmente, o estágio é desenvolvido pela observação do professor titular e, após, ocorre a regência de turma, em que o aluno segue modelos das aulas que obtiveram maior êxito. Portanto, é o caso de se questionar se será possível perceber o estágio como pesquisa e como uma prática contextualizada historicamente e um meio de conhecer e intervir nas instituições de ensino. (PIMENTA; LIMA, 2004)

Inserir a pesquisa no desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado implica em articular as ações “[...] como tempo e espaço livres para reflexão e produção e como instrumento de superação dialética da dicotomia entre teoria e prática. Esse nos parece ser o verdadeiro papel da universidade.” (LEITINHO; DIAS, 2013, p. 438)

Embora a LDB, os Pareceres de 2001, 2002, a Resolução de 2015 tenham trazido perspectivas de inovação para os Estágios Curriculares Supervisionados, mesmo com equívocos de fragmentação curricular, há uma concepção de articular a teoria e a prática, assumindo uma postura reflexiva das ações desenvolvidas, presente nos documentos oficiais norteadores. Percebe-se que, ainda se busca uma formação de qualidade que seja capaz de incentivar o aluno, futuro professor a refletir, pesquisar e questionar, tendo o Estágio Curricular Supervisionado como “um campo de conhecimento formativo dos futuros professores e integrante de todo o projeto curricular.” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 88)

### ***5.1.2 O Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em química da FECLESC/UECE e os Documentos de Acompanhamento do Estágio***

Entre os documentos institucionais analisados encontram-se: O Projeto Político Pedagógico (PPP), as ementas das disciplinas de estágio e das disciplinas que contemplam a carga horária de teoria e prática presentes no PPP do curso e os documentos de acompanhamento do aluno estagiário (ANEXOS 4, 5, 6 e 7).

O PPP do curso de licenciatura em Química da FECLESC/UECE apresenta o seguinte objetivo geral: Estabelecer articulação entre a teoria e a prática profissional em situações reais de vida e de trabalho. Dentre os objetivos específicos, destaca-se: desenvolver ações conjuntas com os estagiários de vários cursos em atividades articuladas de estágio, pesquisa e extensão;<sup>29</sup>

Nesse contexto, percebe-se que há uma preocupação do curso, **expressa em seu PPP**, com a articulação teoria e prática, ação que demanda um olhar mais próximo no desenvolvimento e acompanhamento na realização das atividades das disciplinas, em especial nas disciplinas de prática e de estágio, preocupação essa, expressa também nos documentos

---

<sup>29</sup> Fonte: Projeto Político Pedagógico do curso de licenciatura em Química da FECLESC/UECE.

oficiais. Entretanto, segundo Pimenta (2012, p. 105), “a atividade teórica é que possibilita de modo indissociável o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para a sua transformação. Mas para produzir tal transformação não é suficiente a atividade teórica; é preciso atuar praticamente.”

Analisou-se também no PPP do curso em estudo, a carga horária das disciplinas e percebeu-se que o Estágio Curricular Supervisionado está distribuído a partir do 5º semestre, com uma carga horária de **408 horas**, fato já apontado em situação anterior, sendo o primeiro estágio no ensino fundamental, o segundo estágio na primeira série do ensino médio e, posteriormente, o segundo e terceiro estágio do ensino médio respectivamente na segunda e terceira série do ensino médio.

Além do Estágio Curricular Supervisionado, observa-se no PPP do curso, as disciplinas que contemplam a teoria e a prática com carga horária de **340 horas** de prática distribuídas nas seguintes disciplinas: Química Geral I, Química Geral II, Química Inorgânica I, Química Orgânica I, Química Inorgânica II, Química Orgânica II, Química Analítica I, Química Analítica II, Físico - Química I, Físico - Química II distribuídas do 1º ao 7º semestres.<sup>30</sup>

Quando foram analisadas as ementas dessas disciplinas e isso já foi elucidado, pôde-se ver (quadro 10), que o curso de química em estudo, além de não cumprir a carga horária das disciplinas de teoria e prática na sua totalidade, a prática como elemento curricular não se desenvolve de acordo com as orientações oficiais e institucionais e não apresentam relação com o estágio, na verdade, como se apresenta no curso, faz parte da etapa experimental das disciplinas de caráter específico da área de química.

Dessa forma, embora as Leis e os documentos oficiais tenham legitimado a prática como articuladora da formação docente, o que se observa é que continua uma orientação para a formação de professores fragmentada em blocos distintos, não havendo a observância à legislação, talvez devido a interpretações ambíguas, ou, mesmo, por desconhecimento ou inexistência de um compromisso com a formação docente. O certo, é que, as mesmas fórmulas antigas parecem se perpetuar, sob novas roupagens, nem tanto eficazes, ou seja:

Primeiro lhe é oferecido a competência técnica dos conteúdos e somente nos últimos anos, há a inserção dos conhecimentos necessários à atuação em sala de aula, ou seja, com a formação pedagógica ocorrendo somente depois e não de forma complementar e integralizadora. Sendo assim, depreendemos que, nos cursos de formação de professores, a prática, enquanto elemento curricular formativo, ainda vem se

---

<sup>30</sup> Ver Quadro 10 neste texto.

constituindo de forma estanque, isolada dos demais componentes do curso, sendo trabalhada de forma descontínua e impossibilitando a compreensão do conhecimento e da realidade de forma ampla e integrada. (SANTOS, 2017, p. 53)

De acordo com o Artigo 3º § 1º da Lei 11.788, “o estágio, como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente, comprovado por vistos nos relatórios referidos no inciso IV do caput do art. 7º desta Lei e por menção de aprovação final.”

Nessa perspectiva o curso de Licenciatura Plena em Química da FECLESC/UECE, orientado pela Lei nos artigos 7º, 9º e 16º, trabalha com os seguintes documentos: carta de apresentação do estágio (ANEXO 4), frequência do estágio (ANEXO 5), termo de compromisso obrigatório do estágio (ANEXO 6) e o termo de realização do estágio (ANEXO 7).

A carta de apresentação contempla no texto a informação da importância do Estágio Curricular Supervisionado, apresentação do aluno, o objetivo da ida do aluno à escola e os documentos que o aluno deverá apresentar (Três cópias do Termo de compromisso, O plano de atividades elaborado pelo(a) estagiário com anuência do(a) orientador(a), Uma folha de frequência de estágio, Formulário do Termo de Realização de Estágio).

O termo de compromisso obrigatório do estágio (ANEXO 6), tem por objetivo formalizar a relação jurídica existente entre a CONCEDENTE, o ESTAGIÁRIO e a UECE, para a realização de estágio obrigatório. Nesse momento ficam estabelecidas as obrigações das unidades concedentes, bem como do aluno estagiário, sendo esclarecidas nas cinco cláusulas do documento que segue as normas da Lei 11.788.

O termo de realização do estágio (ANEXO 7) contém as informações do estagiário, da escola onde o estágio se desenvolve, o resumo das atividades contempladas e a avaliação com conceito satisfatório e não satisfatório. O termo deverá ser assinado pelo professor supervisor da escola que acompanha o aluno.

Nesse momento, volta-se a destacar a burocratização dos Estágios Curriculares Supervisionados, conforme anunciou anteriormente Lima (2012). Conforme o Parecer do MEC nº 349/72 mostrado no quadro 12, o estágio era ligado à disciplina de Didática e identificado como Prática de Ensino. Além disso, continuava-se na linha tecnicista e o Estágio Curricular era avaliado utilizando-se longos instrumentais e roteiros técnicos pelo professor supervisor de Estágio.

Já o Parecer CNE/CP 9/2001 orienta que:

O planejamento e a execução das práticas no estágio devem estar apoiados nas reflexões desenvolvidas nos cursos de formação. A avaliação da prática, por outro lado, constitui momento privilegiado para uma visão crítica da teoria e da estrutura curricular do curso. Trata-se, assim, de tarefa para toda a equipe de formadores e não, apenas, para o **supervisor de estágio**. (p. 23)

Cabem, no entanto, nesse contexto, algumas questões: o desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado, o planejamento e a avaliação do estágio, contribuem para formação docente? A prática como componente curricular proporciona uma reflexão no desenvolvimento do estágio? É fato que até a LDB de 1996 a prática de ensino fora sempre desenvolvida sob a forma de Estágio Supervisionado. A partir dessa Lei, a orientação legítima o desafio de formar professor numa perspectiva reflexiva, articulando teoria e prática contribuindo “para a melhoria da qualidade do ensino, quanto para a formação de um profissional cujo domínio dos conhecimentos específicos e pedagógicos, permitisse processos contínuos de investigações e melhorias.” (SANTOS, 2017, p. 55)

Após decorridos 21 anos da LDB 9394/96, o desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado consegue articular teoria e prática? O estágio se configura como espaço de reflexão da ação docente e deixa de ser apenas burocrático e aplicação de modelos elaborados fora do contexto? O currículo prescrito nos documentos oficiais condiz com o currículo ativo?

**Os documentos oficiais e institucionais que norteiam o Estágio Curricular Supervisionado orientam a concepção de estágio como pesquisa, contextualização e reflexão da prática no contexto real do desenvolvimento do estágio**, ou seja, o Projeto Político Pedagógico do curso de licenciatura plena em Química da FECLESC/UECE e a estrutura curricular do curso destacam a concepção de estágio como prática de reflexão. Dessa forma, em termos de orientação, a prática deve ser refletida tanto nos momentos em que se discute sobre atividade profissional na universidade como durante o momento que se exercita essa prática no contexto das unidades escolares dos sistemas de ensino. Mas, como isso se materializa?

A seguir, será apresentada e analisada a pesquisa de campo, caracterizando os sujeitos, as escolas e a análise das vozes dos sujeitos, percebendo as ações desenvolvidas no Estágio Curricular Supervisionado na FECLESC/UECE e nas escolas de educação básica.

## 5.2 Descrevendo a Pesquisa de Campo

Como apontado anteriormente, a pesquisa de campo aconteceu no primeiro semestre do ano de 2016. Foi desenvolvida na FECLESC/UECE na cidade de Quixadá. Reiterando, este cenário foi escolhido levando em conta aspectos que tornaram a pesquisa mais operacional. Durante esse período foram visitadas a referida faculdade e duas escolas receptoras dos alunos do Estágio Curricular Supervisionado, selecionadas para a pesquisa, conforme os critérios estabelecidos e já apresentados.

O material para a análise dos dados foi composto pelas **transcrições das entrevistas** semiestruturadas com os professores da faculdade e das duas escolas de educação básica onde acontecem os estágios e pelos **documentos oficiais e institucionais**. Dessa forma, com a finalidade de responder às questões norteadoras da pesquisa elencadas no início desse trabalho, que se caracterizam como a problematização do estudo, os dados coletados, a partir da análise dos documentos e das falas dos sujeitos nas entrevistas, foram interpretados à luz do referencial teórico estudado, relacionado ao objeto de pesquisa.

Foi utilizada a análise fundamentada teoricamente na interpretação dos dados, pois, segundo Gil (2009) “[...] assume particular importância a construção do arcabouço teórico, pois a lógica subjacente ao modelo é o da comparação dos resultados obtidos empiricamente com os que são obtidos dedutivamente de construções teóricas.” (p. 94).

Para a sistematização da pesquisa caracterizou-se a faculdade e as duas escolas investigadas, de modo a perceber o ambiente de seu desenvolvimento. Posteriormente foram caracterizados os professores participantes e analisadas as transcrições das entrevistas. As análises se deram sempre à luz do referencial teórico que embasou a pesquisa, pois a partir da análise fundamentada teoricamente é possível conferir significado aos dados (GIL, 2009).

### 5.2.1 Caracterização da Faculdade e das Escolas

Conforme foi explicado anteriormente, o Estágio Curricular Supervisionado na Licenciatura em Química da FECLESC/UECE foi estudado nesta pesquisa na Faculdade e em duas escolas públicas de Ensino Médio, situadas no município de Quixadá, no interior do Estado

do Ceará. Tanto a Faculdade como as duas escolas são mantidas pelo Governo do Estado do Ceará, estando as escolas sob a jurisdição da 12ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 12).

As duas escolas onde se desenvolveu a pesquisa estão identificadas com as letras **A** e **B** e, dessa forma, aparecem em todo o texto da tese. Os professores participantes da investigação estão identificados por pseudônimos, **Maria** (Professora de Estágio da Faculdade), **Luiz** (Professor de Estágio da Faculdade), **Carla** (Professora da Escola de Educação Básica) e **Nara** (Professora da segunda Escola de Educação Básica).

#### *5.2.1.1 A Faculdade – FECLESC/UECE*

A Faculdade em questão foi caracterizada no Capítulo 2 deste texto, quando foram apresentadas as lutas, ideologias e conquistas percebidas durante os caminhos para a sua criação, constituição e estruturação, destacando a história, as dificuldades e o contexto político e social.

#### *5.2.1.2 Escola A*

A **Escola A**, localizada em Quixadá, é um estabelecimento pertencente à rede de ensino oficial, mantido pelo governo do Estado do Ceará e subordinada técnica e administrativamente pela Secretaria de Educação Básica. Foi fundada há mais de 35 anos.

Na época, assumia a Prefeitura Municipal de Quixadá o Sr. Aziz Okka Baquit, doador do terreno onde a escola está localizada. Era Secretário de Educação do Estado o Cel. Murilo Serpa e Delegado Regional da 7ª DERE o Sr. Marum Simão. A fundação da Escola deveu-se ao convênio firmado entre a Secretaria de Educação e a Prefeitura Municipal de Quixadá.

Nesse momento, percebe-se a preocupação e contribuições do Sr. Aziz Okka Baquit com a educação do município, tendo o seu nome já mencionado com destaque na ocasião da história das lutas para a criação da FECLESC/UECE em Quixadá.

Ao ser inaugurada, a Escola A contava com 06 salas de aula, atendendo aos alunos

de 1ª a 4ª série. Em 1979 teve autorização para funcionar com o Ensino de 1º grau completo, pelo ato nº 836/79 de 20/11/1979 do Conselho Estadual de Educação, publicado no Diário Oficial de 21/07/1982.

Em 1975 funcionou a 1ª turma de 5ª série. Em 1976, através da Secretaria de Educação, foram construídas mais 02 salas de aula e, em 1978, foram construídas mais duas salas de aula para atender à demanda. Já em 1980, O Sr. Prefeito Municipal Aziz Okka Baquit mandou construir mais 02 salas de aula para atender aos alunos da rede municipal transferidos de um prédio que seria recuperado para a utilização de um mercado público.

Pelo Decreto Nº 25.578 de 23 de Agosto de 1999 foi autorizado o funcionamento do Ensino Médio, conforme D.O. De 24/08/1999, reconhecido pelo parecer nº1021/2000, aprovado em 06 de novembro de 2000. Em 2017, passou a ter a modalidade regular em tempo integral, funcionando inicialmente com quatro turmas de 1º ano.

A **Escola A** matricula alunos que residem em todo o município de Quixadá, tanto na zona urbana, de todos os bairros da cidade, como na zona rural. Essa abrangência tem ficado maior devido à melhoria dos resultados de aprendizagem e consequente aceitação da comunidade escolar. Hoje, alunos da rede particular também procuram a escola devido a importância que tem assumido nos últimos tempos. Os resultados de ENEM, SPAECE e vestibulares têm contribuído muito.

A escola apresenta como missão: “Promover uma educação de qualidade para a formação humana integral do aluno e sua inclusão proativa no mundo do conhecimento e do trabalho, visando à construção de uma sociedade mais justa e fraterna.” Tem como visão: “Ser uma escola de referência pela qualidade do ensino, buscando reduzir o abandono e a repetência, elevando o nível de aprendizagem dos nossos alunos, valorizando e capacitando os profissionais que nela atuam.” E apresenta os seguintes valores: Compromisso com o processo ensino-aprendizagem; Afetividade; Conviver com as diferenças; Respeito mútuo; Ética; Diálogo.<sup>31</sup>

Percebem-se na missão e na visão da escola, um vislumbre de procura a uma formação mais completa, de inclusão de melhoria da qualidade do ensino, de construção de uma sociedade mais justa, entre outras palavras chave que estão inseridas no ideário educacional. Acredita-se, no entanto, concordando com Ghedin (2005) que a escola é resultante da sociedade em que está inserida culturalmente, pois oferece os saberes deste sistema social, não se preocupa em formar o cidadão, pensa mais em formar o empregado para o mercado do

---

<sup>31</sup> Fonte: Projeto Político Pedagógico da Escola A.

trabalho. Seria o caso, então, de questionar: até que ponto tais pressupostos declarados no PPP da escola fazem jus à realidade? Como uma tarefa tão complexa e difícil, que é a formação completa do sujeito capaz de enfrentar todo esse emaranhado social atual, se operacionaliza nessa escola?

Atualmente a **escola A** apresenta uma área total de 10.000 m<sup>2</sup> e 11 salas de aulas, funcionando nos turnos manhã e tarde, com turmas do 1º ao 3º ano do ensino médio e uma demanda de 589 alunos matriculados no ano de 2017, na faixa etária de 11 a 17 anos.

**Quadro 13: Nível e modalidade de ensino ofertado em 2017 na Escola A**

TURMA	TURNO	NÍVEL/ MODALIDADE	Nº DE ALUNOS
1º ANO	M, T	EEMTI	180
2º ANO	M, T	ENS. MÉDIO REGULAR	229
3º ANO	M, T	ENS. MÉDIO REGULAR	180

Fonte: PPP da Escola A

Pela estrutura e histórico da **escola A**, através das informações contidas no seu Projeto Político Pedagógico – PPP, observa-se a preocupação e atualização da dinâmica do processo educacional, inclusive inovando para 2017 como escola Tempo Integral para as turmas de 1º ano do ensino médio. Fato que coaduna com o pensamento de Siqueira (2008), “é urgente a necessidade de se encontrar caminhos para a transformação da escola.” (p. 14). Com o novo modelo de sociedade que existe hoje, novas configurações de escola se fazem necessárias.

Neste panorama, tornam-se interessantes as palavras de Silva (2004)

Incentivar a capacidade de aprender é papel da escola. Buscar o aprimoramento do educando, mediar o desenvolvimento de sua autonomia intelectual, do pensamento crítico, estimular a formação de atitudes e de valores, são aspectos do percurso educacional a serem trabalhados. Nada disso é fácil, porém o alcance dessas possibilidades será a contribuição da educação escolar. (p. 15)

Pela análise do PPP da **escola A**, percebe-se que, apesar de todas as dificuldades e desafios de escolas públicas em geral, a escola busca desempenhar as suas atividades,

preocupando-se com a aprendizagem dos alunos, organizando-se e desenvolvendo ações que possam atingir os objetivos e metas traçadas e, dessa forma, contribuir para uma educação pública de qualidade. Desse modo, na categoria de intenções, parece que a escola se propõe a cumprir suas metas.

