

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS EXATAS E BIOLÓGICAS - ICEB
DEPARTAMENTO DE QUÍMICA**

**ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO
NO ENSINO DE QUÍMICA**

MOISÉS PAULO TEIXEIRA

OURO PRETO

2016

ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO DE QUÍMICA

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Química, do Curso de Química Licenciatura da Universidade Federal de Ouro Preto.

Orientadora: Nilmara Braga Mozzer

**OURO PRETO
2016**

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Título: ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO
NO ENSINO DE QUÍMICA

Aluno: Moisés Paulo Teixeira

Orientadora: Nilmara Braga Mozzer

Primeiro Semestre de 2016

Este trabalho foi defendido e aprovado em seção pública realizada no dia 10 de agosto de 2016, no Laboratório de Pesquisa e Educação em Química (LaPEQ), como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Química, perante a seguinte comissão examinadora:

Prof.^a Paula C. C. Mendonça

Professora Supervisora

Prof.^a Nilmara Braga Mozzer

Professora Orientadora

Prof.^a Regina Magna Bonifácio de Araújo

Professora Examinadora

OURO PRETO

2016

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter me sustentado até aqui e ter me proporcionado mais essa conquista.

À minha família pelas orações constantes a meu favor. Saiba que essas orações têm me tornado mais forte para vencer os desafios. Muito obrigado pai, mãe e irmãos. Deus continue abençoando todos vocês.

À minha linda noiva, presente de Deus, pelos incentivos constantes nos meus estudos. Muito obrigado meu amor. O meu crescimento, é o nosso crescimento.

Aos meus professores com os quais aprendi muito nessa minha caminhada. Muito obrigado pelos ensinamentos e conselhos.

À professora Paula pelos ensinamentos e pelos apontamentos valiosos que contribuíram muito para esse trabalho.

À professora Marize por ter me recebido de bom grado como estagiário e ter me dado todo suporte que precisei.

Aos meus colegas de curso pelas trocas de experiências e pelo privilégio de conhecer vocês. Muito obrigado pelas suas amizades.

Por fim, à pessoa que mais contribuiu para o desenvolvimento e conclusão deste trabalho, a grande orientadora Nilmara. Muito obrigado, Nilmara, pela orientação extraordinária nesse trabalho. Posso dizer que foi um dos momentos de maior aprendizado na minha vida. Obrigado por sua dedicação.

RESUMO

Frente às discussões que estão ocorrendo no país em relação às reformas das Licenciaturas e às novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) tem como objetivo caracterizar minha experiência no Estágio Supervisionado da Química Licenciatura da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), na tentativa de contribuir para o aprimoramento deste conjunto de disciplinas. Utilizamos como instrumentos de coleta de dados o Regulamento do Estágio Supervisionado da Química Licenciatura da UFOP (REUFOP), dois regulamentos nacionais sobre o Estágio Supervisionado e a formação inicial de professores para a Educação Básica - Lei 11.788/2008 e Resolução nº2/2015, as atividades elaboradas e desenvolvidas nos Estágios I, II e III, os planos de ensino dessas disciplinas, as entrevistas com as professoras orientadoras e supervisoras e a matriz curricular da Química Licenciatura da UFOP. A análise dos dados evidenciou uma efetiva integração teoria-prática nessas disciplinas e permitiu a identificação de quatro aspectos como possíveis contribuintes para a melhoria do Estágio Supervisionado da Química Licenciatura da UFOP, a saber: a efetiva integração entre professor orientador, professor supervisor e estagiário, a abordagem das diversidades/especificidades formativas no currículo, um maior número de experiências de regência e um maior tempo de reflexão sobre as mesmas. Verificou-se que os três últimos aspectos podem ser contemplados na proposta curricular para uma nova Licenciatura de Júlio Emílio Diniz-Pereira. No entanto, para que qualquer proposta de mudança possa se efetivar, entendemos que é fundamental o conhecimento e entendimento do papel de todos os atores envolvidos no processo de formação do futuro professor.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio Supervisionado; DCN; profissionalização docente.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	7
1.1 Contexto de Elaboração deste Trabalho de Conclusão de Curso	7
1.2 Formação de professores no Brasil e o Estágio Supervisionado.....	8
1.2.1 Anos 30: As legislações estaduais.....	8
1.2.2 1939-1971: Organização e implantação dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do padrão das Escolas Normais	9
1.2.3 1971-1996: A Escola Normal é substituída pela habilitação específica para o Magistério..	13
1.2.4 1996-2006: Surgimento dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores.....	15
1.2.5 2015: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.	20
1.2.6 Estágio Supervisionado	24
2. OBJETIVOS	29
3. METODOLOGIA	30
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES	33
4.1 Estruturação do Estágio Supervisionado da Química Licenciatura da UFOP.....	33
4.2 Elementos que caracterizam a experiência de Estágio Supervisionado na Química Licenciatura da UFOP.....	39
4.2.1 Atividades formativas	39
4.2.2 A regência em foco	46
4.2.3 Visão do professor orientador	57
4.2.4 Visão do professor supervisor	61
4.3 Proposição de reformulações na estrutura do Estágio Supervisionado do Ensino de Química da UFOP.....	64
5. CONCLUSÕES	68
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	72
7. ANEXOS	74