A **escola A** trabalha o currículo fundamentado a partir de uma perspectiva que tende à crítica, apresentando uma alternativa para trabalhá-lo numa perspectiva transformadora e, segundo o PPP, para isso, todos os envolvidos no processo ensino e aprendizagem precisam estar dispostos a fazer mudanças nas suas práticas pedagógicas. Sem dúvida, as relações democráticas precisam ser realmente vivenciadas para que o currículo possa privilegiar os interesses de todos, abrindo espaço para trabalhar com as diferenças, atendendo às reais necessidades dessa nova realidade educacional.

O PPP da escola apresenta uma concepção de currículo respaldada nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB 05/2011 e Resolução CNE/CEB 02/2012), que elegem as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular. Desse modo, percebe-se no PPP da escola a reprodução das Diretrizes, em geral, impostas pelas esferas de poder.

Entretanto, quando se refere à missão da escola, embora pressuponha capacitação dos profissionais que nela atuam, não se observa no texto do PPP, como recebedora de alunos que desenvolvem o Estágio Curricular Supervisionado, uma preocupação com esse processo, ou seja, o PPP não contempla o estágio curricular supervisionado no seu texto, o que reforça a ideia de que é necessário que a escola de educação básica possa perceber-se como parte importante nesse processo de formação docente, pois, “não podemos separar a formação do contexto do trabalho.” (IMBERNÓN, 2009, p. 10).

De acordo com Lima (2012) a passagem dos estagiários pelo ambiente escolar constitui-se um fenômeno de influências recíprocas no qual, tanto os estagiários, quanto os sujeitos envolvidos no contexto da instituição, aprendem e ensinam sobre a profissão docente, bem como podem construir saberes decorrentes desse processo perceptível, a partir da pesquisa e da reflexão nas atividades do estágio curricular supervisionado.

No entanto, precisa-se “[...] considerar que as mudanças na prática pedagógica não acontecem por imposição ou apenas porque se deseja. Tornar-se reflexivo/pesquisador requer explicitar, desconstruir e reconstruir concepções, e isso demanda tempo e condições.” (MALDANER, 2006, p. 15). Nesse sentido, a universidade, a escola e os sujeitos envolvidos

no estágio curricular supervisionado deverão pensar e trabalhar juntos as ações do estágio, na perspectiva de uma maior articulação entre o estágio na universidade e o estágio na escola de educação básica.

### 5.2.1.3 *Escola B*

A Escola de Ensino Médio, aqui denominada de **Escola B**, está situada também em Quixadá – CE, sendo mantida pelo Estado do Ceará, sob a jurisdição da 12<sup>a</sup> Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 12). Foi fundada há mais de 40 anos e oferece o curso regular de Ensino Médio para alunos provenientes de diversos pontos do município de Quixadá, tanto da zona urbana quanto da zona rural, atendendo, principalmente, alunos oriundos de famílias de baixa renda.

No ano de 2016, a matrícula inicial foi de 1.049 (mil e quarenta e nove), sendo no ensino regular 588 (Quinhentos e oitenta e oito) no turno matutino, 327 (trezentos e vinte e sete) no turno vespertino e 131 (cento e trinta e um) no turno noturno. Além destes, há também 131 (cento e trinta um) alunos no Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Associação de Pais e Amigos de Pessoas Especiais de Quixadá (APAPEQ), ONG conveniada com o Estado e que funciona como uma extensão desta escola.

O jovem atendido nesses três turnos apresenta peculiaridades e problemas próprios, o que exige direcionamentos didáticos e pedagógicos adequados a cada realidade, tornando a dinâmica da escola complexa e desafiadora. Ressalta-se que a escola oferece, além do Atendimento Educacional Especializado (AEE), educação inclusiva em todas as séries e turnos, bem como equipe multiprofissional para o atendimento especializado.

No turno matutino, predominam alunos provenientes da zona rural e, por conta disso, a escola tem de lidar com problemas relacionados a horário e à aprendizagem: como não utilizam transporte escolar próprio, os alunos ficam à mercê dos horários estabelecidos pelos motoristas que fazem o transporte de pessoas da cidade para os distritos, o que nem sempre coincide com o horário de término das aulas no turno. Por morarem distante da cidade e nem todos têm acesso à internet e a bibliotecas, os alunos têm dificuldade de realizarem pesquisas e atividades extraclasse e/ou no contra turno. Além disso, torna-se também difícil o envolvimento desses alunos em atividades da escola (tais como em feiras de ciências, palestras, apresentações culturais etc.).

Um fato a acrescentar é que a falta de bibliotecas na zona rural resulta em problemas, como a falta do hábito de ler, o que compromete uma série de aspectos ligados à aprendizagem. Além disso, a relação entre a escola e a família destes alunos deixa a desejar, devido à dificuldade de comunicação com os pais e/ou responsáveis, o que faz com que uma das mais importantes parcerias no processo ensino-aprendizagem fique comprometida.

No turno vespertino, a escola atende a alunos provenientes de diversos bairros, sobretudo das zonas periféricas (Campo Novo, Carrascal I e II, Combate, Renascer, São João etc.), de famílias de baixa renda, com dificuldades diversas que acabam refletindo no desempenho escolar.

O turno da noite por atender, sobretudo, alunos que trabalham durante o dia ou que estão fora de faixa, enfrenta o problema do baixo rendimento escolar e o da alta evasão.

A localização da escola tem pontos positivos e negativos. Os primeiros referem-se à fácil acessibilidade; os outros têm a ver com a poluição sonora, com a limitação física (a escola não tem mais para onde crescer e sua infraestrutura tornou-se pequena para atender às necessidades) e com a proximidade do comércio, o que faz com que muitos alunos deixem de assistir às aulas para resolver assuntos a pedidos de seus pais e/ou pessoas de suas comunidades.

Todos esses fatores acabam refletindo no desempenho da escola nas avaliações externas, como o SPAECE (a escola encontra-se no nível crítico), o ENEM (a escola encontra-se abaixo da média nacional) e os vestibulares (ainda é pequeno o número de alunos que se inscrevem e são aprovados).

Diante de todas essas dificuldades, a escola tem como maior desafio proporcionar a todos a igualdade de oportunidades e a mesma qualidade de ensino nos três turnos. Para isso, tem a intenção de fortalecer a relação com a família (pais e/ou responsáveis dos alunos), implementar projetos focados na redução da evasão, no baixo desempenho escolar, na indisciplina e na inclusão.

Como se sabe, conforme questiona Arroyo (2013), esse reconhecimento da emergência dos sujeitos sociais afirmando-se existentes na diversidade de espaços sociais, econômicos, políticos e culturais não é pacífico. Uma forma de mantê-los no ocultamento é silenciá-los, criminalizá-los. Seu reconhecimento na escola é pacífico ou tenso? Realmente são ausências e ocultamentos construídos historicamente, mas que merecem ser tratados de modo aberto. Como afirma o autor, “Do reconhecimento dessa rica diversidade de sujeitos poderá vir o enriquecimento dos currículos e a dinamização das salas de aula e das escolas” (p. 148)

A partir do ano de 2016 a escola passou a oferecer, através do Laboratório Educacional de Informática (LEI) e do Laboratório Educacional de Ciências (LEC), cursos de Informática, Química e Física, que compõem o Histórico Escolar do aluno como disciplinas optativas, visando um maior crescimento intelectual e técnico.

**A escola B** apresenta como missão: “Proporcionar a formação integral dos alunos na perspectiva de instrumentalizá-los para enfrentar o mundo do trabalho a partir de uma nova prática pedagógica, que favoreça o seu aprimoramento como pessoa humana, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, para exercer de forma consciente a sua cidadania.” Tem como visão de futuro: “Ser uma escola participativa em que todos se sintam comprometidos com a formação integral do aluno, o que possibilitará que este venha a ser um cidadão consciente de seus direitos e deveres, capaz de enfrentar com sucesso as exigências da sociedade atual.” E apresenta os seguintes valores: Competência – primar pela qualidade dos serviços oferecidos e da interação entre todos os segmentos em torno de objetivos comuns; Justiça – garantir o acesso ao ser humano de crescimento pessoal e profissional; Respeito – cultivar o respeito ao ser humano e as normas de convivência; Ética – vivenciar no cotidiano escolar valores pautados na ética; Solidariedade – estimular o espírito solidário para facilitar a convivência na comunidade escolar; Princípios: a) Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; b) Pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; c) Garantia da qualidade da ação educativa, com vistas ao desenvolvimento integral do aluno; d) Respeito à liberdade e apreço à tolerância; e) Valorização do profissional da educação; f) Valorização da experiência extraescolar; g) Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; h) Respeito à diversidade.<sup>32</sup>

É interessante notar que, quanto às intenções, o PPP se mostra avançado, seguindo as orientações das instâncias governamentais. Refere-se à busca da autonomia intelectual, à formação integral, à formação cidadã, a competências, a valores pretendidos. Tudo de acordo com o que se almeja em uma escola da atualidade. No entanto, fica a dúvida do alcance dessas pretensões. São muitos os entraves operacionais, culturais, sociais e políticos que dificultam a completude de tais metas.

Ainda no PPP da **Escola B**, quanto à concepção de aprendizagem, considera que esta deva ser significativa, devendo haver um vínculo entre o conteúdo e os conhecimentos prévios do educando, havendo, ainda, uma constante busca do professor em desenvolver uma

---

<sup>32</sup> Fonte: Projeto Político Pedagógico da **Escola B**.

atitude favorável para que o aluno aprenda significativamente.

A escola entende, também, através de seu PPP, que o aspecto motivacional é muito importante para o desenvolvimento do “querer aprender”, em vez de “querer memorizar” tão presente na cultura popular. A significação da aprendizagem, também, está vinculada muito diretamente com a sua funcionalidade: é preciso que os conhecimentos adquiridos (conceitos, valores, habilidades etc.) sejam funcionais, possam ser utilizados quando as circunstâncias exigirem. Esse tipo de aprendizagem requer intensa atividade do aluno, portanto, a escola, tentando romper as limitações apresentadas pelos educandos de cada turno, tem como meta trabalhar com propostas de atividades que ajudem os estudantes a aprender e a apropriar-se do conhecimento adquirido.

Neste sentido crê-se que as palavras de Arroyo (2013) se enquadram:

Dado o novo contexto das salas de aula, contexto de novas tensões e indagações trazidas pelas novas infâncias e adolescências e contextos de novas respostas, inovações, autorias docentes, podemos dizer que as salas de aula passaram a ser os espaços mais disputados seja pela instabilidade, pela criatividade e também pelas tentativas de controle externo através de medidas limitadoras das autorias profissionais, (p. 33)

Em seu PPP, quanto à concepção de currículo, a escola compreende o currículo como um conjunto de decisões sobre o projeto formativo de homens e mulheres, envolvendo valores sociais e culturais, interesses e aspirações pessoais e coletivas, e ainda, como um instrumento de inclusão de alunos com necessidades especiais.

Esta concepção, segundo o PPP, se contrapõe ao modelo de currículo linear, disciplinar e organizado por áreas de ensino, tendo em vista que as áreas, além de possibilitar o diálogo entre as disciplinas, favorecem a inter-relação dos diferentes campos do conhecimento. Ressalta que seja desenvolvido um currículo que contemple os conteúdos e os avanços tecnológicos, tornando acessível todas as formas de aprendizagem, estimulando as práticas esportivas, as artes cênicas, despertando e incentivando a formação espiritual. Cabe, assim, à escola privilegiar a sua função social de ensinar significativamente, contemplando “um fazer pedagógico global, interdisciplinar e humanístico” Neste sentido, torna-se interessante informar que a escola está fazendo o estudo e dando suas contribuições para a Base Nacional Comum Curricular – BNCC. (PPP da **escola B**).

O PPP da **escola B**, como escola recebedora de alunos que desenvolvem o Estágio Curricular Supervisionado, também não o contempla em seu texto, ou seja, não percebe a importância da parceria para a formação do futuro professor, não somente a parceria de um

espaço de realização do estágio, mas como parte fundamental desse processo, como alternativa para questionamentos e reflexões sobre o estágio curricular supervisionado entre os sujeitos envolvidos, além da riqueza que esse tipo de ação (interação e reflexão) pode propiciar à formação de seus próprios professores.

As orientações oficiais para o Estágio Curricular Supervisionado recomendam que a escola recebedora do aluno estagiário atue como parceira do processo de formação dos professores e não somente como o lugar institucional para aplicação da teoria de forma desarticulada. Deve ser pensada como espaço para o aluno pensar, refletir, olhar para a sua própria prática, criar e recriar alternativas para melhorar e aprimorar o seu trabalho como docente.

No entanto, a escola precisa perceber a sua importância no desenvolvimento do estágio e contemplar no seu PPP a sua função de formadora como instituição que deverá ser um espaço real de formação do futuro docente, pois de acordo com a Resolução nº 2 de 2015, os docentes da escola poderão receber alguma modalidade de “[...] formação continuada a partir da instituição formadora. Assim, nada impede que, no seu projeto pedagógico, em elaboração ou em revisão, a própria unidade escolar possa combinar com uma instituição formadora uma participação de caráter recíproco no campo do estágio curricular supervisionado.” (p. 31)

Percebe-se que a orientação é de parceria entre a Universidade e a Escola Básica no processo de formação de professores, pois a escola campo, como participante desse processo, poderá, também, refletir sobre as suas ações, pois nesse espaço, “[...] a atuação do estagiário é também um momento de aprendizagem para os docentes que o recebem [...]” (PEREIRA; NASCIMENTO, 2014, p. 118).

Nesse contexto, o aluno, futuro professor deverá, no espaço da sala de aula da educação básica, questionar sobre a sua atuação na regência das aulas, a partir dos problemas reais percebidos no ambiente real, tornando esse ambiente um importante espaço para a formação docente do professor de química, na perspectiva de refletir a sua própria prática, partindo “[...] dela para a ela retornar, num processo contínuo de ação-reflexão-ação.” (SCHNETZLER, 2000, p. 28).

Entretanto, “[...] a participação da escola nos estágios ainda é pequena e que eles ainda se constituem, em grande medida, de momentos de observação pelos licenciandos.” (LÜDKE, 2009, p. 104). Dessa forma, a escola não desempenha o seu papel de formação de professores enquanto instituição que participa diretamente do Estágio Curricular

Supervisionado.

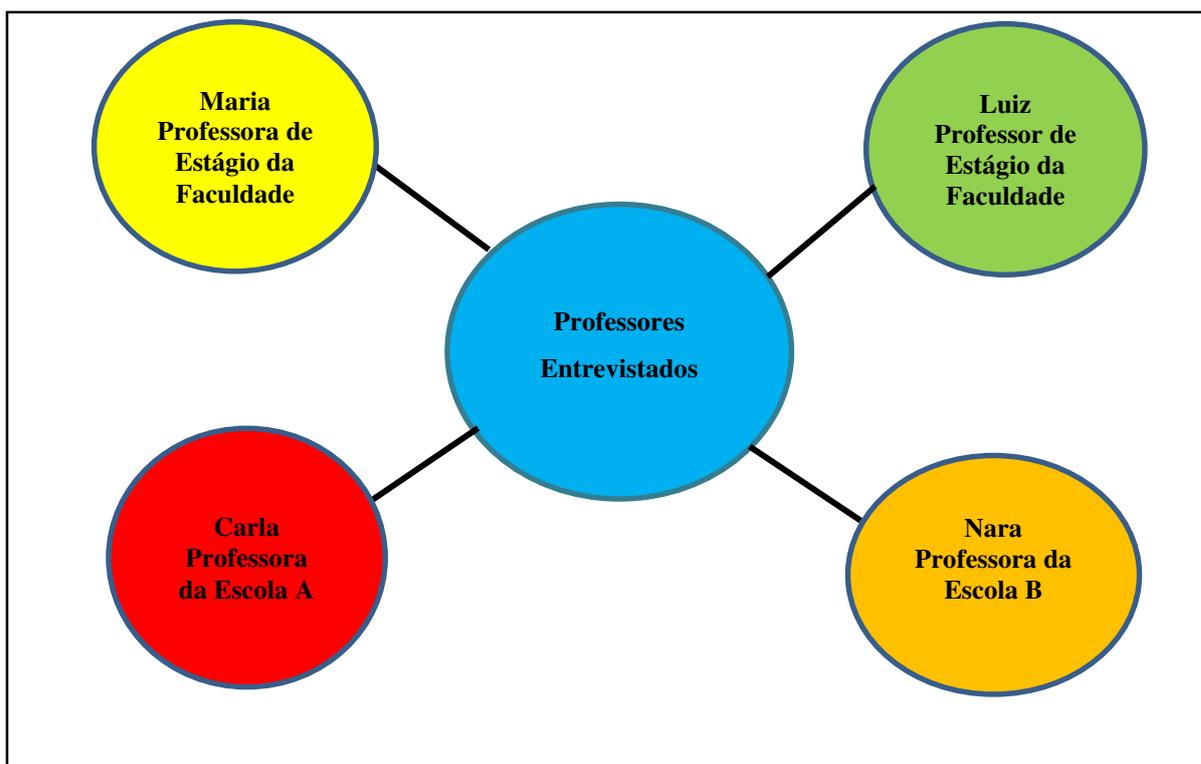
Nessa perspectiva, as duas escolas participantes da pesquisa não demonstram preocupação com o estágio, embora recebam os estagiários e realizem o acompanhamento burocrático e sistemático do processo. Limitam-se a isso, assim como na Universidade não se desenvolvem atividades de parceria com as escolas, ou seja, a Universidade, como coadjuvante no processo, poderia oferecer formações para os professores supervisores do estágio nas escolas, firmando-se, dessa forma uma parceria de trocas de saberes, construindo perspectivas de responsabilidades de cada instância formadora.

### **5.3 Caracterização dos Professores e Análise das Entrevistas**

Com a realização das entrevistas, das conversas informais e análise de documentos, foi possível caracterizar os professores pesquisados e sua formação para o magistério. São 04 (quatro) professores que apresentam mais de 02 (dois) anos de docência, conforme os critérios estabelecidos anteriormente. Sendo 02 (dois) professores da faculdade e 02 (dois) professores da escola de ensino básico, um de cada escola.

Estão identificados, como já foi citado, por **Maria** (Professora de Estágio da Faculdade), **Luiz** (Professor de estágio da Faculdade), **Carla** (Professora da **Escola A** de Educação Básica) e **Nara** (Professora da **Escola B** de Educação Básica), para preservar suas identidades.

**Figura 4: Sujeitos da Pesquisa**



Fonte: Elaborada por Sousa (2017)

### ***5.3.1 Características de Maria e Luiz (Professores da Faculdade); Carla (Professora da Escola A) e Nara (Professora da Escola B)***

**Maria** tem formação superior em licenciatura plena há mais de 10 anos. Não possui mestrado em educação, porém é mestre em área específica de química há mais de 5 anos. Tem experiência com disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado, Físico-Química, Química Geral, Química de Alimentos, Química Analítica, Química Inorgânica etc. É professora do quadro efetivo da FECLESC/UECE.

Já o professor **Luiz**, tem nível superior em licenciatura plena há mais de 20 anos, com especialização em Avaliação de Resultados e Ensino Superior. Ministra as seguintes disciplinas: Estágio Curricular Supervisionado, Geologia Geral, Geografia, Estudo de Problemas Brasileiros - EPB, Educação Ambiental, Mineralogia, Estrutura e Funcionamento do Ensino etc. Leciona na FECLESC/UECE há mais de 15 anos. Portanto, tem várias especializações na área de educação, entretanto, não cursou ainda mestrado e doutorado.

Bom, eu fiz a minha pós nessa área da educação, então eu tenho especialização nessa área de educação, de avaliação, de resultados, do ensino superior. Então tudo foi voltado para isso e eu sou geólogo, geógrafo e hoje sou formado também em direito, então assim, eu tenho uma diversidade em relação à minha área de trabalho.  
(PROFESSOR LUIZ)

A professora **Carla** é licenciada em Ciências com habilitação em Química e Biologia pela FECLESC/UECE há mais de 10 anos, tem especialização em educação, ministra a disciplina de Química e é docente efetiva da **Escola A**.

**Nara** formou-se há mais de 15 anos, também em Ciências com habilitação em Química e Biologia pela FECLESC/UECE, tem especialização em Química e Biologia e ministra as disciplinas de Química e Biologia, sendo professora efetiva da **Escola B**.

Aqui se reforça a importância da FECLESC/UECE para o município de Quixadá e região, pois conforme se enfatizou anteriormente, é considerável e significativo o número de alunos e ex-alunos aprovados nos concursos para professores na rede pública Estadual e Municipal no município e na região.

A relevância e reconhecimento da FECLESC/UECE também se destacam quando os alunos procuram as escolas para realizar o estágio curricular supervisionado, fato confirmado pela professora **Maria**, ao ser questionada: “Como se dá o contato entre a faculdade, a escola e o professor que irá receber seus alunos de Estágio Curricular Supervisionado?”

Bem, baseado nessa documentação que a gente tem, que deixa tudo muito bem fechadinho e como a faculdade é uma instituição que já exerce essas atividades de estágio há muito tempo, então as escolas já conhecem essas atividades que a gente realiza. Então normalmente esse contato inicial é feito através de uma carta de apresentação em que a gente apresenta o aluno, a gente fala da instituição e do objetivo do estágio, normalmente esses alunos costumam procurar até escolas em que estudaram, então esse contato é muito tranquilo, como ele já foi aluno e todos conhecem a instituição, então não existe resistência em receber esses alunos.  
(PROFESSORA MARIA)

No trecho destacado há referência à documentação, pelo visto clara e explícita, o que foi reiterado por **Carla** e **Nara** no decorrer de suas entrevistas, ao serem inquiridas sobre a forma do contato entre a faculdade e a escola para a realização do estágio curricular supervisionado, respondendo, ainda, que o contato é puramente documental.

É interessante reportar, que **Carla** e **Nara** descrevem um certo ritual, em que o aluno estagiário é quem faz o contato inicial: “geralmente os alunos vêm aqui” (Carla); “é o próprio aluno, que eu saiba, sempre” (Nara).

Em suas falas deixam claro que todo o processo é desenvolvido pelo aluno, que pede permissão para o estágio, veem as possibilidades, para somente depois trazerem a documentação, que consiste na carta de apresentação. “aí pede que eu assine um documento, eu vejo que eles entregam um documento à gestão” (Nara) “aí no decorrer do processo é que eles trazem outros documentos que a gente precisa assinar” (Carla);

Portanto, segundo as professoras, há um contato através de documentos, quando o aluno estagiário procura uma escola, conversa com os gestores e entrega uma carta de apresentação (ANEXO 4). Em seguida o gestor o encaminha para o professor de química para uma conversa sobre os horários e acerto dos detalhes. Na realidade, parece não haver comunicação entre gestores e professores das duas instituições, o aluno é o intermediário, subsidiado por um mero documento, um indicativo de que a articulação é tênue.

Nesse contexto, reforça-se a necessidade de maior articulação entre a escola de educação básica recebedora do estagiário e a universidade, pois o estágio curricular supervisionado está:

[...] situado na intersecção entre a universidade e as escolas de educação básica, no esforço de formação de seus futuros professores. Ele representa uma oportunidade de articulação entre a dimensão teórica e a dimensão prática, ambas indispensáveis à formação do futuro professor, sendo a primeira, habitualmente, atribuída à responsabilidade da instituição de ensino superior, e a segunda à da instituição escolar. (LÜDKE, 2009, p. 101)

Dessa forma, a escola de educação básica deve também ser um espaço importante para a formação do futuro docente e o diálogo entre as duas instâncias precisa ser menos documental e mais pessoal, permitindo uma maior aproximação entre os docentes da faculdade e os docentes da escola básica e, conseqüentemente, o aluno estagiário, sentirá mais segurança no processo.

Além da carta de apresentação, entre os documentos utilizados no desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado estão: A **Frequência de Estágio Supervisionado Obrigatório** (ANEXO 5), onde o aluno registra o horário das entradas e saídas de cada aula do estágio na escola de educação básica e rubrica cada registro juntamente com o professor supervisor do estágio na escola. Posteriormente, o docente da faculdade acompanha o processo através do registro de frequência do aluno estagiário nesse documento, que é também assinado pelo professor coordenador, ou supervisor do estágio.

Outro documento utilizado pela faculdade no desenvolvimento do estágio é o **Termo de Compromisso de Estágio Obrigatório** (ANEXO 6), que deve ser assinado pelas

partes: aluno-estagiário/FECLESC/UECE/Escola de Educação Básica. Esse documento contém os deveres de cada uma das partes partícipes do processo e deve ser entregue na escola de educação básica para o início do estágio.

O **Termo de Realização de Estágio Obrigatório** (ANEXO 7) é outro documento que contém o resumo das atividades desenvolvidas e avaliação do estagiário quanto ao desempenho durante a sua realização, sendo atribuído conceito satisfatório ou não satisfatório do aluno, assinado pelo professor supervisor e o coordenador do estágio.

Segundo a professora **Maria** são documentos padrões da faculdade que norteiam todo o processo, ou seja, além dos documentos oficiais, segundo a professora, esses documentos institucionais ajudam no desenvolvimento do estágio. O depoimento de **Maria** deixa claro como se desenvolve todo o processo, o emprego dos documentos normatizadores e, até mesmo, como se dá a avaliação do aluno, com indicativos de ser unicamente através de relatórios escritos.

Bem, a gente tem a lei federal que é a Lei número 11.788 de 2008, que norteia todos os estágios e temos também o regimento de comissão permanente de estágio da UECE que é um regimento interno baseado também nessa Lei Federal. Esse regimento, além de dizer como é que deve ser o estágio curricular obrigatório da instituição, mostra alguns documentos que norteiam e que garantem esse contato com a escola, um dos documentos que a gente usa que normalmente é o modelo geral é a carta de apresentação, que a gente envia para as escolas, e, também, tem o termo de compromisso que é selado com as escolas, é tipo um “contratozinho” que é assinado pela instituição, pelo aluno e pela escola concedente do estágio. Juntamente com essa documentação vai um plano de atividades que o aluno irá desenvolver na escola, uma ficha de frequência em que esse professor que vai supervisionar o aluno na escola faz as anotações de frequência do aluno e no final quando finaliza-se todo o estágio existe um termo de realização de estágio, que é onde se descreve tudo que o aluno fez e o professor supervisor da escola que é quem acompanha ele faz uma avaliação dele. Dentro dessa avaliação, sendo determinado que foi satisfatória, a gente anexa toda essa documentação aos relatórios que os alunos entregam, que o professor da disciplina pede, a gente faz a avaliação do aluno naquela disciplina de estágio. São documentos padrões da faculdade, então eles norteiam porque você sabe exatamente que documentos você tem que pedir e você fica com tudo muito bem definido o que cada um tem que fazer e quais são as obrigações das partes envolvidas. (PROFESSORA MARIA)

Dessa forma, os documentos se fazem muito presentes para o contato com a escola de educação básica onde o estágio se desenvolve, sendo, a única forma de comunicação entre as duas instituições. As indicações são de que os documentos padrões, impostos pelas instâncias servem como uma espécie de muleta para o desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado.

Percebe-se um exacerbamento burocrático, onde os contatos são basicamente através da documentação, da firmação de pequeno contrato. A ideia de um estágio que promova a interação entre os sujeitos envolvidos, a reflexão sobre a prática, os retornos para uma ressignificação da prática, parecem ausentes nesse processo.

Quanto a isso, as palavras de Lima (2004), tornam-se pertinentes: “Trabalhar com os estagiários, tanto no curso de pedagogia como nas demais licenciaturas, é para o professor formador, uma oportunidade de frequentar a escola, de muitas lições e muitas aprendizagens” (p. 45). Ao que tudo indica esse espaço de lições e de aprendizagens não ocorre.

A importância do Estágio Curricular Supervisionado para a formação docente vai além do preenchimento burocrático de documentos e de cumprimento obrigatório da carga horária. As duas instâncias formadoras (Universidade e Escola) precisam desenvolver ações conjuntas para que o estágio se desenvolva na perspectiva crítica e reflexiva orientada pelos documentos oficiais e institucionais, pois “[...] o estágio não é somente uma etapa burocrática a ser cumprida, mas uma etapa da formação que permite superar a fragmentação entre a teoria e a prática, na medida em que pressupõe uma atividade investigativa, envolvendo reflexão e intervenção.” (ABREU, 2014, p. 36).

À pergunta sobre as principais dificuldades encontradas no estágio, **Maria** em sua resposta enfatizou a distância para o seu acompanhamento:

Bem, dificuldade assim, talvez a distância realmente de você não [...] por exemplo, esses alunos que realmente vão estagiar em outros municípios em que moram, realmente existe essa dificuldade de você estar se locomovendo até a escola dessa outra cidade, então existe essa dificuldade. Então esse acompanhamento se torna muito via documental mesmo e, também, o contato que a gente tem por telefone com as escolas, acaba se tornando um pouco mais restrito por conta da distância.  
(PROFESSORA MARIA)

Ainda insistindo sobre a questão da comunicação entre a faculdade e a escola recebedora do aluno estagiário, foi perguntado à professora **Maria** como se dava a comunicação com o professor regente da escola, em termos de acompanhamento efetivo do estagiário. A resposta da professora confirmou o que foi abordado como dificuldade, ou seja, a esse acompanhamento é a distância, ocorrendo somente quando há algum problema mais grave de faltas recorrentes do aluno, ou descumprimento de tarefas, via telefonema ou e-mail. A professora ainda teceu elogios à documentação, achando-a maravilhosa:

[...] aquela documentação que eu lhe falei no início foi maravilhosa porque é assim fechou: o aluno tem uma frequência que é assinada pelo professor que acompanha e a gente verifica mensalmente essa frequência.... Eles entregam os relatórios também com frequência, baseado nesses relatórios a gente percebe se esse aluno realmente está fazendo o acompanhamento, em casos extremos, quando a gente percebe que o aluno está tendo alguma dificuldade, a gente entra em contato com o professor, mas como o professor também tem o contato da gente, no caso ele tem o meu e-mail e meu telefone, quando ele tem algum problema ele também liga, mas normalmente é bem tranquilo, eu posso até lhe dizer que eles nunca me ligaram. Quando é turma muito grande, eu faço um sorteio aleatório pra fazer essas ligações, ou então eu pego aquele aluno um pouquinho mais descansado, faço a ligação pra saber se ele realmente cumpriu, mas normalmente esse é muito assim, **via documental mesmo**. (PROFESSORA MARIA)

As palavras da professora reforçam a burocratização do processo, a falta do contato pessoal, o que favoreceria o entrosamento entre os pares, a troca de ideias, a discussão e a reflexão.

Dessa forma, percebe-se que **a articulação entre o Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Química da FECLESC/UECE e a Escola de Educação Básica, é apenas documental**, favorecendo um distanciamento entre os sujeitos envolvidos no processo do Estágio Curricular Supervisionado. Aqui, as palavras de Mário Quintana tornam-se pertinentes, “o que mata um jardim não é o abandono. O que mata um jardim é esse olhar vazio de quem por ele passa indiferente.”

Nessa perspectiva, reforça-se aqui a ideia de que a escola de educação básica que recebe o aluno estagiário não deve ser vista com um olhar vazio e indiferente, de que somente é o lugar para aplicar a teoria, precisa ser percebida “[...] em sua tarefa formativa, ou seja, deve propiciar condições para que os futuros professores possam compreender sua função social em meio a tantas outras atividades que lhe são designadas cotidianamente.” (FRANÇA, 2006, p. 6)

No caso em estudo, a FECLESC/UECE e as escolas não desenvolvem parceria de atividades formativas, ou seja, a teoria é estudada na Universidade fora do contexto da prática e a escola básica é o espaço para o aluno estagiário desenvolver o estágio, trazendo da Universidade modelos prontos e elaborados para aplicá-los na escola.

A análise dos documentos oficiais e institucionais que norteiam o estágio mostra uma concepção de estágio numa perspectiva crítica e reflexiva. Dessa forma, o aluno estagiário é visto como um sujeito que reflete, questiona e constantemente examina sua prática no cotidiano (SCHÖN, 1983), e nesse sentido, no desenvolvimento do estágio, as dificuldades que emergem do processo devem retornar para a Universidade para uma reflexão da prática, para

que possam ser discutidas, fundamentadas, questionadas e posteriormente retornar à escola no processo de ação, reflexão e ação. (SCHNETZLER, 2000)

**Os documentos que norteiam o Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Licenciatura em Química da FECLESC/UECE**, conforme observado na análise documental, no PPP do curso e pelas falas das entrevistas dos sujeitos, são os documentos oficiais, tais como a Lei Federal nº 11 788 de 2008, os decretos e pareceres descritos anteriormente e os documentos institucionais, tais como o PPP do curso e os documentos específicos para o acompanhamento do desenvolvimento do estágio (Carta de Apresentação; Termo de Compromisso; Plano de Atividades; Ficha de Frequência; Formulário do Termo de Realização).<sup>33</sup> Neste aspecto, em termos documentais o Estágio Curricular Supervisionado da Faculdade está devidamente assessorado.

Entretanto, conforme Lopes (2004), duas vertentes distintas são percebidas, de um lado, observa-se o foco na esfera oficial sugeridas por uma política de currículo, elaborada fora do contexto real e, do outro, os atores do processo com a sua ideologia, com a sua cultura e, principalmente, são eles que desenvolvem todo o processo. Mas, coadunando com LIMA (2008), é na sala de aula que acontece o confronto entre o currículo oficial e a cultura e ideologia vivida por alunos e professores.

**Carla** ao descrever as etapas de acompanhamento do Estágio Curricular Supervisionado na escola de educação básica, afirma que os alunos cumprem 16 horas de observação, o controle sendo feito pela frequência assinada. Após o período de observação vem a etapa de regência, preparada anteriormente com a elaboração de planos de aula junto com o supervisor. Em geral o estagiário ministra quatro aulas, divididas em duas semanas. Ao final, como especifica, "eu faço uma avaliação deles, venho com o instrumental da universidade e eu preencho, fazendo a avaliação do processo todo e da regência". (CARLA)

Ao ser questionada sobre o "feedback" da avaliação, entregue ao aluno e repassada à professora da universidade, **Carla** afirmou nunca ter tido esse feedback. Resposta semelhante foi dada por **Nara**.

Percebe-se que, embora os documentos oficiais e institucionais tragam a concepção de estágio na perspectiva de refletir sobre a vivência do estágio na realidade da escola de educação básica, o que se observa nos depoimentos é que de fato não acontece. Ou seja, o que realmente se observa é que a escola recebedora do estagiário funciona apenas como um espaço

---

<sup>33</sup> Fonte: Documentos cedidos pelos professores da FECLESC/UECE. Constam nos anexos.

para que o aluno, futuro docente, observe as práticas dos professores e, em seguida, desenvolva a sua regência de estágio, utilizando metodologias que foram elaboradas fora do contexto. Nesses termos o estágio não considera os problemas, a ideologia e a cultura da escola e dos sujeitos do processo. Além disso, com uma carga horária insuficiente para dar conta do constituir-se professor.

É interessante verificar que o estágio parece reduzir-se à observação de professores em aulas, são 16 horas de observação, e provavelmente na ocasião da regência, imitam, como bem colocam Pimenta e Lima (2004) “[...] modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa” (p. 36). Ou seja, parece que se materializa a prática como imitação de modelos, denominada por alguns autores como afirmam Pimenta e Lima (2004), “artesanal”.

Neste sentido, torna-se importante enfatizar que no desenvolvimento de um currículo não se deve estar preocupado somente com o seu caráter operacional, deve-se ir além dos conteúdos a serem ensinados, das metodologias necessárias para repassar esses conteúdos e de normas e padrões consubstanciados por documentos, devem ser contempladas as relações sociais, ideológicas, culturais e políticas nas quais o educando está inserido.

Neste sentido, cabe, aqui, utilizar algumas considerações de Lima (2004, p. 47), ao especificar as funções do professor Orientador do Estágio e o Estagiário: “O professor orientador é aquele que favorece suporte teórico e prático a orientar caminhos, possibilita mediações para a construção do conhecimento. Faz interlocuções, corrige, anima compreende e promove”.

Por outro lado, segundo a autora,

O estagiário é aquele professor, educador em processo formativo, em busca do novo, capaz de fazer autocrítica, receptivo e crítico das teorias estudadas e das práticas vivenciadas, dialogando com os autores e com a realidade escolar onde desenvolve o Estágio. (p. 47)

Mas, pelo percebido em relação aos procedimentos desenvolvidos, essas funções, de alguma forma, perdem sentido. Ao que tudo indica, a mediação é tênue, as trocas, as vivências se tornam mera burocracia. A função de um estagiário crítico e reflexivo perde-se.

Tanto **Carla** quanto **Nara** consideram a carga horária do estágio insuficiente, muito pequena, “Eles vêm, eles cumprem tudo direitinho, fazem e ficam observando minha aula e dão somente 4 aulas de regência” (CARLA) “às vezes sempre é mais observação do que regência,

porque muitas vezes em relação à greve, eu tive um aluno licenciando que queria fazer a regência, mas não pôde, a escola estava praticamente terminando o ano letivo... houve um desencontro, isso acontece demais” (NARA)

Segundo as professoras, portanto, a carga horária é pequena para o desenvolvimento do estágio, embora, como se apresentou anteriormente, a carga horária do estágio na licenciatura em Química, para atender às exigências das Leis que orientam a educação superior no Brasil, foi modificada. A FCELESC/UECE redimensionou os seus cursos e, conseqüentemente a estrutura curricular, fato que também acrescentou positivamente às mudanças na estrutura dos estágios supervisionados, especialmente na carga horária e objetivos. Mas parece que há alguma incongruência relacionada a isso. O Curso oferece quatro Estágios Curriculares Supervisionados, a partir do V Semestre, cada um com carga horária prevista de 102h. Portanto, há que se concordar com as professoras **Carla e Nara**, que o tempo dedicado ao estágio de regência realmente é mínimo.