7.1 Anexo 1: Roteiro de entrevista sobre a estruturação do Estágio Supervisionado no curso de Química Licenciatura da UFOP	74
7.2 Anexo 2: Planos de Ensino dos Estágios Supervisionados I, II e III do curso de Química Licenciatura da UFOP	75
7.3 Anexo 3: Planejamento e detalhamento das aulas.....	83
7.4 Anexo 4: Roteiro de entrevista referente aos Estágios Supervisionados II E III do curso de Química Licenciatura da UFOP - Orientador.....	90
7.5 Anexo 5: Roteiro de entrevista – Professor Supervisor do campo de estágio.....	92

1. INTRODUÇÃO

1.1 Contexto de Elaboração deste Trabalho de Conclusão de Curso

Vários movimentos se efetivaram com o objetivo de repensar a formação de profissionais do magistério da educação básica nas últimas décadas. Questões e proposições pertinentes vêm sendo colocadas, direta ou indiretamente associadas à valorização desse profissional. Neste sentido, o Conselho Nacional de Educação (CNE), buscou garantir maior organicidade para a sua formação por meio das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica- (DOURADO, 2015).

Segundo Dourado (2015), a formação de profissionais do magistério da educação básica tem se tornado um campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas e currículos. Ainda que estudos e pesquisas expressem diferentes visões sobre esses diferentes pontos, eles apontam de forma generalizada que é primordial repensar a formação desses profissionais. Nessa direção e com o mencionado intuito de trazer maior organicidade na formação dos profissionais do magistério, em 9 (nove) de junho de 2015, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). Em 24 (vinte e quatro) de junho de 2015 elas foram sancionadas pelo Ministério da Educação (MEC).

Nesse contexto de mudanças, na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), situada no estado de Minas Gerais, as Licenciaturas estão passando por um processo de reforma para atender às demandas das DCN. Para isso, a partir desse ano de 2016, vários encontros com o tema: “Encontro da Rede de Trocas das Licenciaturas da UFOP¹” estão ocorrendo com o intuito de trocar experiências e conhecimentos, discutir ideias e, a partir disso, tentar estabelecer um currículo nas Licenciaturas que não só atenda o disposto nas DCN, mas que contribua efetivamente para a melhoria da formação dos profissionais do magistério da educação básica.

Alguns estudiosos da educação como: Júlio Emílio Diniz Pereira (Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)), Maria Isabel da Cunha (Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)), Magali Silvestre (Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)), Bernadete Gatti (Fundação Carlos Chagas, Departamento de Pesquisas Educacionais), dentre outros,

¹ Alguns dados utilizados nesse trabalho, foram coletados nesse encontro.

deram a sua contribuição nesse momento de discussão sobre as Licenciaturas em geral e da UFOP em especial.