O problema que se apresenta na integralização curricular do Curso, é que as práticas como componente curricular, que deveriam antecipar o estágio, não cumprem o seu papel. O momento do Estágio Curricular Supervisionado, conforme orientação das diretrizes, deveria **ser estágio de regência do começo ao fim**, ou seja, as fases de diagnóstico, observação e participação deveriam acontecer antecipadamente na carga horária das disciplinas de prática como componente curricular.

Aqui constatou-se que o estágio é vivido de forma isolada da prática, as disciplinas da estrutura curricular do curso de Licenciatura plena em Química da FCELESC/UECE que foram analisadas anteriormente através das ementas e que apresentam a carga horária de teoria e prática deveriam orientar e desenvolver atividades que permitissem a integração teoria e prática, na perspectiva de contribuir para uma formação docente pautada nessa articulação. Dessa forma o aluno ao chegar no estágio, poderia desenvolver especificamente a regência, embasado pelas reflexões e estudos desenvolvidos nas disciplinas que apresentam carga horária específica para essa finalidade.

Nesse sentido, o Parecer CNE/CP nº 28/2001 distingue a prática como componente curricular do estágio supervisionado, reafirmado na Resolução nº 2, de 2015 (p.48).

A prática como componente curricular é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino. Sendo a prática um trabalho consciente (...) de apoio do processo formativo, a fim de dar conta dos múltiplos modos de ser da atividade acadêmico-científica. Assim, ela deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico

e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo. Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador. Esta correlação teoria e prática é um movimento contínuo entre saber e fazer na busca de significados na gestão, administração e resolução de situações próprias do ambiente da educação escolar.

Dessa forma, as 340 horas de prática como componente curricular, já minimizada, pois deveria ter 400h e as 408 h de Estágio Curricular Supervisionado presentes na estrutura curricular do curso de Licenciatura Plena em Química da FECLESC/UECE deveriam acontecer na perspectiva de reflexão das ações e de articulação entre teoria e prática, contribuindo para uma formação docente concernente, visando o fortalecimento da identidade do professor.

Portanto, em detrimento da não ocorrência dessa sistematização de orientação da teoria e prática de forma articulada, a formação docente continuará polarizada e, dessa forma, não consegue cumprir o seu papel de formar o profissional crítico, reflexivo, questionador e consciente do seu papel como professor de Química. O Estágio Curricular Supervisionado trabalhado de forma desarticulada da prática não contempla as necessidades formativas do constituir-se professor. Nesse contexto em que “cada um passa a defender seu território, sua relação como o saber e seus interesses” (PERRENOUD 2002, p. 9), configura-se um quadro preocupante.

Nesses termos, “a carga horária prevista para o estágio chega ao seu fim, antes mesmo que encontremos todas as respostas para as perguntas iniciais, ingressamos em outros desafios acadêmicos e novas perguntas e reflexões vão surgindo”. (LIMA, 2008, p. 204). Ou seja, o cumprimento da carga horária do estágio, de forma burocrática é efetivado, entretanto a qualidade do desenvolvimento é prejudicada, pois se cumpre a etapa, mas as dúvidas, as perguntas do início do estágio ficam sem as devidas respostas.

Segundo Veiga e Viana (2010),

É no contexto das alterações a partir dos anos 1990 que a formação dos professores se resumiu à transmissão rápida de conhecimentos, habilitação relâmpago de professores por meio do treinamento, do adestramento, dosando e quantificando resumidamente o conhecimento até chegar à informação técnico-instrumental de um *que fazer* acrítico e alienado. (p.17)

Neste sentido, de acordo com as autoras, a formação se volta para o fortalecimento das relações individualistas, prezando pela competitividade, sem diálogo e com professores descompromissados, reprodutivistas das informações.

Prosseguindo com as análises das falas dos professores, entra em cena o professor **Luiz**, veterano, que vivenciou vários períodos do estágio supervisionado, desde os primórdios do Curso de Licenciatura em Química da FECLESC/UECE. Ao contar a sua história, no momento da entrevista semiestruturada, como professor de estágio há mais de duas décadas, considera que tudo melhorou em relação ao estágio durante esses anos, embora admita que ainda se precise melhorar bastante.

A carga horária que antes era bem menos, a pessoa fazia um semestre, 4 meses e hoje não, hoje ele tem o I, o II, ele tem o ensino fundamental, ele tem o ensino médio, ele tem I e II, então, começa mais cedo. Eu ainda acho que o aluno da universidade pública, deveria... estar dentro de uma escola pública fazendo jus àquilo que ele está recebendo, tem a formação maior, tem uma formação melhor, vai auxiliar aqueles jovens, os jovens no seu aprendizado, tirar as dúvidas, encontrar um mecanismo, fomentar. Dizer onde pesquisar, orientar a escrever, e com isso ele se apropriaria do cotidiano da escola, cada escola tem o seu cotidiano, dentro da sua localidade e com isso ele passaria a entender as dificuldades da escola, as dificuldades dos alunos da escola e em conjunto com tudo isso poderia superar, então é uma situação que só se resolve se for com muitas mãos, uma só não faz. Muitos avanços, melhorou muito, não tenha dúvida, melhorou muito, mudou muito, para o aluno e para o professor também, porque uma coisa é você fazer fazendo, outra coisa é você fazer sabendo o que tem que fazer. Tem toda uma reflexão com o aluno, com a coordenação do estágio, tudo, é bem estruturado. (PROFESSOR LUIZ)

Na concepção do professor houve avanço no desenvolvimento do estágio, especialmente em relação à carga horária. No entanto para ele, ainda se faz necessário que o aluno estagiário e futuro docente possa vivenciar por mais tempo a dinâmica de uma escola, de uma sala de aula, pois dessa forma, teria um conhecimento mais apropriado da realidade e da cultura de uma escola, de uma sala de aula real com problemas reais que deveriam fazer parte do constituir-se professor. O professor **Luiz amplia seu pensamento ao afirmar:**

Eu acho que no estágio, o aluno deveria adotar uma escola e durante todo o seu curso ele deveria estar dentro dessa escola, se aperfeiçoando. Na minha opinião começaria no segundo semestre, quando ele já tem uma base, então ele iria já para a escola para começar a entender o mecanismo da escola. Viver, vivenciar e refletir, porque ele já tem uma formação bem maior e ele está num nível melhor do que os que estão ainda fora da universidade e ele pode emprestar esse conhecimento e essa experiência para os menos esclarecidos, menos cultos, digamos assim. É, inclusive uma forma de devolver à sociedade aquilo que ele está recebendo da sociedade, ele está recebendo uma educação pública gratuita, então eu acho que seria uma forma de repor aquilo que ele está recebendo. (PROFESSOR LUIZ)

Nesses termos, na concepção do professor, o futuro professor deve atuar na escola estagiada de forma contínua e deve ser e estar preparado para desenvolver ações de intervenção pedagógica, tendo a pesquisa como foco de todo o processo de ensino e de aprendizagem. Assim, concordando com Lopes (2011), alia-se a isto a necessidade de que as atividades do Estágio Curricular Supervisionado devem ter um caráter de extensão, visando à integração entre as universidades, as escolas de educação básica e a comunidade escolar, promovendo uma parceria entre essas instituições. (LOPES, 2011).

Cavalcante (2012, p. 4-5) analisa a escola como um “caldeirão de cultura” e se reporta a Forquin (1993) ao conceber a escola como um local de efervescência e de ebulição de cultura, em que a organização do trabalho escolar tem os elementos constituintes: hierarquia escolar; visão de mundo; tipo de formação; concepção de ciência e espaços de poder, enfim, cultura social.

Dessa forma,

Aos poucos, percebeu-se a escola como “espaço de relações de força”, cuja estrutura abrange algo mais amplo do que as relações que se dão nos níveis administrativo e pedagógico, pois se compreende as relações dispostas conscientemente e as que emanam da sua existência como grupo social, entrelaçada por interações socialmente estruturadas. (CAVALCANTE, 2012, p. 5)

No entanto, o Estágio Curricular Supervisionado necessita se apropriar desse “caldeirão de cultura” que é a escola, ressignificar as práticas, perceber a diversidade cultural e social que emana das suas salas de aula e trabalhar a teoria e a prática a partir da perspectiva das relações que devem se entrelaçar entre a universidade, a escola, o aluno estagiário, o professor regente da turma e supervisor do estágio. Ou seja, o constituir-se docente não se faz a partir de um estágio burocrático, sem reflexão, apenas para o cumprimento de uma carga horária mínima, mas se faz dentro da cultura escolar, nas ações pautadas no cotidiano de uma escola.

A professora **Carla** compara a carga horária do estágio com a carga horária do Programa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID, afirmando que no PIBID o aluno, futuro professor, fica mais tempo na escola de educação básica, acrescentando muito mais, segundo ela, para a formação do aluno, pois o programa tem por objetivo:

[...] complementar a formação inicial de professores para a educação básica. Para isso, em parceria com as escolas de educação básica da rede pública de ensino, estudantes de licenciatura são inseridos no contexto da sala de aula desde o início de sua formação docente, oportunizando a experiência e a vivência no contexto educacional, para que esses acadêmicos desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação do professor regente e de um docente do curso de licenciatura [...] produz um estreitamento na relação da universidade com a comunidade escolar, considerando a formação inicial e continuada de professores. (SCHEFFER; ZANOELLO, 2015, p. 207)

**Carla** menciona também o PIBID com relação aos relatórios, afirmando que nunca leu os relatórios dos alunos dos estágios que acompanha, mas do PIBID sim. “Eu já vi do PIBID, dos meninos do PIBID eu já tenho mais acesso, mas dos estagiários mesmo, assim com relação ao estágio supervisionado eu nunca vi nenhum relatório deles.” (PROFESSORA CARLA).

Há, portanto, dificuldade de acompanhamento dos professores da universidade e da escola de educação básica, sustentada no fator tempo e, ainda, sustentada pelo distanciamento entre essas duas instâncias que são os dois espaços de grande importância para a formação docente.

Entretanto, as palavras de Lima (2012) são pertinentes:

O professor da universidade que orienta o Estágio Supervisionado, destituído de condições objetivas para a realização de um trabalho de qualidade, torna-se muitas vezes, objeto de reclamações e desabafos, tanto dos estagiários, pela falta de efetiva assistência, como da escola campo, pela distância existente entre a universidade e a escola. Seu trabalho se ressent, ainda, da dificuldade de fazer um planejamento, que estabeleça a relação teoria-prática, as reflexões pedagógicas em relação à profissão docente, de metodologias que possam auxiliar no acompanhamento dos seus alunos e de uma avaliação formativa, de maior consistência. (LIMA, 2012, p. 235)

Na entrevista, o professor **Luiz** fez uma retrospectiva da constituição do Estágio Curricular Supervisionado da FECLESC/UECE e, para ele, **o Estágio Curricular Supervisionado da FECLESC/UECE, especialmente no curso de Licenciatura em Química, se constituiu** passando por muitas dificuldades. Foram muitas as concepções, ideologias e vivências manifestadas por cada docente que fazia o papel de orientador de estágio na faculdade, pois não havia uma sistematização, no início do curso, quanto ao modo de orientação.

Dessa forma:

No início era assim, não havia assim uma coisa bem definida. Como seriam os estágios? Os estágios, o que se entendia? Você foi da época, você vai lembrar, a gente

enviava os alunos para a escola, para aprenderem qual era o manejo da escola, o manejo de sala de aula e o professor acompanhava, se fazia um seminário e era um período curto e, com isso o aluno ficava passado porque já tinha feito o estágio necessário para se habilitar naquela disciplina. Mas só que foi mudando.

Inicialmente foi assim, porém, por que? Porque havia muito esfacelamento na universidade, **Fortaleza fazia uma coisa, Quixadá fazia outra, Limoeiro outra e assim havia uma descontinuidade de trabalho**, então, ao longo do tempo, as Leis foram surgindo, as obrigações foram sendo mais impostas, então houve a necessidade de se criar uma estrutura diferente, aí foram criadas comissões, as comissões tanto na FECLESC como nas outras unidades ligadas a uma comissão central em Fortaleza e a partir daí, começou-se então a estruturação. Havia muita discussão, se discutia com os professores o mecanismo, melhor meio e, mesmo assim, ainda hoje se procura e se discute para a gente procurar qual seria o caminho melhor e maior. Então, ... o que eu vejo aqui pelos 22 anos que estou aqui, ao longo dessa caminhada, a gente começa a perceber e começa a corrigir os problemas. Eu vi uma vez aqui, um determinado reitor dizer: “primeiro a gente cria o problema, depois a gente busca a solução”, então havia a necessidade, o currículo exigia e se fazia. (PROFESSOR LUIZ, grifos meus)

Conforme o professor colocou, as unidades da UECE desenvolviam o Estágio Curricular Supervisionado de acordo com a concepção dos professores de cada município no qual estavam localizadas as faculdades, ou seja, Fortaleza fazia de um jeito, Quixadá de outro jeito e Limoeiro de outra maneira, porque era exigido no currículo. Aqui fica clara a manifestação ideológica e de poder de cada unidade. Nesse sentido, a ideologia passa a se concretizar como instrumento de análise do currículo, numa perspectiva crítica, estruturando ideias mediadoras entre o currículo oficial, as ações e manifestações dos sujeitos no cotidiano das ações. (MACEDO, 2013).

Por outro lado, torna-se interessante perceber, segundo Lima (2004), que em um estágio uma questão importante é a clareza quanto às funções do professor orientador e dos estagiários. Não é o caso, segundo a autora, de listar todas as incumbências de cada, desde que tais funções não têm definições acabadas, pois sempre estarão se modificando, se adaptando dependendo do momento e das circunstâncias vivenciadas. No entanto, estagiário e orientador devem construir estratégias de ação de acordo com a individualidade, possibilidades e limites. Neste sentido, parece não ter havido consensos quanto a isso.

Outro ponto que pode ser colocado, diz respeito à própria formação do formador, pois segundo Anastasiou (2002), para a maioria dos professores que atuam nas instituições de ensino superior, os cursos efetivados na universidade não funcionaram como preparação para a docência, com exceção dos professores oriundos da área da Educação ou Licenciaturas. Mesmo assim, para esses últimos, ainda se pode questionar se a formação foi suficiente para enfrentar os problemas inerentes à docência. Este é um fator que não pode ser esquecido em uma análise como essa.

As palavras do professor **Luiz** em sua entrevista serviram para elucidar como caminhava o Estágio Curricular Supervisionado na época. Na verdade, a fala do professor, um pouco extensa, expressa toda uma trajetória e seu modo de pensar é manifesto:

Não havia um direcionamento **digamos assim, professor “A” dava estágio do jeito que entendia, professor “B” dava estágio do jeito que entendia** o que era estágio, mas por que? Não que o professor não quisesse, mas porque a vivência de cada um era bem diferente, o que ele experimentou? Então, claro uma pessoa que já vem de uma formação dentro da educação, que já vem de vivências e experiências dentro de escolas, então essa pessoa tem uma visão bem diferente do que aquela outra que só está presa a ter uma visão de faculdade, às vezes a gente até percebe que o aluno, quando sai da universidade, às vezes tenta aplicar a mesma sistemática que tinha na faculdade, numa sala de ensino médio, numa sala de ensino fundamental e o aluno muitas vezes não entende, porque enquanto na universidade você discute o conteúdo, você no ensino médio, no ensino fundamental você tem que fazer com que o aluno aprenda, é você quem praticamente dá as informações, mastiga e dá para que ele venha a se alimentar daquele conhecimento. Aqui não, aqui é diferente, aí, há um hiato muito grande, o professor quando está aqui senta à mesa e fica mandando o aluno ler para discutir o assunto, aí o aluno acha que o professor não está dando aula porque ele só entende que o professor dá aula, se por acaso ele estiver em pé escrevendo na lousa. Aí, aqui eu aproveito para contar um fato interessante: quando eu cheguei aqui, a ideia que tinham de faculdade, de universidade, é que o professor ia escrever na lousa e eles iam escrever no caderno, eles iam passar, copiar da lousa para o caderno mas eu dava aula só colocando os tópicos e falava: vocês vão para o livro ler, ... então essa era a dificuldade inicial. **Com a comissão, então a coisa passou a ser mais estruturada, bem mais estruturada, então há um direcionamento**, há discussões, há orientação, então já, por exemplo, você vai começar essa disciplina, no caso, se há um plano de trabalho, um plano de trabalho que vai ser elaborado pelo professor, então o aluno vai saber o que que ele vai trabalhar, ela vai para escola fazer o que? Então tem aquele plano de trabalho que vai ser pré-apresentado ao aluno e sabe que naquele plano vai ser desenvolvido aquele conteúdo naquele tempo, então isso vai variando de estágio para estágio, estágio I, II, III e assim, ele vai completando a sua formação acadêmica com habilitação na sua área, já que é a licenciatura, já melhor estruturado e, assim, o curso, a disciplina, têm crescido muito, tem melhorado bastante a formação do aluno. (PROFESSOR LUIZ, grifos meus)

O professor **Luiz** considera que a orientação através da sistematização dos documentos e a organização do estágio por meio das Leis, decretos, pareceres e ainda, a unificação dentro da universidade, facilitam o trabalho dos professores. Entretanto, isso não garante que o Estágio Curricular Supervisionado se desenvolva na perspectiva reflexiva e crítica conforme orientam os documentos oficiais e institucionais, pois, “a prática de supervisão quanto mais se aproxima do poder e de processos burocráticos, mais tende a se distanciar da única realidade capaz de questioná-la: a realidade sociopolítica trazida, vivida e sofrida pelo educando e pelo educador de base.” (BRANDÃO, 1998, p. 106).

Dessa forma, conforme relata o professor **Luiz**, o estágio era desenvolvido de acordo com as concepções de cada professor e de cada faculdade, pois não havia uma sistematização. Nos dias de hoje, existe a orientação dos documentos oficiais, porém o que é

representado no desenvolvimento do estágio, depende da ideologia do professor orientador, do professor regente da escola e do próprio aluno estagiário, pois essas ideologias são manifestadas no decorrer do estágio, de acordo com as concepções individuais de cada sujeito, ou seja, a cultura vivenciada por cada ator envolvido no processo é levada para a escola e entra em confronto direto com o conhecimento formal orientado pelo currículo. (LIMA, 2008).

Pimentel (2014, p. 97) apud Frigotto (1984), afirma:

Fundamentado na perspectiva crítica, concebe o homem na sua totalidade, enquanto ser constituído pelo biológico, material, afetivo, estético e lúdico. Desta forma, entende que as políticas e as práticas educacionais, precisam considerar que os sujeitos dos processos educativos são seres humanos constituídos de suas múltiplas e históricas necessidades.

Ainda para o professor **Luiz**, os atuais documentos que norteiam o estágio facilitam o acompanhamento dos alunos:

Facilitam porque antes não tinha, não havia acompanhamento, era você que tinha que fiscalizar como o aluno estava indo. Hoje você não precisa fiscalizar, então eu podia dar a disciplina e o aluno nem ir, nem eu ir, ele trazia um relatório, apresentava e acabou-se, como se tivesse feito. Outro fato também é aquela história, “mas eu já dou aula”, sim você já dá aula, mas isso não quer dizer que você já é um professor, eu sempre digo, você dá aula, eu não vou negar essa situação, agora, você já é um professor? É outra situação, porque você está fazendo o que? Você está se aperfeiçoando para ser, você está ganhando em relação aos outros porque os outros não estão tendo a mesma oportunidade que você está tendo, mas você ainda está em formação (PROFESSOR LUIZ)

Entretanto, esse acompanhamento somente documental não garante a concepção do Estágio Curricular Supervisionado na perspectiva de reflexão. E, ainda, não se considera a escola de educação básica no contexto do Estágio Curricular Supervisionado, pois atua somente como recebedora do aluno estagiário, quando na verdade deve ser percebida, também, como espaço de formação, onde a prática deve dialogar com a teoria e a teoria com a prática. Deveriam, ainda, ser considerados e refletidos os aspectos culturais e ideológicos da escola e da universidade para que sejam concretizadas as ações do estágio dentro da concepção de reflexão, crítica e de constante diálogo entre as duas instâncias formadoras.

Segundo Freire (2013),

O professor num curso de formação docente não pode esgotar à prática discursando sobre a teoria da não extensão do conhecimento. Não pode apenas falar bonito sobre as razões ontológicas, epistemológicas e políticas da teoria. O discurso sobre a teoria

deve ser o exemplo concreto, prático, da teoria. Sua encarnação. (FREIRE, 2013, p. 47)

Nesses termos, é importante repensar a ideia de que a teoria fica de um lado e a prática do outro lado, configurando uma relação de subordinação das disciplinas pedagógicas em detrimento das disciplinas científicas, fato que reforça as práticas da racionalidade técnica excessiva. No entanto, os cursos de formação docente precisam dialogar e refletir sobre essas questões, pois:

Não há prática sem teoria e nem teoria sem prática. Separar essas duas dimensões da existência humana é o que constitui o descaminho da ação profissional do docente. De maneira mais aprofundada, é possível afirmar que fazer essa separação no processo de formação já se constitui numa confissão de ignorância, enquanto desconhecimento de sua interconectividade totalizante. (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 15)

É importante, dessa forma, que o aluno em formação possa discutir e refletir sobre essa relação entre a teoria e a prática, pois as duas não podem ser pensadas separadamente. Devem ser percebidas não apenas uma como reflexo da outra, precisam interagir constantemente. Segundo Veiga (2006, p. 471), “a prática profissional da docência exige uma fundamentação teórica explícita. A teoria também é ação e a prática não é receptáculo da teoria. Esta é formulada e trabalhada a partir do conhecimento da realidade concreta.”

Entretanto, **Maria** ao ser questionada sobre as principais ações realizadas no Estágio Curricular Supervisionado, que poderiam contribuir para a concretização da relação teoria e prática no curso de Química da FECLESC/UECE, respondeu:

Bem, quando eles estão na prática de estágio curricular supervisionado, eles estão na escola, quando eles fazem esse momento de observação, eles passam a rever na prática disciplinas como didática, como, até psicologia na educação, porque você vê como o professor interage com esses alunos que são crianças e adolescentes, então conseguem vivenciar na prática isso.

Com relação às disciplinas de química, ele consegue revisar, porque a professora está dando aula e ele está assistindo e, no momento em que ele participa de experimentos que a professora faz e participa da regência, **ele expõe o aprendizado que teve na instituição, na sua graduação**, então acaba sendo algo muito dinâmico, ele revê de uma forma prática tudo que ele aprendeu em sala de aula. Então é um momento assim, na minha opinião, muito engrandecedor pra eles que estão em formação, porque você tem todo esse comparativo de prática com o que você viu em sala de aula. (PROFESSORA MARIA, grifos meus)

**Maria** apresenta uma **concepção de prática distanciada da teoria**, ou seja, o aluno aplica o que aprendeu na universidade. Nesses termos não percebe que “a teoria só existe por e em relação à prática. Há uma relação dialética entre elas: a teoria se constrói sobre a prática, mas também antecipa-se a ela”. (BURIOLLA, 2009, p. 93)

**Na concepção dos professores** da FECLESC/UECE e da escola de educação básica, o Estágio Curricular Supervisionado é importante para a formação do futuro professor. Entretanto, é interessante perceber que a professora **Nara** se reporta muito à questão da importância da documentação e a divisão do estágio por série de ensino:

Recentemente eu acho que melhorou muito a questão do estágio supervisionado, até porque aumentou o número de horas. Ultimamente, nos últimos anos eu observo um estágio mais, digamos assim, mais fundamentado, porque eu comparo com o meu, com a minha década. ... eu vejo que **eles procuram estudar mais a questão da documentação da escola, procuram fazer diagnóstico, sinceramente, eu não lembro direito**. Que eu lembre não foi tão detalhado no tempo... e também pelo fato de ter sido muito reduzido o número de horas na minha grade, mas, para esses novos ... acho que nos últimos 5 anos mudou muito. **Eles têm estágio I, estágio II, o estágio não é por nível, eu observo que é por série**. Eu vi para o primeiro ano do ensino médio, para o segundo ano, eu vejo que melhorou bastante, creio que não é ainda o que era pra ser, o desejável mesmo, para fazer parte da formação deles de uma forma mais fundamentada mesmo, em que eles vivenciem mais a realidade de uma escola dessa forma. (PROFESSORA NARA, grifos meus)

Como um norte, documentos e normas devem ser aspectos a serem considerados, mas, na verdade, um estágio supervisionado deve ser entendido como um campo de conhecimento, que envolve estudos, análise, problematização, reflexão e proposição de soluções para o ensinar e o aprender e que compreende a reflexão sobre as práticas pedagógicas, o trabalho docente e as práticas institucionais, situados em contextos sociais, históricos e culturais (ALMEIDA; PIMENTA, 2014)

No contexto da importância do estágio, a professora **Maria** se refere à vivência do aluno, futuro professor no ambiente da profissão:

Na minha opinião é uma disciplina fundamental, assim com um médico precisa fazer uma residência pra se tornar médico, um professor tem que ter uma vivência do que vai ser a sua profissão, então as disciplinas de estágio curricular ... vem com esse objetivo, **pegar esse aluno que está fazendo a sua graduação em licenciatura, dar uma convivência para ele do que vai ser a profissão que ele vai se formar**, ele vai ter uma visão mais prática do que é a profissão e vai ter esse contato direto com a profissão, porque se não houvesse a disciplina de estágio, provavelmente não teria, então isso aí é fundamental para a formação deles. Meu estágio foi um semestre só e para mim foi uma surpresa muito boa saber que aqui na faculdade, eles mudaram a Lei do Estágio, em 2008 e agora a gente tem o estágio do fundamental e para cada nível do médio. (PROFESSORA MARIA, grifos meus)

**Carla** também se posicionou sobre o assunto:

Eu acho que assim, em toda a profissão, se a gente pode ter uma prévia de como é que vai ser o nosso trabalho em si, eu acho que é sempre uma contribuição. ... mas eu acho que é muito válido, porque é bom que eles já vão percebendo o que é que tem na carreira que eles querem seguir, quais são as coisas boas, os obstáculos, a vivência, é uma prévia da vivência deles na carreira que eles querem seguir, porque eles estão se formando para isso, se é o que eles querem seguir, eu acho que o estágio já dá para eles terem essa noção, se é realmente o que eles querem, se eles vão continuar, se vão seguir nessa carreira ou se vão procurar outra coisa. (PROFESSORA CARLA)

Observa-se, então, nas falas das três professoras que o estágio é importante, porém, **nas suas concepções, resume-se no momento de ir para a escola de educação básica para viver o contexto da sala de aula**, ou seja, é o momento para o aluno “ter uma prévia do que é a profissão docente”. A Professora **Nara** se referiu sobre o estudo da documentação da escola e o diagnóstico feito pelos alunos. Sem dúvidas, essa é uma ação importante a ser desenvolvida, desde que se movimente com um viés investigativo, que possibilite através de um olhar curioso, perceber as práticas institucionais, a organização, as situações em um contexto histórico e social.

Em nenhum momento falou-se da escola como espaço para reflexão, de haver uma volta à universalidade dos problemas e complexidades observados, enfim, não há espaço para uma reflexão do contexto da escola e de todos os problemas percebidos no cotidiano do desenvolvimento do estágio. O que se destaca na verdade são os documentos, ou seja, o preenchimento burocrático dos documentos e o cumprimento do currículo.

Entretanto, o Estágio Curricular Supervisionado, para Almeida e Pimenta (2014, p. 137) “preocupa-se não só em observar, mas também em problematizar, investigar e analisar a realidade escolar por meio de um processo mediado pela reflexão dos atores envolvidos.”

Nesse cenário, é preciso que o estágio entre na escola de educação básica remetendo às concepções dos documentos oficiais e institucionais que o orientam, não apenas para cumprir o currículo, mas também para que se promova um debate e uma reflexão “sobre a experiência, à luz da teoria e orientados pelo professor supervisor” (*Ibid*, p 136)

O aluno em formação inicial ao vivenciar o processo de estágio supervisionado no âmbito das instituições escolares, pode ser um interlocutor no momento de pesquisar as vivências do professor da escola e estudar as relações estabelecidas no encontro/confronto pelos professores da universidade. Diante disso, as trocas entre os

professores da escola e da universidade poderão subsidiar a construção de novos saberes [...] (AROEIRA, 2014, p. 136)

**Na concepção dos professores entrevistados**, o estágio é um momento importante para a formação docente, enfatizam a questão documental como facilitadora do processo, justificam mudanças positivas ao longo dos anos, destacam ainda que o estágio é o momento de aplicar o que se aprende na universidade. Entretanto nenhum dos sujeitos destacou o Estágio Curricular Supervisionado como articulador da teoria e da prática, ao contrário, o estágio foi mencionado de forma que essa relação ficasse ausente nas falas dos sujeitos. Deve-se compreender que “o Estágio tem como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar, contextualizada e transversalizada às demais áreas curriculares e associando teoria e prática”. (SOUSA, 2009, p. 72)

Nesse contexto, como é possível o Estágio Curricular Supervisionado, que deveria ser um articulador entre a escola, a universidade e entre os sujeitos envolvidos para contribuir para a formação docente apresentar tantas divergências entre as concepções prescritas nos documentos oficiais e institucionais e nas concepções dos sujeitos que desenvolvem o processo?

Acredita-se, nesse sentido, que o pensamento de Lima (2012) pode lançar uma certa luz à questão, pois segundo a autora, “de acordo com a concepção de conhecimento que norteia a sua prática pedagógica, o professor de Estágio passa a articular as atividades com os alunos.” (p. 200). Neste sentido, há indícios de que a concepção de conhecimento que norteia a ação dos professores envolvidos tende para um movimento mecânico, que visa o operacional, despido de reflexão e de crítica.

Durante as entrevistas, o fato da FECLESC/UECE manter um contato puramente documental com as escolas foi reforçado e apontado como uma das grandes dificuldades de acompanhamento do estagiário. **Maria** deixa clara essa questão ao afirmar:

Dificuldade assim, talvez a distância, esses alunos que realmente vão estagiar em outros municípios em que moram, essa dificuldade de você estar se locomovendo, então esse acompanhamento se torna muito via documental mesmo e também o contato que a gente tem por telefone com a escola. (PROFESSORA MARIA)

Ainda insistindo no assunto foi questionado quanto aos alunos que realizam o estágio no mesmo município da faculdade, ao que **Maria** respondeu:

É [...], mas assim, em relação a dificuldades com os alunos não, eles já estão acostumados a essa documentação, alguns que estão iniciando realmente tem dificuldade porque é muito documento e tudo tem que ser carimbado e assinado pela direção da escola. (PROFESSORA MARIA)

Portanto, fica patente na voz desses sujeitos um processo pautado pela burocracia, a comunicação entre as duas instâncias formadoras é documental, não há comunicação pessoal, não há diálogo. Neste sentido, como bem se posiciona Aroeira (2014), “[...] consideramos o estágio como uma atividade teórica e prática, como um processo formativo, em que deve existir uma relação interativa e institucionalizada entre escola e universidade e cujas transformações são marcadas pelas dinâmicas coletivas e individuais” (p. 115). Inference-se, então, que um estágio que tem seu desenvolvimento ancorado em papéis, perde essa essência de colaboração, de questionamento, de parceria.

Outro questionamento foi colocado à **Carla e Nara**: “De que forma você mantém a comunicação com o professor da universidade que orienta o estagiário, visando proporcionar um efetivo desenvolvimento das atividades do Estágio Curricular Supervisionado?”

As professoras mantêm a mesma atitude de informar a prevalência do contato via documental: “o contato com o professor da universidade são só os instrumentais, tem orientações de como eles vão fazer esse processo de estágio, explicando direitinho. Nem pessoalmente e nem por telefone”. (CARLA) “É existe toda essa documentação que a gente assina ... mas comunicação, só se a professora aparecer na escola”. (NARA)

A insistência das respostas repousarem sempre nas mesmas condições, em que a burocratização via documento consolida-se, traz à tona o pensamento de Oliveira-Formosinho (2002a, 2002c), “o currículo da supervisão deve ser partilhado entre supervisores da universidade e professores da escola”. No entanto, o processo apresentado pelas vozes apresentadas constitui-se na contramão desse partilhar, pois essa ação não pode ser individual, deve ocorrer no âmbito de práticas coletivas e de diálogo entre universidade e escola.

Seria, então, o caso, também, de se questionar a respeito da prática dos professores que, segundo Cherryholmes (1985) citada por Santos (1993), é constituída por regras,

compromissos normativos, ideologias, interesses e estruturas de poder. Essa prática apresentada inclina-se para uma prática reconhecidamente não crítica.

Nesse momento percebem-se, ainda, de acordo com as manifestações dos professores do estágio, um confronto com o currículo oficial. A concepção percebida na orientação oficial do estágio curricular supervisionado distancia-se do fazer na vivência do processo. Através do cenário apresentado, percebem-se fragilidades no processo de desenvolvimento do estágio, fragilidades que podem contaminar a busca por uma formação crítica e reflexiva. Intui-se que essa situação precisa sofrer alterações, principalmente em relação aos papéis desempenhados pelos sujeitos durante o estágio, que devem ser pautados pelo diálogo crítico, baseado na reflexão e na cooperação entre as partes.

Para Alarcão:

Para que a dimensão formadora atinja um alto grau formativo e um valor epistêmico, resultando em aquisição de conhecimentos a disponibilizar em situações futuras, importa que esse processo seja acompanhado por uma meta-reflexão sistematizadora das aprendizagens ocorridas. É o processo de metarreflexão de que nos fala Schön, ao pôr em destaque a relevância da reflexão sobre a reflexão na ação. (2011, p. 54)

Concordando com a autora, o estágio exige reflexão das ações, da mesma forma como também orientam os documentos oficiais, entre eles, o Parecer– CP/CNE 09/2001, que traz na página 23, uma concepção de prática, tanto nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional.

Nesses termos, reiterando os fatos apresentados, o desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado, uma vez desenvolvido na escola de educação básica, precisa retornar para a faculdade levando a problemática da vivência das ações para uma discussão e reflexão, com a finalidade de ressignificar as práticas pedagógicas a partir do vivido, e novamente retornar para a escola com as novas práticas discutidas a partir do real percebido.

Lima (2008, p. 204) acredita no “Estágio como lócus de formação do professor reflexivo-pesquisador, de aprendizagens significativas da profissão, de cultura do magistério, de aproximação investigativa da realidade e do seu contexto social.”

Por seu lado, Freire (2001) também argumenta:

[...] estágio ao possibilitar o envolvimento experiencial e interativo com alunos em sala de aula e com os orientadores, em situações pré e pós ativas do ensino, cria condições para a aquisição de saberes profissionais e mudanças estruturais, conceituais, concepções de ensino. (FREIRE, 2001, p. 2).

Nessa perspectiva, os documentos oficiais que orientam o estágio, bem como os documentos institucionais do curso de licenciatura em Química da FECLESC/UECE, enfatizam essa concepção. Entretanto, a presente pesquisa mostrou que nas ações desenvolvidas há um distanciamento do currículo oficial, quando os sujeitos manifestam as suas concepções, cultura e ideologia, quando o estágio é considerado apenas como o momento do aluno estagiário ir para a escola ter “uma prévia do que é a profissão.” (PROFESSORA CARLA)

Dessa forma, destaca-se que “é preciso ter clareza de que o currículo não é um instrumento neutro de transmissão do conhecimento social” (DAMASCENO, 2000, p. 32). O currículo na verdade, está intrinsecamente ligado às questões culturais e sociais, podendo mesmo ser considerado um artefato cultural (GIROUX, 1987), utilizado pela sociedade e pelo currículo oficial, como instrumento de controle dos processos formativos que ocorrem na escola e, dessa forma o seu relacionamento com a cultura é manifestado de forma arbitrária.

Se a perspectiva é a de formar um intelectual crítico, que toma o conhecimento como ponto essencial para que haja a redefinição de uma política cultural, deve haver o entendimento do conjunto de práticas sociais necessárias para que o conhecimento, as subjetividades e a experiência sejam construídos.

A estrutura curricular da FECLESC/UECE contempla a prática como componente curricular, o Estágio Curricular Supervisionado é tido como um eixo articulador entre a teoria e a prática no PPP do curso, entretanto as ações desenvolvidas no cotidiano não estão de encontro ao que orienta os documentos. A formação docente continua pautada na separação, em polos distintos, da teoria e da prática, favorecendo lacunas na formação, pois de acordo com a concepção dos docentes, o aluno estagiário vai para a escola colocar em prática o que aprendeu na universidade, cumprir a carga horária do estágio e preencher a documentação exigida.

No entanto, de acordo com Lima (2012),

Há grande necessidade de que o estagiário encontre o seu lugar na escola, dentro das relações de que participa e que o Estágio inclua no seu projeto uma proposta de mudança de enfoque, sugerindo que os alunos reconheçam sua própria presença e o seu papel no local do estágio, em vez de focalizarem suas atenções apenas nos fracassos encontrados. Dessa forma, o período do Estágio/ Prática de Ensino, mesmo que transitório, pode tornar-se um exercício de participação, de conquista e

negociação sobre as aprendizagens profissionais que a escola pode proporcionar. (p. 200-201)

Concordando com a autora, o estágio deverá superar a concepção de aplicação de teorias seguida de modelos prontos e passar a perceber a escola básica como espaço que tem muito a oferecer ao aluno, futuro docente, pois “o estágio realizado no contato direto da sala de aula com a complexidade das ações do professor e das medidas institucionais, habilita seus sujeitos para a atividade a que se destina”. (CAVALCANTE, 2012, p. 2)

Entretanto, a pesquisa revelou que o texto e o contexto caminham distantes, ou seja, o currículo prescrito diverge do currículo ativo, as orientações oficiais e institucionais para o Estágio Curricular Supervisionado do curso de Licenciatura em Química da FECLESC/UECE não se desenvolvem a partir da Teoria e Prática como partes integrantes, complementares e essenciais para a formação docente.