A proposta desse Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) foi pensada nesse contexto de reforma como uma tentativa de contribuir para as discussões sobre o Estágio Supervisionado no curso de Química Licenciatura da UFOP. Assim, levando em consideração as discussões que estão ocorrendo em relação às mudanças das Licenciaturas no Brasil e às novas DCN, nesse TCC pretendemos caracterizar as disciplinas de Estágio Supervisionado e a experiência de estágio por mim vivenciada no curso de Química Licenciatura da UFOP e, partindo de tal caracterização, apontar os possíveis focos de reformulação dessas disciplinas.

1.2 Formação de professores no Brasil e o Estágio Supervisionado

Com o objetivo de situar a formação de professores no Brasil e o Estágio Supervisionado, nessa seção, fazemos uma breve digressão histórica dos principais aspectos que permearam esses contextos. Para isso, foram selecionados alguns dos momentos discutidos na literatura da área para uma caracterização de propostas e mudanças que ocorreram e continuam ocorrendo ao longo dos tempos.

1.2.1 Anos 30: As legislações estaduais

Até a Lei 5692/71, os cursos de formação de professores para atuar nas séries iniciais do primeiro grau (atual Ensino Fundamental), ocorriam nas chamadas “Escolas Normais”. As “Escolas Normais” foram criadas no Brasil a partir de 1833 e tinham uma legislação nacional única. Antes disso, cada estado tinha a sua legislação própria.

Segundo Saviani (2009), de 1890 a 1932, ocorreu o estabelecimento e expansão das Escolas Normais. Nesse período, foi fixado o padrão de organização e funcionamento dessas escolas com a reforma da instrução pública do estado de São Paulo que ocorreu em 1890. Os reformadores da época foram inspirados no argumento de que “sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz” (SÃO PAULO, 1890 apud SAVIANI, 2009, p.145).

Para formar professores mais bem preparados, houve a necessidade de reformulação do plano de estudo das Escolas Normais. Essa reformulação foi marcada por dois pontos chaves:

enriquecimento dos conteúdos curriculares existentes; e foco na prática de ensino. Para isso, foi criada a escola-modelo, anexa à Escola Normal. As escolas-modelos eram destinadas à preparação científica e técnica do professor. Elas fundamentaram a sua metodologia especialmente no método intuitivo² de ensino. Em 1892, todo o ensino público de São Paulo aderiu aos seus princípios (BOYNARD, 2006).

Essa reforma da Escola Normal se estendeu para as principais cidades do interior de São Paulo e se tornou referência para outros estados do país. Educadores de outros estados vinham para observar e estagiar nessas cidades de São Paulo, outras vezes esses estados recebiam professores paulistas (SAVIANI, 2009). Assim, as Escolas Normais se firmavam e expandiam por todo o país.

Observa-se, a partir da reforma paulista, a fixação do padrão da Escola Normal. Mas essa expansão não foi traduzida em avanços significativos no que diz respeito à qualidade do ensino. Havia ainda uma preocupação muito grande com o domínio dos conhecimentos a serem “transmitidos”. Daí, surgem os Institutos de Educação que aliavam o ensino e a pesquisa (SAVIANI, 2009).

1.2.2 1939-1971: Organização e implantação dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do padrão das Escolas Normais

Nesse período, os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo tornaram-se a base dos estudos superiores de Educação, passando assim, ao nível universitário. O instituto paulista foi incorporado à Universidade de São Paulo e o carioca, à Universidade do Distrito Federal.

De acordo com Saviani (2009), foi sobre essa base que se organizaram os cursos de formação de professores para as escolas secundárias (atual Ensino Fundamental II), alastrando-se para todo o país a partir do decreto-lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Tal decreto deu organização definitiva à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, a qual era composta por quatro seções fundamentais: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia. Entre suas finalidades principais estavam:

² Esse método fundamenta-se na oferta de dados sensíveis à observação e à preparação dos alunos por meio da observação espontânea e da experimentação como meio de adquirir conhecimentos. Em seguida, esses conhecimentos são direcionados para uma perspectiva discursiva (MONARCHA, 1999, apud BOYNARD, 2006, p.180).

- Preparação de trabalhadores intelectuais para o exercício das atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica;
- Preparação de candidatos ao magistério do ensino secundário e normal;
- Realização de pesquisas nos vários domínios da cultura, objetos de ensino (PROEDES, 2016).

Além da organização da faculdade mencionada, uma das marcas do decreto-lei nº 1.190, foi a disseminação por todo o país do modelo que ficou conhecido como “fórmula 3+1”, adotado na organização dos cursos de Licenciatura e de Pedagogia. Os cursos de Licenciatura formavam os professores para lecionar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias; já os cursos de Pedagogia formavam professores para exercer a docência nas Escolas Normais. O esquema era estruturado da seguinte maneira: três anos para o estudo das disciplinas específicas (conteúdos cognitivos específicos de um campo de atuação) e um ano para a formação didática (disciplinas pedagógicas) (SAVIANI, 2009).

A Figura 1 apresentada na comunicação oral proferida pelo professor e pesquisador da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Júlio Emílio Diniz Pereira, no I Encontro da Rede de Trocas das Licenciaturas da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), representa a distribuição das disciplinas segundo esse modelo.

Bacharelado						Licenciatura	

Legenda: Organização das matrizes curriculares

- Conhecimento sobre o objeto de ensino
- Conhecimento pedagógico

Figura 1: Fórmula 3+1 (1930-1968) (DINIZ-PEREIRA, comunicação oral, 18 de abril, 2016)

A partir da Figura 1, observa-se uma excessiva preocupação em preparar o futuro professor em termos do conhecimento dos conteúdos objetos de ensino (por exemplo, conteúdos específicos dos domínios do conhecimento ensinado como os da química, da história, da matemática, etc.), em relação aos conteúdos pedagógicos. Sem falar, que o professor em formação não vivenciava disciplinas propostas na perspectiva de integração teoria-prática, ou

seja, disciplinas nas quais a preparação para a prática docente fosse trabalhada e vivenciada de maneira indissociável das teorias da educação e cognição e dos conhecimentos do objeto de ensino.

Segundo Souza (2001) apud Freire e Campos (2008), a causa principal desse tipo de estruturação do currículo na formação de professores foi a tese defendida na época de que todo o controle do ensino deveria ficar a cargo do Estado, sem investimento privado. A máxima imposta pelo regime militar – segurança e desenvolvimento – levou à associação entre técnica e eficiência na formação dos profissionais da educação. Como consequência, os cursos de formação de professores tiveram suas estruturas curriculares pautadas numa dimensão técnica, ignorando-se as dimensões sociais e políticas, tão importantes para a compreensão do contexto, suas contradições e ideologias.

O modelo 3+1, pautado nessa racionalidade técnica, é entendido na literatura como um modelo ultrapassado, uma vez que o professor é treinado no seu fazer a partir de uma ideia de aplicação dos conhecimentos científicos em situações práticas (ROSA; MEDEIROS; SHIMABUKURO, 2001). Nesse modelo o professor tem o papel de transmitir os conhecimentos e os alunos são considerados meros receptores de informações, sem nenhuma reflexão no ato de ensinar (FREIRE; CAMPOS, 2008).

Gil-Pérez e Carvalho (2001) apud Freire e Campos (2008), criticam esse modelo devido aos seguintes aspectos:

- As aulas expositivas tornam os professores apenas receptivos e os decepcionam da ideia de serem geradores do conhecimento;
- As práticas de laboratório desenvolvidas de forma algorítmica em nada favorecem o entendimento da atividade científica;
- O estudo de metodologias de ensino sem sua aplicação em contextos reais não permite aos futuros professores compreenderem seus principais aspectos e a utilizá-los quando forem requisitados (p. 1523).