Vale ainda fazer uma reflexão acerca do mecanismo de realização de um Estágio Curricular Supervisionado. Esse estágio, como uma atividade que instrumentaliza a práxis, segundo Pimenta, (1995), não pode ser o único responsável pela unidade teoria e prática na formação docente, no instante em que são percebidas limitações no próprio currículo de formação e as condições de operacionalização se apresentam sem as condições mínimas para se ter a prática de ensino que se deseja.

Se for examinado o currículo da FECLESC/UECE, como já foi comentado nesse texto, parece haver dificuldades para que se efetue a articulação teoria e prática durante o desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado, embora situado corretamente na matriz curricular, com as horas compatíveis, determinadas pela legislação. No entanto, no instante em que um importante componente curricular que são as “práticas como componentes curriculares”, a destarte das críticas existentes na literatura, não cumprem o seu papel de preparar o aluno para a atividade de regência. Ao que parece, as disciplinas se mostram desarticuladoras para o privilégio de uma indissociabilidade teoria e prática.

As vozes docentes manifestas na pesquisa são bem claras quanto à inexistência de interação entre as partes institucionais interessadas nesse processo de estágio. E, o mais interessante, demonstram desconhecimento quanto ao distanciamento da reflexão que deveria ocorrer durante as experiências na escola e que às vezes não ocorrem, ou mesmo se situam distantes dos desafios da escola.

A partir dessa pesquisa pôde-se ver que ocorreram mudanças, consubstanciadas por inúmeras leis, decretos e resoluções, por sinal, uma profusão delas. A parte legal, durante todo o caminhar do Estágio Curricular Supervisionado no Curso de Licenciatura em Química da FECLESC/UECE, tem permeado as discussões, as decisões e as mudanças ao longo de sua existência. As falas do professor **Luiz** deixam isso claro. Foram muitas as tensões, os embates políticos e ideológicos que permearam tudo isso. Mudou para melhor, hoje as coisas estão mais bem sistematizadas, as orientações ajudam na operacionalização. Mas, o real distancia-se do legal. Acredita-se que burocratizar não significa ser eficaz.

É inconcebível considerar o Estágio Curricular Supervisionado como apenas um componente curricular, ou até mesmo um apêndice do currículo. O estágio deveria levar ao conhecimento e à interpretação do real, realizado em lugares da prática educativa. Confrontar percepções e concepções dos sujeitos envolvidos em todo o processo, principalmente os alunos e os docentes é que vai dar possibilidade aos estagiários de definirem o seu modo de ser professor.

O contato, não apenas documental, entre universidade e escola, permitirá que sejam desenvolvidas ações mais favoráveis para a construção da identidade docente. O ambiente propício para que isso ocorra deve ser através de interação mútua entre os estagiários, professores, universidade e escola. O diálogo, a reflexão e a crítica não podem ser excluídas.

Não é possível conceber o Estágio Curricular Supervisionado como um retorno ao conceito técnico e burocratizante, como tem sido identificado historicamente nos currículos dos cursos de formação docente. Tal equívoco histórico pode ser superado ao se conhecer os fundamentos epistemológicos que embasam a disciplina, é preciso que os sujeitos envolvidos no processo de seu desenvolvimento concebam o estágio como uma atividade humana, de práxis educativa, de conhecimento formativo dos futuros professores e, como tal, deve integrar todo o projeto curricular, de modo harmônico, suavemente entrelaçado às disciplinas que fazem parte do currículo.

## 6 CONCLUSÃO DO ESTUDO

“[...] creio que o valor de uma tese está na descoberta e na formulação de perguntas essenciais que despertem a curiosidade de outros pesquisadores. O valor não está tanto nas respostas, porque as respostas são sem dúvida provisórias, como as perguntas [...]”

(Paulo Freire e Antonio Faundez)

O valor de uma tese, sem dúvidas, não está tanto nas respostas, que são provisórias. Pensando dessa maneira, concordo em dizer que essa fase do trabalho realizado não pretende levar a conclusões e nem a generalizações, pois são inadequadas a um estudo de caso, como se nomeou a metodologia desta pesquisa.

Agora, serão feitas considerações, o momento é de término parcial de um trabalho em que foram aglutinados dados que, ao serem analisados, poderão oferecer algumas respostas às questões desencadeadoras da pesquisa. Mas, também, podem levar a outros questionamentos, que poderão, ou não, ter respostas mais dirigidas, quem sabe?

A pesquisa realizada se propôs a compreender o papel desempenhado pelo Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Licenciatura em Química da FECLESC/UECE e sua efetivação nos espaços da universidade e da escola básica, analisando as concepções dos agentes pedagógicos envolvidos, considerando a perspectiva da unidade teoria e prática na formação para o exercício da docência.

Na verdade, essa investigação representou a busca da compreensão dos entraves que permeiam a formação docente, com foco em um componente curricular importante, que é o Estágio Curricular Supervisionado. As vozes, em geral, caladas, das instâncias envolvidas em seu desenvolvimento, professores da universidade responsáveis e professores da escola recebedora dos estagiários, tiveram a oportunidade de externar seus pensamentos. Foi uma busca na tentativa de enxergar um fim de caminho iluminado, de vislumbrar esse Estágio na possibilidade de contribuir eficazmente com a formação do licenciado em química, numa

perspectiva de integração teoria e prática, com futuros professores dotados do espírito da crítica e da reflexão, ciente do seu papel como educador.

A pesquisa, um estudo de caso, utilizou como instrumentos para a aquisição dos dados, a documentação e entrevistas semiestruturadas com professores responsáveis pelo estágio na faculdade em estudo e com professores de escolas básicas que costumam receber os estagiários. Os dois instrumentos para a pesquisa foram elucidativos, pois possibilitaram compreender aspectos do Estágio Curricular Supervisionado.

A temática sobre a formação de professores, especialmente das disciplinas relacionadas às ciências, se destacou durante a minha vida acadêmica e profissional, trazendo questionamentos e reflexões sobre o constituir-se professor, profissão decidida por mim a ser seguida desde muito cedo. As questões norteadoras do estudo se consolidaram ao longo da minha vida acadêmica e profissional. Aqui retomo aos questionamentos da pesquisa, considerados, de certa forma, respondidos, com a finalidade de fazer uma síntese das respostas e análises e, ao final, confirmar, ou não, a tese inicial levantada.

Uma primeira pergunta surgida nos questionamentos dessa tese, foi **como se constituiu, ao longo dos anos, o Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Química da FECLESC/UECE?** Na tentativa de chegar a uma resposta, a consulta aos documentos e, principalmente, a entrevista com um dos professores que acompanhou, desde o início a sua implantação no Curso, complementada pelas vozes dos outros professores, foram esclarecedoras.

Dessa forma, a pesquisa mostrou que o Estágio Curricular Supervisionado da FECLESC/UECE, especialmente no curso de Licenciatura em Química se constituiu passando por muitas dificuldades, de forma gradativa, dependente de mudanças educacionais, políticas, culturais, ideológicas, econômicas e sociais. Leis, decretos e resoluções tiveram papel marcante nessas mudanças. Foram muitas as concepções, ideologias e vivências manifestadas por cada docente que fazia o papel de orientador de estágio na faculdade, pois não havia uma sistematização, no início do curso, quanto ao modo de orientação. Percebeu-se que, o estágio era desenvolvido de acordo com as concepções de cada professor e de cada faculdade que constituía a UECE, pois não havia uma sistematização. Nos dias de hoje, segundo a pesquisa, existe a orientação dos documentos oficiais e institucionais que normatizam o Estágio Curricular Supervisionado da FECLESC/UECE, fator que contribui, segundo os professores consultados, para o desenvolvimento do processo. Ficou, entretanto, vislumbrado, que o desenvolvimento do estágio está relacionado às concepções, compromisso e ideologia do

professor orientador, do professor regente da escola e do próprio estagiário e são manifestadas de acordo com pensamentos individuais.

Considerando esses achados da pesquisa, o primeiro objetivo específico da pesquisa foi alcançado, pois tratava de analisar como se constituiu ao longo dos anos o Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Química da FECLESC/UECE.

Dando prosseguimento à segunda pergunta, ou seja, **como as sistematizações do Estágio Curricular Supervisionado estão prescritas nos documentos oficiais e institucionais?** A pesquisa revelou que os documentos oficiais e institucionais que orientam o Estágio Curricular Supervisionado trouxeram o desafio de trabalhá-lo na perspectiva crítico-reflexiva, legitimado como um dos eixos articuladores da teoria e da prática. O Estágio Curricular Supervisionado, a partir das sistematizações prescritas nos documentos oficiais e institucionais, deixa de acontecer somente no final do curso e passou a ser distribuído a partir da segunda metade dos cursos, favorecendo a perspectiva de uma maior articulação entre a teoria e a prática. Nesse sentido, as disciplinas de estágio deverão acontecer de forma complementar à “prática como componente curricular”, considerada como outro eixo articulador de teoria e prática, contemplando, também, 400h na matriz curricular, devendo permear todo o curso de formação de professores.

Torna-se interessante ressaltar, desde que foi percebido durante essa pesquisa, que o desenvolvimento curricular do Curso de Licenciatura em Química da FECLESC/UECE, não atende à legislação quanto a contemplar a exigência das 400 horas de prática como componente curricular, tanto em termos de horas, quanto em termos de cumprir essas práticas como elementos necessários à preparação dos alunos para o seu ingresso à sala de aula no Estágio Curricular Supervisionado.

Considerando, então, o que foi respondido, o segundo objetivo da pesquisa foi alcançado, tendo em vista que tratava de compreender como as sistematizações do Estágio Curricular Supervisionado estão prescritas nos documentos oficiais e institucionais.

Outro questionamento elaborado para a sistematização da pesquisa foi: **quais as concepções de Estágio Curricular Supervisionado manifestadas pelos professores orientadores da Universidade e pelos professores regentes das escolas de educação Básica que recebem o estagiário?**

A resposta a essa questão baseou-se na análise de documentos e das falas dos professores entrevistados. Percebe-se que os documentos oficiais e institucionais que norteiam

o Estágio Curricular Supervisionado orientam a concepção de estágio como pesquisa, contextualização e reflexão da prática no contexto real do desenvolvimento do estágio. Além da legislação, pareceres e decretos que norteiam o estágio, o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura plena em Química da FECLESC/UECE e a estrutura curricular do curso, também destacam a concepção de estágio como prática de reflexão. Dessa forma, a prática deve ser refletida tanto nos momentos em que são discutidas as atividades profissionais na universidade, como durante o momento em que é exercitada essa prática no contexto das unidades escolares dos sistemas de ensino.

A escola nessa perspectiva deve ser percebida não somente como a instituição que recebe o aluno estagiário para a hora da prática, mas um espaço de formação docente na perspectiva reflexiva. Dessa forma, poderá superar a visão de que o momento do estágio é somente a hora de aprender a repassar os conteúdos teóricos estudados durante as disciplinas do curso, por meio de métodos e técnicas definidas previamente fora do contexto real onde o estágio acontece.

Quanto às concepções dos professores, o estudo mostrou que, para os professores entrevistados, o estágio é um momento importante para a formação docente, enfatizam a questão documental como facilitadora do processo, justificam mudanças positivas ao longo dos anos e destacam, ainda, que o estágio é o momento de aplicar o que se aprende na universidade. Entretanto, nenhum dos sujeitos supôs em suas falas o Estágio Curricular Supervisionado como articulador da teoria e da prática. Além disso, os professores atentaram para horas de observação e de regência durante o estágio, o que consiste em uma concepção equivocada, desde que o estágio deve, como complemento das “práticas como componente curricular”, ater-se exclusivamente à regência.

As vozes dos professores elucidaram uma concepção firme de que o estágio resume-se no momento de ir para a escola de educação básica para viver o contexto da sala de aula, ou seja, é o momento para o aluno “ter uma prévia do que é a profissão docente”. Em nenhum momento falaram da escola como espaço para reflexão, de haver uma volta à universidade dos problemas e complexidades observados, enfim, não abriram, em suas concepções, um espaço para uma reflexão do contexto da escola e de todos os problemas percebidos no cotidiano do desenvolvimento do estágio. Os sujeitos dessa pesquisa se ativeram mais aos documentos orientadores, ao preenchimento burocrático de guias e fichas, cumprindo de modo linear e não crítica o currículo.

As concepções manifestadas se mostraram, preferencialmente, retrógradas, técnicas, burocratizantes e equivocadas, que parecem consolidar, infelizmente, uma continuidade da dicotomia teoria e prática nos cursos de formação de professores, embora a legislação tenda para uma operacionalização fundada na reflexão e na crítica.

Mas, em termos da pesquisa, as respostas levaram ao atendimento do terceiro objetivo, que tratava de identificar as concepções de Estágio Curricular Supervisionado manifestadas pelos professores orientadores da Universidade e pelos professores regentes das escolas de educação Básica que recebem o estagiário.

Finalmente, chego à resposta do último questionamento levantado, ou seja, **como ocorre a articulação entre o Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Química da FECLESC/UECE e a Escola de Educação Básica?** O estudo mostrou que a articulação entre o Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Química da FECLESC/UECE e a Escola de Educação Básica, é apenas documental, fato que favorece um distanciamento entre os sujeitos envolvidos. Não há vestígios nas vozes expressas pelos sujeitos da pesquisa de uma integração entre a universidade e a escola básica. É elucidativo na expressão dessas vozes, que não existe um trabalho de parceria entre as duas instâncias formadoras. Cada uma desenvolve as suas ações isoladamente e distantes uma da outra. Não há retorno das ações desenvolvidas, a ausência de condutas que visam à reflexão e à crítica na busca de redimensionamento da prática em sala de aula, parecem não ocorrer.

Partindo do que foi alcançado na pesquisa, considero que o objetivo de analisar como ocorre a articulação entre o Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Química da FECLESC/UECE e a Escola de Educação Básica, também foi cumprido.

As constatações feitas nesse trabalho consistiram de uma parte restrita de um universo bem mais amplo, que é a situação do Estágio Curricular Supervisionado. Refletir sobre esse assunto é sempre desafiante. Não foram encontradas soluções para os problemas que pairam sobre esse importante elemento curricular, mas foi possível perceber os meandros de sua operacionalização no Curso de Licenciatura em Química da FECLESC/UECE através das vozes de seus atores, professores das instituições universidade e escola.

O texto dessa Tese, a meu ver, constitui, de certa forma, um legado que pode desencadear novas ideias e debates sobre o tema, de forma a possibilitar discutir a formação do futuro professor de química na perspectiva do estágio como espaço de aprendizagem e de diálogo pedagógico.

Nesse contexto, o estudo permitiu dar respostas à indagação principal elaborada para a realização da pesquisa, ou seja: **Como o Estágio Curricular Supervisionado, tido como um eixo articulador teoria e prática tem se materializado no Curso de Licenciatura em Química da FECLESC/UECE, de forma a contribuir para a formação docente?** As respostas levaram a crer que, muito ainda deve ser feito para se ter um Estágio Curricular Supervisionado que leve à formação do futuro professor de química pautada na colaboração universidade e escola, em relações que favoreçam o diálogo crítico entre as partes envolvidas, visando a integração teoria e prática.

Considerando que a pesquisa envolveu aspectos do currículo prescrito e as reais manifestações que perpassam pelo Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Licenciatura em Química da FECLESC/UECE, percebendo as ideias mediadoras entre o que está prescrito nos documentos oficiais e institucionais e as ações vivenciadas no cotidiano das salas de aula, na perspectiva de integração da teoria e prática, elenco algumas considerações que merecem ser elucidadas:

- Há uma necessidade importante, durante a formação inicial, de trabalhar de maneira incisiva a indissociabilidade da teoria e prática, que deve contemplar os Projetos Políticos Pedagógicos e precisam ser vivenciadas em todo o contexto formativo. Diante dessa realidade, o Estágio Curricular Supervisionado coloca-se como importante no processo de formação do professor, desde que seja prenunciado como campo de conhecimento, estabelecido como estatuto epistemológico e que supere a tradição de aplicação da teoria e da imitação de modelos de aulas pré-estabelecidos.
- A inserção das Práticas como Componentes Curriculares na formação de professores mostra-se como um ganho para as licenciaturas para ampliar as possibilidades formativas relacionadas ao desenvolvimento de atividades pedagógicas. No entanto, é preciso refletir sobre as reais efetivações dessas cargas horárias no desenvolvimento das ações no cotidiano das aulas, para que esse ganho não seja perdido em termos de aproveitamento, tendo em vista que a PCC, compõe, em horas, uma parte importante da carga horária total dos cursos de formação de professores.
- É necessário que os professores e os alunos considerem e reflitam as relações de ideologia, cultura e poder que perpassam pela universidade e pela escola recebedora do estagiário, no contexto do Estágio Curricular Supervisionado, pois estabelecem um confronto direto entre os documentos oficiais e institucionais que norteiam o estágio e

as ações percebidas no desenvolvimento da disciplina, para que, dessa forma, a escola possa ser entendida “como um grupo social interativo, no qual acontece o fenômeno educacional em suas contradições e possibilidades.” (LIMA, 2008, p. 199).

- Precisa-se reconhecer a importância da escola no desenvolvimento do estágio, pois a partir do confronto com a realidade no cotidiano das aulas poderá se fazer um trabalho de reflexão sobre a teoria estudada, relacionando-a aos problemas vivenciados na escola. No entanto, para isso, é preciso que o estágio se desenvolva numa perspectiva de pesquisar e refletir a prática, a partir da observação e constatação dos eventos que ocorrem na sala de aula onde o estágio se desenvolve.
- O acompanhamento burocrático e essencialmente documental de acompanhamento do estágio do curso em estudo, não garante a concepção do Estágio Curricular Supervisionado na perspectiva de reflexão. E, nesse contexto, não se considera a escola de educação básica onde o estágio acontece, como espaço de formação docente, pois a escola atua somente como recebedora do aluno estagiário, quando na verdade deve ser percebida, também, como espaço onde a prática deve dialogar com a teoria e a teoria com a prática. Deveriam, ainda, serem considerados e refletidos os aspectos culturais e ideológicos da escola e da universidade para que possam ser concretizadas as ações do estágio dentro da concepção de reflexão, crítica e de constante diálogo entre as duas instâncias formadoras.
- As duas escolas participantes da pesquisa recebem os alunos estagiários e realizam o acompanhamento burocrático e sistemático do processo, e se limitam a isso. Assim como a FECLESC/UECE não desenvolve atividades de parceria com as escolas, ou seja, a Universidade enquanto coadjuvante do processo, poderia oferecer formações para os professores supervisores do estágio nas escolas, firmando-se, dessa forma, uma colaboração com trocas de saberes. Desse modo, haveria a construção de responsabilidades de cada instância formadora, para que, dessa forma, o professor supervisor na escola, deixe de ser apenas “o professor que assina os documentos”. É preciso que o estágio entre na escola de educação básica remetendo às concepções dos documentos oficiais e institucionais que o orientam, não apenas para cumprir o currículo, mas também para que se promova um debate e uma reflexão “sobre a experiência, à luz da teoria e orientados pelo professor supervisor” (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 136)

- A perspectiva crítica e reflexiva do estágio, a escola como espaço de formação docente e não apenas como o lugar de aplicação da teoria de forma desarticulada, a prática como componente curricular de forma efetiva e o Estágio Curricular Supervisionado como um eixo articulador da teoria e da prática, são orientações legitimadas nos documentos oficiais e institucionais que orientam o Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Licenciatura da FECLESC/UECE. Entretanto, a pesquisa mostrou que, ainda, se observa na operacionalização das ações, uma formação docente fragmentada em blocos distintos, ou seja, de um lado é oferecido ao aluno a competência na área de estudo e no outro, as habilidades necessárias para o constituir-se professor, enfatizando dessa forma que, a prática como elemento curricular formativo, vem se constituindo de forma estanque e isolada dos demais componentes do curso.

Por se tratar de um estudo restrito, com uma análise dirigida ao universo de uma faculdade, duas escolas e quatro professores, não é possível fazer generalizações sobre o que foi constatado, mas o trabalho possibilitou considerar que a Tese a ser defendida foi confirmada: o Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Licenciatura em Química da FECLESC/UECE, como um eixo articulador de teoria e prática, não acompanha o proposto pela legislação, apresenta-se desarticulado na concepção e na execução, mostrando suas dimensões teóricas e práticas dissociadas, evidenciando um desenvolvimento curricular numa perspectiva técnico pedagógica.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, R. M. de A. O Estágio Curricular Supervisionado como Possibilidade de Pesquisa na Formação de Educadores. In: D'ÁVILA, C. M.; ABREU, R. M. de A. **O Estágio Curricular Supervisionado na Formação de Professores e Pedagogos: Entre a realidade e o devir.** Curitiba: CRV, 2014, p. 31-38.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva.** 8. Ed. São Paulo: Cortez: 2011.

ALMEIDA, Maria Isabel, de; PIMENTA, Selma Garrido. Centralidade do estágio em cursos de didática nas licenciaturas: rupturas e ressignificações. In: ALMEIDA, Maria Isabel de e PIMENTA, Selma Garrido (orgs.) **Estágios supervisionados na formação docente: Educação Básica e Educação de Jovens e Adultos.** São Paulo: Cortez, 2014.

ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, L. et al., (Org). **Formando professores profissionais.** São Paulo: Editora Artmed, 2001.

ALVES, F. A. P. **O processo de Interiorização da UECE no Sertão Central.** Fortaleza: EdUECE, 2007.

ANADÓN, M. **A pesquisa dita “qualitativa”:** sua cultura e seus questionamentos. Bahia, Mimeo, 2005.

ANASTASIOU, Léa das G. C. Construindo a docência no ensino superior: relação entre saberes pedagógicos e saberes científicos. In: ROSA, D. E. Gonçalves, SOUZA, Vanilton C. de, FELDMAN, Daniel [et al.] **Didática e práticas de ensino:** interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ANDRADE, E. P. et al. A dimensão prática na formação inicial docente em Ciências Biológicas e em História: modelos formativos em disputa. **Ensino em Re-vista**, Uberlândia, v. 12, n. 1, pp. 7-19, 2004.

ANDRÉ, M. E. D. Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional.** Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

APPLE, M. **Ideologia e Currículo**. SP: Brasiliense, 1982.

AROEIRA, K. P. Estágio supervisionado e possibilidades para uma formação com vínculos colaborativos entre a universidade e a escola. In: ALMEIDA, M. I. de; PIMENTA, S. G. (Orgs.) **Estágios Supervisionados na Formação Docente**. São Paulo: Cortez, 2014, p 113-151.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

AYRES, A. C. M. As tensões entre a licenciatura e o bacharelado: a formação de professores de Biologia como território contestado. In: MARANDINO, M.; SELLES, S. E.; FERREIRA, M. S. & AMORIN, A. C. R. (orgs.) **Ensino de Biologia: conhecimentos e valores em disputa**. Niterói: EDUFF, 2005, p. 182-197.

\_\_\_\_\_. Tensão entre Matrizes: um estudo a partir do curso de Ciências Biológicas da Faculdade de Formação de Professores/UERJ. 2005. 183 f. Tese de Doutorado. (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense - UFF, Niterói, 2006.

BRANDÃO, C. R. (org.) **O Educador: vida e morte**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf). Acessado em 20 de Setembro de 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. **Coletânea da Legislação Estadual de Ensino, Curitiba**, Secretaria Educacional do Estado do Paraná (SEEC) – Fundepar, p. 589.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Parecer CNE/CP 9/2001**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Documento disponível na página eletrônica <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Último acesso em 08 de julho de 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução CNE/CP 1/2002**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior,

curso de licenciatura, de graduação plena. Documento disponível na página eletrônica <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>. Último acesso em 08 de julho de 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução CNE/CP 2/2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Documento disponível na página eletrônica <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Último acesso em 08 de julho de 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Parecer CNE/CES 28/2002** homologado, publicado no Diário oficial da União de 13/5/2002, Seção 1, p.08 - 21. Versa sobre o Estágio supervisionado.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Parecer CNE/CP 21/2001**, de 6 de agosto de 2001. Dispõe sobre duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Parecer CNE/CP 27/2001**, de 2 de outubro de 2001. Dá nova redação ao item 3.6, 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.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **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.

BURIOLLA, M. A. F. **O estágio supervisionado**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CACHAPUZ, A. et al. (Orgs.). **A Necessária Renovação do Ensino das Ciências**. São Paulo: Cortez, 2005.

CANDAU, V. M. F. (Coord.). **Novos rumos da licenciatura**. Brasília: INEP, 1987

CARNEIRO, C. C. B. **Currículo de Ciências: História, Concepções e Opções**. 1998. 299 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1998.

CAVALCANTE, Maria Marina Dias. A tessitura da identidade profissional docente no Estágio Curricular. **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Campinas: ENDIPE, 2012.

CELLARD, ANDRÉ. A análise documental. In PAUPART, JEAN et al, **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CERTEAU, M. de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CHAGAS, V. **O ensino de 1º e 2º graus: antes, agora e depois**. São Paulo: Saraiva, 1975.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisas em ciências humanas e sociais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

COLL, C. **Psicologia e Currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar**. São Paulo: Editora Ática, 1999.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORAZZA, Sandra M. Diferença pura de um pós-currículo. In: LOPES, Alice Casemiro; Macedo Elizabeth (Orgs.). **Currículo: Debates contemporâneos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

DAMASCENO, M. N. As práticas culturais do estudantes: experiência vivida e socialização escolar. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, M. N. **Artesãos de outro ofício: múltiplos saberes e práticas no cotidiano escolar**. São Paulo: Anablumme, 2000.

DESLANDES, S. F. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In: DESLANDES, S. F.; MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FERREIRA, M. S.; VILELA, M. L.; SELLES, S. E. Formação docente em Ciências Biológicas: estabelecendo relações entre a Prática de Ensino e o contexto escolar. In: FERREIRA, M. S. & SELLES, S. E. (Orgs.) **Formação docente em Ciências: memórias e práticas**. Niterói: EDUFF, 2003a, p. 29-46.

FRANÇA, D. de S. Formação de Professores: a parceria escola-universidade e os estágios de ensino. IN: **UNIrevista** São Leopoldo-RS, vol. 1, nº 2, abr. 2006.

FREIRE, A. M. Concepções Orientadoras do Processo de Aprendizagem do Ensino nos Estágios Pedagógicos. **Atas dos Seminários Modelos e Práticas de Formação Inicial de Professores**. Lisboa, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 45ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. (Coleção Educação e Compromisso; v. 15).

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J. F.; MALO, A. & SIMARD, D. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil, gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 129-150.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. **Questões de Método na Construção da pesquisa em Educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GIL, A. C., **Estudo de Caso**. São Paulo: Atlas 2009.

\_\_\_\_\_. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas 2010.

GIROUX, H. **Teoria Crítica e resistência em educação: para além das teorias da reprodução**. Tradução de Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

GOODSON, I. **Currículo: teoria e história**. Tradução de Attílio Brunetta, Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

IMBERBÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

LEITINHO, M. C.; DIAS, A. M. I. Metodologia do Ensino com Pesquisa: Uma Experiência Inovadora e Dialógica. In: DIAS, A. M. I.; LIMA, M da G. S. B. **O Cenário Docente na Educação Superior no Século XXI: perspectivas e desafios contemporâneos**. Teresina: EDUFPI, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. *Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas*. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, 2ª. Edição.

LIMA, M. S. L. **O estágio supervisionado como elemento mediador entre a formação inicial do professor e a educação continuada**. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 1995.

\_\_\_\_\_. **A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente**. 4. ed., rev. e ampl. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2004a. – (Coleção magister).

\_\_\_\_\_. Reflexões sobre o estágio/ prática de ensino na formação de professores. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 195-205, jan./abr. 2008.

\_\_\_\_\_. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Liber Livros, 2012 – (Coleção Formar).

\_\_\_\_\_. Aprendendo a ser professor das disciplinas específicas. In: LIMA, Maria do Socorro Lucena e SILVA, Silvina Pimentel (Orgs.) **O estágio docente numa perspectiva interdisciplinar**. Fortaleza: UECE, 2004b.

\_\_\_\_\_. A prática de ensino, o estágio supervisionado e o PIBID: perspectivas e diretrizes para os cursos de licenciatura. **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Campinas: ENDIPE, 2012.

LIMA, M. S. L.; PIMENTA, S. G. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

LOPES, A. C.; MACEDO E. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, A. C.; MACEDO E. (Organizadoras) **Currículo: debates contemporâneos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LOPES, M. A. P. T. Estágio Supervisionado – Diálogos Possíveis entre a Instância Formadora e a Escola. In: GONÇALVES, A. V.; PINHEIRO, A. S.; FERRO, M. E. (Orgs). **Estágio Supervisionado e Práticas Educativas: Diálogos Interdisciplinares**. Dourados-MS: Editora UEMS, 2011, p. 157-177.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, Menga. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. **Rev. Formação Docente**. Belo Horizonte. Vol. 01, n 01, Ago/Dez 2009, p. 95-108.

MACEDO, R. S. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MALDANER, O. A., **A formação inicial e continuada de professores de química: professores pesquisadores**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

MARTINS, Elcimar Simão. **A leitura e sua ressignificação no trabalho pedagógico: trajetórias e experiências formativas de docentes da EEFM Almir Pinto – Aracoíaba/CE**. 2009. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação -Universidade Federal do Ceará – UFC. Fortaleza, 2009.

MEDEIROS, J. B L de P.; ARAÚJO, R. A. dos S.; LEITINHO, M. C. Problematizando o Currículo de Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas. **Encontro Inter-Regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste sobre Formação Docente para a Educação Básica e Superior**. Brasília: ENFORSUP, 2015.

MESQUITA, N. A. da S.; SOARES, M. H. F. B. A formação pela pesquisa: o estágio como espaço de construção dos saberes. In: GONÇALVES, A. V.; PINHEIRO, A. S.; FERRO, M. E. (Orgs). **Estágio Supervisionado e Práticas Educativas: Diálogos Interdisciplinares**. Dourados-MS: Editora UEMS, 2011, p. 285-300.

MINAYO, M. C. S. (Org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 32. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MONTEIRO, A. M. A Prática de Ensino e a produção de saberes na escola. In: CANDAU, V. M. F. (Org.) **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, pp. 129-148, 2001.

MORAES, S. R. P. de. **Prática como componente curricular**. Universidade Estadual de Goiás, 2012.

MOREIRA, Marco Antônio. **Metodologias de Pesquisa em Ensino**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.

NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria; TERRIEN, Jacques. Os Trabalhos Científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em avaliação educacional**, v.15, n.30, jul.-dez. 2004.

NÓVOA, António. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA, 2009.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Editora Dom Quixote, 1997. p. 93-114.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.) **A supervisão na formação de professores I:** da sala à escola. Lisboa: Porto, 2002a.

PACHECO, J. A. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PEREIRA, A. L. N.; NASCIMENTO, T. S. do. Tessitura de Aprendizagens: diálogos entre o estágio curricular supervisionado e as escolas-campo. In: D'ÁVILA, C. M.; ABREU, R. M. de A. (Orgs.) **O Estágio Curricular Supervisionado na Formação de Professores e Pedagogos:** Entre a realidade e o devir. Curitiba: CRV, 2014, p. 117-132.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor:** profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores:** unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006

\_\_\_\_\_. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. **Estágio e docência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011. – (Coleção docência em formação – Série saberes pedagógicos).

\_\_\_\_\_. **Estágio e Docência**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2012. – (Coleção docência em formação – Série saberes pedagógicos).

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTEL, E. F. Estágio Curricular Supervisionado: reflexões epistemológicas. In: D'ÁVILA, C. M.; ABREU, R. M. de A. (Orgs.) **O Estágio Curricular Supervisionado na Formação de Professores e Pedagogos: Entre a realidade e o devir**. Curitiba: CRV, 2014, p. 91-104.

PONTE, A.; D'AVILA, C. M. Mobilização de Saberes Pedagógicos no Estágio Curricular Supervisionado no Curso de Pedagogia. In: D'ÁVILA, C. M.; ABREU, R. M. de A. **O Estágio Curricular Supervisionado na Formação de Professores e Pedagogos: Entre a realidade e o devir**. Curitiba: CRV, 2014, p. 41-57.

RIBEIRO, M. M. G. Prática como componente curricular. Centro de Educação Universidade Federal do Rio Grande do Norte. FORUMDIR, 2016.

RODRIGUES, F.J. **O currículo e a cultura escolar como espaço de poder: praticando estudos culturais numa escola pública**. 2007. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

ROSA, José Guimarães. **Grande Sertão Veredas**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994

SANTOS, Alan Jhones da S. **A prática como componente curricular e o estágio supervisionado na concepção dos licenciandos:** entre o texto e o contexto. 2017. 110 f. Dissertação (Mestrado em Química) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Poder e conhecimento: constituição do saber pedagógico. In OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. **Didática:** ruptura, compromisso e pesquisa. Campinas, SP, Papirus, 1993.

SCHEFFER, N. F.; ZANOELLO, S. F. Contribuições Pedagógicas de Matemática na Formação Inicial e Continuada de Professores. In: BONOTTO, D. de L.; SANTOS, E. G.; WENZEL, J. S. (Orgs.) **Movimentos Formativos:** Caminhos e Perspectivas na Formação de Professores. Cerro Largo, RS: Polimpressos Serviços Gráficos LTDA, 2015, p. 207- 226.

SCHNETZLER, R. P. O professor de ciências: problemas e tendências de sua formação. In SCHNETZLER, R. P.; ARAGÃO, Rosália M. R. de (Orgs). **Ensino de ciências: fundamento e abordagens.** Piracicaba-SP: Capes/Unimep, 2000.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. **The reflective practitioner:** How professionals think in action?. Londres: Temple Smith, 1983.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Silvina Pimentel. O ensino médio: uma reflexão sobre o fazer docente. In: LIMA, Maria do Socorro Lucena e SILVA, Silvina Pimentel ((orgs.) **O estágio docente numa perspectiva interdisciplinar.** Fortaleza: UECE, 2004.

SOUSA, A. L. L. de. **Percepção da Escola-Campo sobre o Estágio Supervisionado em Biologia:** Contribuições para uma Avaliação Curricular. 2009. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará – UFC. Fortaleza, 2009.

SOUSA, Ana Lourdes L. de. **Percepção da escola-campo sobre o Estágio Supervisionado em Biologia:** contribuições para uma Avaliação Curricular. 2009. 168f. Dissertação (Mestrado

em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará - UFC, Fortaleza, 2009.

SOUSA, Roselene Ferreira. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Ciências Naturais: Conhecimento e Ação Docente**. 2012. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará – UFC, Fortaleza, 2012

\_\_\_\_\_. **A Formação do Professor de Matemática: Uma discussão sobre o curso de Matemática da Faculdade de Educação Ciências e Letras do Sertão Central –FECLESC**. 2005. 50 f. Monografia (Especialização em Ensino de Matemática) – Universidade Estadual do Ceará – UECE, Fortaleza, 2005.

STENHOUSE, L. 1984. *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid, Morata. (introduction to curriculum reseachand development. London, Heinemann, 1981.)

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TERRERI, L. S. L. **Políticas curriculares para a formação de professores em Ciências Biológicas: investigando sentidos de prática**. Rio de Janeiro: UFRJ, FE, 2008

TERRIEN, Jacques; NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria. Docência universitária: a racionalidade intersubjetiva de uma prática de formação profissional e cidadã. In: DIAS, Ana Maria Iório et al (Orgs). **Docência universitária: saberes e práticas em construção**. Belém: IFPA/Unama, 2011.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1. ed. 21. reimp., São Paulo: Atlas, 2012.

VEIGA, Ilma P. A. Docência: formação, identidade profissional e inovações didáticas. **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Recife: ENDIPE, 2006.

VEIGA, Ilma P. A.; VIANA, Cleide M. Q. Q. Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras. In VEIGA, Ilma P. A.; e SILVA, Edileuza F. da (Orgs.). **A escola mudou. Que mude a formação de professores!** Campinas, SP: Papyrus 2010.

WACHOWICZ, L. A. Educação epistemologia e didática. In ROSA et al (orgs). **Didáticas e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

WEBER, S. Fórum Educação, Cidadania e Sociedade. **Formação de Professores da Educação Básica** - sinalizando o presente e traçando diretrizes para o futuro. 2002.

ZABALZA, Miguel A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE 1 – ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS DA ESCOLA BÁSICA

### 1- DADOS PESSOAIS

**1.1. Instituição:** \_\_\_\_\_

**1.2. Sexo**

(...) Feminino (...) Masculino

**1.3. Faixa Etária**

(...) 20 a 25 anos	(...) 26 a 30 anos	(...) 31 a 35 anos	(...) 36 a 40 anos
(...) 41 a 45 anos	(...) 46 a 50 anos	(...) 51 a 55 anos	(...) 56 a 60 anos
(...) 61 a 65 anos	(...) Acima de 65 anos		

### 2- FORMAÇÃO

Curso: \_\_\_\_\_

Modalidade: (...) Licenciatura (...) Bacharelado

Ano de Conclusão: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Pós-graduação: \_\_\_\_\_

Ano de Conclusão: \_\_\_\_\_

Disciplinas que ministra/ministrou: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- 1) De que forma você é contatado para participar como professor que recebe alunos de Estágio Curricular Supervisionado?
  
- 2) Na sua opinião quais as contribuições do Estágio Curricular Supervisionado na formação para a docência?
  
- 3) Descreva as etapas de como você acompanha os alunos que chegam à sua escola para a execução do Estágio Curricular Supervisionado.
  