A Lei Orgânica do Ensino Normal, de 02 de janeiro de 1946 (Decreto-Lei 8530/46), foi também um marco na formação de professores no Brasil. Segundo Pimenta (2010), ela vem corrigir a situação diferenciada e desigual do Ensino Normal nos estados. Através dessa lei o Ensino Normal passa a ter cursos em dois ciclos: curso de regentes do ensino primário (atual Ensino Fundamental I), com duração de quatro anos; e curso de formação de professores primários, com duração de três anos. Cursos de especialização para professores primários já formados e cursos de habilitação para administradores escolares do grau primário, também foram implantados.

Essa lei estabeleceu um currículo único para toda a federação, mas cada estado poderia acrescentar disciplinas ou desdobrar as que foram definidas. A disciplina “Didática e Prática de Ensino” poderia ser acrescentada no currículo do curso de regente no quarto ano de curso. As disciplinas “Metodologia do Ensino Primário” (segundo e terceiro anos) e “Prática de Ensino” (terceiro ano) constavam no curso de formação de professores.

O ensino superior no Brasil passou por várias reformas, entre elas, a Reforma Universitária de 1968. Essa reforma foi consolidada pela Lei nº 5540, de 28 de novembro de 1968. De acordo com Weber (2009), a reforma de 1968 pode ser considerada uma solução *temporária* para o problema da educação no país, uma vez que, muitas das reformas que ocorreram nessa época ainda continuam presentes atualmente na organização das instituições educacionais brasileiras. Se antes, o controle do ensino superior brasileiro deveria ficar a cargo do estado, sem interferência privada, aqui, a partir da década de 1950, surge como protagonista os estudantes, que se inserem de forma sistemática na discussão sobre a situação da educação no país.

A elaboração da Lei 5540/1968 se deu num contexto de repressão institucionalizada e de intervenção militar em diversas instituições de ensino superior e deixou-nos uma concepção de uma universidade com base na produção do conhecimento. Essa lei tornou-se favorável as condições para a efetivação da pós-graduação nas universidades públicas, que conseqüentemente trouxe a oficialização da pesquisa em áreas básicas e profissionais. Essas pesquisas conduziram a avanços importantes na tecnologia, nas ciências exatas e da natureza, nas ciências sociais, na educação e na saúde. No que diz respeito às políticas educacionais, a comunidade acadêmica sendo convidada ou não a participar da sua elaboração, não descuidou desse setor (WEBER, 2009).

No que concerne a reestruturação curricular, no entanto, os efeitos dessa reforma foram pouco expressivos. A Figura 2 representa a configuração do currículo de grande parte dos cursos de formação de professores após a reforma do ensino de 1968 (DINIZ-PEREIRA, comunicação oral, 18 de abril, 2016). Nela, ainda se observa a predominância das disciplinas de conhecimento sobre o objeto de ensino. Em relação à fórmula 3+1 (Figura 1), nota-se uma diminuição nas disciplinas de caráter pedagógico e uma inserção, de forma “bem tímida”, de duas disciplinas de caráter prático e teórico-prático: a Prática de Ensino e Estágio Supervisionado respectivamente. Em suma, tem-se ainda um currículo fundamentado em uma visão tecnicista da formação de professores.

Ciclo Básico					Licenciatura		
							P.E.
							Est. Sup.

Legenda: Organização das matrizes curriculares

- Conhecimento sobre o objeto de ensino
- Conhecimento pedagógico
- Conhecimento pedagógico sobre o objeto de ensino (“Práticas de Ensino”)
- Conhecimento “teórico-prático” (“Estágio Supervisionado”)

Figura 2: Fórmula 2,5+1,5 (Após a reforma de 1968) (DINIZ-PEREIRA, comunicação oral, 18 de abril, 2016)

1.2.3 1971-1996: A Escola Normal é substituída pela habilitação específica para o Magistério

Com o golpe militar de 1964, houve a exigência de adequações no campo educacional que foram efetivadas mediante mudanças na legislação do ensino. Neste sentido, foi implantada a Lei 5692/71 que modificou a estrutura do ensino primário, secundário e colegial, os quais passaram a chamar, 1º (atual Ensino Fundamental) e 2º (atual Ensino Médio) graus. Nessa nova configuração desaparecem as Escolas Normais e o 2º grau passa a ter, entre uma das suas profissionalizações, o magistério, no qual o egresso podia atuar na pré-escola e nas séries iniciais do 1º grau (1ª a 4ª séries).

Em 6 de abril de 1972, foi aprovado o Parecer nº 346/72 que organizou a habilitação específica do magistério em duas modalidades básicas: uma modalidade com a duração de três anos, que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos, habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau. Na falta de professores habilitados em quantidade suficiente, os egressos do curso de formação com duração de quatro anos poderiam lecionar até a 8ª série.

No que concerne a organização curricular, a Prática de Ensino ficou entendida como o Estágio, uma vez que o Parecer nº 346/72 diz: “A Prática de Ensino deverá ser realizada nas próprias escolas da comunidade, sob a forma de Estágio Supervisionado”. Ainda segundo esse parecer:

“Quando dizemos escolas da comunidade, estamos indicando o procedimento que nos parece o mais aconselhável, isto é, que o estágio seja realizado quer em escolas da rede oficial, quer da rede particular. Não deverão ser selecionadas somente escolas que não representam a realidade educacional do Estado, pois só assim o professorando conhecerá as possibilidades e as limitações de uma escola real. Sempre que possível as escolas deverão representar verdadeiro, mas positivo campo de estágio, para que o futuro mestre receba os exemplos salutareos que lhe servirão de modelo e inspiração na sua atividade docente.” (BRASIL, 1972, Grifo nosso).

Nesse trecho nota-se uma concepção de estágio como imitação de modelos, sendo a prática colocada como uma reprodução do já existente, algo que pouco contribui para a formação docente no sentido de se distanciar do modelo da racionalidade prática.

Devido à precariedade de funcionamento da habilitação para o Magistério, o Ministério da Educação, através da Secretaria de Ensino do 1º e 2º graus, reuniu vários órgãos do sistema de ensino, inclusive as instituições de ensino superior e realizou um seminário com a finalidade de discutir e propor alternativas para a formação de professores. Assim, em 1982 foi proposto a criação do projeto Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), que teve como objetivo principal melhorar a qualidade dos cursos de formação de professores.

De acordo com o Documento de 1983, um CEFAM era:

Uma Escola Normal que continuará, em sua dimensão maior, cuidando da formação e preparação do professor para o magistério da pré-escola e das quatro séries iniciais do 1º grau (BRASIL, 1983, p.1).

Nesse documento a preocupação com a qualidade do professor a ser formado/aperfeiçoado pode ser notada em trechos como o que segue:

O Centro deverá contribuir para a qualificação de um profissional com competência técnica e política capaz de responder com presteza às novas demandas exigidas pelas camadas populares que são, em sua maioria, a clientela da escola pública. Espera-se que o CEFAM funcione como capacitador e disseminador de informações que irão fundamentar a renovação educativa que se pretende realizar. Desse modo deverá atuar como polo irradiador, como agente de mudança, proporcionando o surgimento de soluções renovadoras no que se refere à prática educativa (BRASIL, 1983, p.2).

Os alunos no CEFAM tinham as disciplinas como Geografia, Matemática, dentre outras, e também disciplinas voltadas para a formação de professores.

Depois do sucesso inicial do projeto, dois fatores principais levaram ao declínio dos CEFAMs: primeiro a mudança na legislação dos anos 90 que propõe que o 2º grau seja não profissionalizante; e segundo, não havia nenhuma política para o aproveitamento dos professores formados pelos centros nas redes escolares públicas.