- 4) Que dificuldades você observa no trabalho de acompanhamento do Estágio Curricular Supervisionado?
  
- 5) De que forma você mantém a comunicação com o professor da universidade que orienta o estagiário, visando proporcionar um efetivo desenvolvimento das atividades do Estágio Curricular Supervisionado?

## APÊNDICE 2 - ENTREVISTA COM A PROFESSORA DA UNIVERSIDADE

### 1- DADOS PESSOAIS

**1.1. Instituição:** \_\_\_\_\_

**1.2. Sexo**

(...) Feminino (...) Masculino

**1.3. Faixa Etária**

(...) 20 a 25 anos	(...) 26 a 30 anos	(...) 31 a 35 anos	(...) 36 a 40 anos
(...) 41 a 45 anos	(...) 46 a 50 anos	(...) 51 a 55 anos	(...) 56 a 60 anos
(...) 61 a 65 anos	(...) Acima de 65 anos		

### 2- FORMAÇÃO

Curso: \_\_\_\_\_

Modalidade: (...) Licenciatura (...) Bacharelado

Ano de Conclusão: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Pós-graduação: \_\_\_\_\_

Ano de Conclusão: \_\_\_\_\_

Disciplinas que ministra/ministrou: \_\_\_\_\_

- 1) Que documentos oficiais e institucionais norteiam o Estágio Curricular Supervisionado hoje? Como eles fundamentam seu trabalho de orientação do Estágio Curricular Supervisionado?
- 2) Como se dá o seu contato com a escola e o professor que irá receber seus alunos de Estágio Curricular Supervisionado?
- 3) Para você, quais as contribuições do Estágio Curricular Supervisionado na formação para a docência?
- 4) Descreva as etapas de como você orienta os alunos para execução do Estágio Curricular Supervisionado.
- 5) A partir das suas experiências como professora de Estágio Curricular Supervisionado, quais são as dificuldades que você observa no trabalho de orientação?
- 6) Quais as principais ações realizadas no Estágio Curricular Supervisionado que contribuem para a concretização da relação teoria e prática no curso de química da FECLESC/UECE?
- 7) De que forma você mantém a comunicação com o professor regente da escola de educação básica que recebe o estagiário, visando proporcionar um efetivo acompanhamento das atividades do Estágio Curricular Supervisionado?

## APÊNDICE 3- ENTREVISTA COM O PROFESSOR DA UNIVERSIDADE

### 1- DADOS PESSOAIS

**1.1. Instituição:** \_\_\_\_\_

**1.2. Sexo**

(...) Feminino (...) Masculino

**1.3. Faixa Etária**

(...) 20 a 25 anos	(...) 26 a 30 anos	(...) 31 a 35 anos	(...) 36 a 40 anos
(...) 41 a 45 anos	(...) 46 a 50 anos	(...) 51 a 55 anos	(...) 56 a 60 anos
(...) 61 a 65 anos	(...) Acima de 65 anos		

### 2- FORMAÇÃO

Curso: \_\_\_\_\_

Modalidade: (...) Licenciatura (...) Bacharelado

Ano de Conclusão: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Pós-graduação: \_\_\_\_\_

Ano de Conclusão: \_\_\_\_\_

Disciplinas que ministra/ministrou: \_\_\_\_\_

**Considerando o início do Curso de Licenciatura em Química, durante sua estruturação, de que modo foi organizado e como funcionava o Estágio Curricular Supervisionado?**

- 1) Em que contexto político social surgiu o curso de Química da FECLESC/UECE?
- 2) Que documentos norteavam o Estágio Curricular Supervisionado no início do curso? Como eles fundamentavam seu trabalho de orientação do Estágio Curricular Supervisionado?
- 3) Relate o percurso de constituição do Estágio Curricular Supervisionado, quando do início do curso de química da FECLESC/UECE.
- 4) Que dificuldades você considera que fizeram parte da constituição do Estágio Curricular Supervisionado?

## **ANEXOS**

## ANEXO 1 – HISTÓRICO COM AS DISCIPLINAS DA LICENCIATURA PLENA EM CIÊNCIAS COM HABILITAÇÃO EM QUÍMICA E BIOLOGIA DA FECLESC/UECE

ALUNA: ROSELENE FERREIRA SOUSA

PERÍODO	DISCIPLINAS CURSADAS	CRÉDITOS	PONTOS	RESULTADO
1996.1	Matemática II	04	11,0	APROVADA
	Química Geral II	04	12,0	APROVADA
	Geometria Euclidiana	04	13,0	APROVADA
	Química Orgânica I	04	17,0	APROVADA
	Psicologia Evolutiva	04	-	APROVEITOU
	Biologia Geral I	04	-	APROVEITOU
	Geologia Geral I	04	-	APROVEITOU
	Psicologia da Aprendizagem	04	-	APROVEITOU
	Biologia Geral II	04	-	APROVEITOU
	Química Geral I	04	-	APROVEITOU
	Zoologia	04	-	APROVEITOU
	Matemática I	06	-	APROVEITOU
	Introdução à Estatística	04	-	APROVEITOU
	Geometria Analítica	06	-	APROVEITOU
Calculo Diferencial e Integral I	06	-	APROVEITOU	
1996.2	Produção Textual	04	18,0	APROVADA
	Química Inorgânica	04	16,0	APROVADA
1997.1	Química Orgânica II	04	19,0	APROVADA
	Ecologia	04	7,3	APROVADA
1997.2	Botânica	04	8,8	APROVADA
	Química Analítica	04	7,0	APROVADA
	Física Básica I	04	5,1	APROVADA
	Laboratório de Química	04	8,0	APROVADA
1997.3	Informática Aplicada	04	7,0	APROVADA
	Filosofia das Ciências	04	9,0	APROVADA
	Fisiologia Humana I	04	7,2	APROVADA
1998.1	Introdução à Educação	04	7,0	APROVADA
	História das Ciências	04	8,5	APROVADA
1998.2	Física Básica II	04	9,8	APROVADA
	Didática Geral	04	10,0	APROVADA
	Laboratório de Física	04	8,5	APROVADA
	Desenho Geométrico	04	7,5	APROVADA
1998.3	Biofísica	04	8,0	APROVADA
	Didática do Ensino de Ciências	04	10,0	APROVADA
	Elementos de Farmacologia	04	8,5	APROVADA
	Geografia Geral	04	7,0	APROVADA
	Química do Cotidiano	04	9,0	APROVADA
	Microbiologia	04	9,5	APROVADA
1999.1	Dinâmica de Grupo	04	9,0	APROVADA
	Introdução à Bioquímica	04	10,0	APROVADA
	Prática do Ensino Fundamental em Matemática	03	8,0	APROVADA
	Prática do Ensino Fundamental em Ciências	03	7,0	APROVADA
1999.2	Higiene e Saúde	04	10,0	APROVADO
	Educação Física	04	-	DISPENSADA
	Estrutura do Ensino	04	8,5	APROVADA
	Laboratório de Biologia	04	8,5	APROVADA
	Físico-Química	04	9,5	APROVADA
	Prática do Ensino Médio em Química	03	10,0	APROVADA
	Prática do Ensino Médio em Biologia	03	10,0	APROVADA
<b>TOTAL DE CRÉDITOS EXIGIDOS: 188</b>				
<b>TOTAL DE CRÉDITOS OBTIDOS: 194</b>				
ASS. CHEFE DO CONTROLE ACADÊMICO: <i>Ana Lucia de Oliveira</i>				

*Ana Lucia de Oliveira*  
 Chefe do Controle Acadêmico  
 FECLESC - UECE

**ANEXO 2 – COMPROVANTE DA DISCIPLINA DE ESTÁGIO DO ENSINO MÉDIO  
DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM CIÊNCIAS COM HABILITAÇÃO EM  
QUÍMICA E BIOLOGIA DA FECLESC/UECE**

ROSELENE FERREIRA SOUSA

**Certificamos que** \_\_\_\_\_

**Participou como:** Ministrante do Curso: Repensando o Ensino Médio de Química e Biologia

**Realizado** \_\_\_\_\_

EM QUIXADÁ - CEARÁ

**no período de** 20/09 à 01/10/1.999

**Carga horária** 40 h/a

QUIXADÁ - CE , 01 de \_\_\_\_\_ 1999

**Certificado**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ  
Pró-Reitoria de Extensão  
Faculdade de Educação, Ciências e Letras do  
Sertão Central - FECLESC  
Departamento de Ciências da Natureza  
Curso: Licenciatura Plena em Ciências



\_\_\_\_\_  
Diretor da FECLESC

\_\_\_\_\_  
Coordenador do Curso de Ciências

\_\_\_\_\_  
Coordenador do Evento

**ANEXO 3 – COMPROVANTE DA DISCIPLINA DE ESTÁGIO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM CIÊNCIAS COM  
HABILITAÇÃO EM QUÍMICA E BIOLOGIA DA FECLESC/UECE**

**Certificamos que** Roselene Ferreira Sousa

**Participou como:** Ministrante do Curso de Ensino Fundamental em Matemática

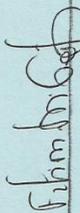
**Realizado** no Centro de Estudos Supletivos João Ricardo da Silveira

**no período de** 10/05/99 à 14/05/999 & 07/06/99 à 11/06/99

**Carga horária** 40 Horas/Aulas

Quixadá – Ceará, 11 de Junho 1999

**Certificado**

  
 Diretor da FECLESC

  
 Coordenador do Curso de Ciências

  
 Coordenador do Evento

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ  
 Pró-Reitoria de Extensão  
 Faculdade de Educação, Ciências e Letras do  
 Serião Central - FECLESC  
 Departamento de Ciências da Natureza  
 Curso: Licenciatura Plena em Ciências



## ANEXO 4 - CARTA DE APRESENTAÇÃO

Prezado(a) Sr.(a) Diretor (a)

Os Estágios Supervisionados são disciplinas fundamentais para a formação dos futuros docentes, pois são essas experiências que possibilitam a vivência do ambiente escolar, como espaço de realização de atividades que necessitam da união entre a teoria aprendida na Universidade e a prática efetiva do magistério.

Dirigimo-nos, então, ao (à) senhor (a), com o objetivo de solicitar a acolhida do(a) estagiário(a): ....., regularmente matriculado (a) no Curso de Licenciatura em Química da Universidade Estadual do Ceará, para que possam realizar as atividades de *Estágio Supervisionado* .....

Para o cumprimento das atividades previstas, os referidos estagiários deverão comparecer a essa instituição/empresa no período de ..... a ..... de 20....., conforme discriminado no plano de atividades anexado a este documento.

Solicitamos ainda o acompanhamento dos estagiários por parte dos professores responsáveis. Aproveitamos para informar que estaremos acompanhando, semanalmente, todas as atividades realizadas pelos alunos, em encontros presenciais que acontecem na universidade. O(a) referido aluno está conduzindo, a seguinte documentação:

- 1) Três cópias do Termo de compromisso para preenchimento e assinatura do responsável pela concedente;
- 2) O plano de atividades elaborado pelo(a) estagiário com anuência do(a) orientador(a), para ser apreciado e modificado por V. Sa., caso considere necessário;
- 3) Uma folha de frequência de estágio, que deverá ser preenchida pelo(a) aluno durante a rotina e assinada por V. Sa. Ao término de cada etapa do estágio a mesma deverá ser datada, assinada e carimbada;
- 4) Formulário do Termo de Realização de Estágio que deverá conter de forma resumida as atividades desenvolvidas pelo estagiário e uma breve avaliação de seu desempenho.

Certos de poder contar com a colaboração dessa instituição, nos colocamos a inteira disposição para esclarecimentos, assim como estamos abertos a críticas e sugestões que venham a melhorar esse processo de aprendizagem.

Atenciosamente,

Quixadá, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 201\_\_\_\_\_

---

Coordenador do Estágio Supervisionado  
Curso de Licenciatura em Química

## ANEXO 5 - FREQUÊNCIA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO

ESTAGIÁRIO(A): _____	
CURSO DE GRADUAÇÃO: _____	
ÁREA DE ESTÁGIO: _____	
CONCEDENTE: _____	SUPERVISOR(A): _____
INÍCIO: / /20__	TÉRMINO: / /20__
CARGA HORÁRIA TOTAL: _____	

1. O ALUNO DEVERÁ RUBRICAR AS ENTRADAS E SAIDAS REGISTRANDO A HORA AO LADO.
2. O SUPERVISOR(A) DEVERÁ RUBRICAR SUA FREQUENCIA DIARIAMENTE.

MÊS: \_\_\_\_\_ ANO: 20\_\_

DIA	MANHÃ			TARDE			NOITE			RUBRICA DO(A) SUPERVISOR(A)
	HORA DE ENTRADA	HORA DE SAÍDA	RUBRICA DO ESTAGIÁRIO	HORA DE ENTRADA	HORA DE SAÍDA	RUBRICA DO ESTAGIÁRIO	HORA DE ENTRADA	HORA DE SAÍDA	RUBRICA DO ESTAGIÁRIO	
01										
02										
03										
04										
05										
06										
07										
08										
09										
10										
11										
12										
13										
14										
15										
16										
17										
18										
18										
20										
21										
22										
23										
24										
25										
26										
27										
28										
29										
30										
31										

\_\_\_\_\_  
SUPERVISOR(A) DO ESTÁGIO

\_\_\_\_\_  
Visto da Coordenação de Estágio

ASSINATURA E CARIMBO

## ANEXO 6 - TERMO DE COMPROMISSO DE ESTÁGIO OBRIGATÓRIO

A (Instituição de Ensino concedente do Estágio)....., inscrita no CNPJ ou inscrição estadual/municipal sob o nº....., com sede ..... , doravante denominada **CONCEDENTE**, neste ato representada por (nome e cargo)....., portador(a) da cédula de identidade nº ..... , expedida pelo(a)..... e inscrito(a) no CPF sob o nº ..... , e o(a) Estudante ..... , regularmente matriculado(a) no Curso de Química, sob o nº de matrícula ..... , portador(a) da cédula de identidade nº ..... expedida pelo(a)....., inscrito(a) no CPF sob o nº....., residente à ..... , doravante denominado(a) **ESTAGIÁRIO**, com a interveniência da **UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ / FECLESC**, doravante denominada **UECE**, inscrita no CNPJ sob o nº 07.885.809/0001-97, situada na Rua José de Queiroz Pessoa, 2554 – Campus de Quixadá – Planalto Universitário, 63900-000, na cidade de Quixadá, Estado do Ceará, telefone geral (88) 3445.1039, neste ato representada pelo(a) Coordenador(a) de Estágio Josália Liberato Rebouças Menezes do Curso de Licenciatura em Química, portador(a) da cédula de identidade nº 2000002186889 expedida pela SSP-CE, inscrito(a) no CPF sob o nº 89759850320, resolvem celebrar este **TERMO DE COMPROMISSO DE ESTÁGIO**, que se regerá pela Lei nº 11.788, de 25/09/2008, publicada no D.O.U nº 187 de 26/09/2008, pelas normas internas da **UECE** e pelas cláusulas e condições a seguir estabelecidas:

**CLÁUSULA 1ª** – O presente **TERMO DE COMPROMISSO** tem por objetivo formalizar a relação jurídica existente entre a **CONCEDENTE**, o **ESTAGIÁRIO** e a **UECE**, para a realização de **ESTÁGIO OBRIGATÓRIO**, e vincula-se, para todos os efeitos, ao Convênio nº XXXX (quando houver), celebrado entre a **CONCEDENTE** e a **UECE**, em .XX./..XX../20..XX

**CLÁUSULA 2ª** – Nos termos do art. 3º da Lei nº 11.788, de 25/09/2008, o estágio objeto deste **TERMO DE COMPROMISSO** não cria vínculo empregatício de qualquer natureza entre o **ESTAGIÁRIO**, a **CONCEDENTE** e a **UECE**.

**CLÁUSULA 3ª** – Ficam compromissadas entre as partes que o estágio será realizado nas seguintes condições:

- a) Período de vigência do estágio de ...../...../..... a ...../...../..... ;
- b) Carga horária semanal ..... horas e carga total do estágio .....
- c) Fica assegurado ao estagiário, sempre que o estágio tenha duração igual ou superior a 01 (um) ano, período de recesso de 30 (trinta) dias, a ser gozado durante suas férias escolares.
- d) Síntese das atividades do Plano de Estágio aprovado pela coordenação de estágio, apresentada em anexo.
- e) Área(s)/setor(s) de realização do estágio: .....

**CLÁUSULA 4ª** – O **ESTAGIÁRIO** estará segurado contra riscos de acidentes pessoais pela Apólice de Seguro nº 4251.2013.104.82.329411.38.0.000-0 com período de vigência de 01/08/2013 a 01/08/2014, da Seguradora Capemisa, contratada pela **UECE**.

**CLÁUSULA 5ª** – Cabe à **CONCEDENTE**:

- a) Ofertar instalações satisfatórias para o cumprimento das atividades previstas no **PLANO** de estágio;
- b) Fornecer à **UECE**, sempre que solicitado, as informações que possibilitem o acompanhamento, a supervisão e a avaliação do estagiário;
- c) Designar como supervisor(a) do estágio: ..... profissional com formação e experiência na área de conhecimento objeto do estágio, para orientar, avaliar e aferir frequência o(a) **ESTAGIÁRIO(A)** no desenvolvimento das atividades;
- d) Solicitar ao **ESTAGIÁRIO(A)**, a qualquer tempo, documentos comprobatórios da regularidade de sua situação escolar.

## ANEXO 7 – TERMO DE REALIZAÇÃO DE ESTÁGIO OBRIGATÓRIO

Estagiário(a):	
Curso:	Matrícula:
Período do estágio:    /    /20__ a    /    /20__	Carga horária prevista:

Concedente:	
CNPJ:	Inscrição Estadual/Municipal:
Endereço:	
Telefone:	e-mail:
Supervisor(a):	
Resumo das atividades desenvolvidas:	

<b>AVALIAÇÃO DO ESTAGIÁRIO QUANTO AO DESEMPENHO DURANTE O ESTÁGIO</b>					
	Abaixo da média	Média	Bom	Excelente	Item não avaliado
Rendimento (qualidade e precisão com as quais executa as tarefas)					
Grau de conhecimento teórico e prático demonstrados					
Organização e método (desempenho no trabalho individual ou em grupo).					
Iniciativa e independência (capacidade de procurar novas soluções adequadas)					
Assiduidade (constância e pontualidade no cumprimento dos horários do estágio)					
Disciplina (aceitação das instruções hierárquicas e normas)					
Cooperação (atuação junto ao grupo de trabalho, influência positiva)					
Responsabilidade (cuidado com materiais e bens da Instituição/empresa)					
AVALIAÇÃO FINAL:				SATISFATÓRIO ( )	
NÃO SATISFATÓRIO ( )					

Local, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 201\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura e carimbo do(a) supervisor(a)

\_\_\_\_\_  
Assinatura e carimbo do (a) coordenador de estágio do curso