A partir de 1980, suscitou-se um amplo movimento por uma nova estruturação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura. Esse movimento adotou o princípio da “docência como a

base da identidade profissional de todos os profissionais da educação" (SILVA, 2003, apud SAVIANI, 2009, p.79).

Surge então, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394, aprovada em dezembro de 1996, sinalizando novos indicadores para o sistema educacional do país, principalmente no que diz respeito a formação de professores para a Educação Básica.

1.2.4 1996-2006: Surgimento dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores

A LDB nº 9394/96 ao introduzir novos indicadores para a formação de professores para a Educação Básica, faz ressurgir outras discussões e encaminhamentos (BARREIRO e GEBRAN, 2006).

No seu Capítulo 6, que trata dos profissionais da educação, os artigos 61 a 65 explicitam como se dará a formação desses profissionais:

Artigo 61: Parágrafo único: 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:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

Artigo 62: A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

Artigo 63: Os institutos superiores de educação manterão:

I- cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II- programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III- programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Artigo 64: A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida nesta formação a base comum nacional.

Artigo 65: A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas (BRASIL, 1996).

Segundo Barreiro e Gebran (2006), as proposições estabelecidas pela LDB para formação de professores, implicaram numa série de regulamentações: Resolução CP/CNE 1,

de 30 de setembro de 1999, que dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação; o Decreto nº 3276/99, que orienta sobre a formação de professores em nível superior para atuar na Educação Básica, alterado pelo Decreto nº 3554/2000; o Parecer CES 970/99 que trata da formação de professores nos Cursos Normais Superiores³; o Parecer CNE/CP 9/2001 que aborda as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, dentre outras.

O Parecer CNE/CP 9/2001, em específico, destaca a importância da integração teoria e prática, como pode ser observado na citação do trecho a seguir:

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, 2001, p.22. Grifo nosso).

Ao analisarmos esse Parecer e outros que o seguiram, é possível perceber que o modelo da racionalidade prática e as ideias de Schön (1992) sobre a formação de professores reflexivos começam a fazer eco na regulamentação. Esse modelo surgiu em oposição ao modelo da racionalidade técnica, a partir da consideração de que existia uma crise de confiança profissional provocada por esta concepção técnico-aplicacionista de formação. Para Schön (1992), essa crise poderia ser superada se a hierarquia entre teoria e prática pudesse ser rompida pelos profissionais da educação, sendo necessário para isso, que o profissional reflita de forma crítica sobre a sua prática cotidiana.

Rosa, Medeiros e Shimabukuro (2001) em seu trabalho intitulado “Tutoria na formação de professores de ciências - um modelo pautado na racionalidade prática”, discutem a perspectiva de Schön a partir dos quatro conceitos propostos por esse autor como integradores da prática do professor reflexivo: conhecimento na ação, reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação. Segundo esses autores o *conhecimento na ação* se manifesta durante a realização da ação, sendo um conhecimento implícito e desenvolvido de forma espontânea. A *reflexão na ação* acontece no decorrer da realização da própria ação que pode ser reformulada enquanto está sendo realizada. Já a *reflexão sobre a ação*, acontece fora da situação prática, onde o profissional da educação faz uma análise mental da sua ação, tentando dessa maneira, torná-la mais eficiente. Por último, a *reflexão sobre a reflexão na ação* (meta-reflexão) tem como objetivo levar o profissional a progredir no seu desenvolvimento

³ Os Institutos Superiores de Educação e os Cursos Normais Superiores foram propostas que não prevaleceram.

profissional. A *reflexão sobre a reflexão na ação* ajudaria o profissional a definir quais decisões a serem tomadas, a entender problemas que possam vir ou a encontrar novas soluções.

Schön (1992), ao falar sobre o *praticum reflexivo*⁴, diz que para o desenvolvimento deste é importante juntar três dimensões da reflexão sobre a prática:

- ✓ A compreensão das matérias pelo aluno (Como é que este aluno compreende este modelo? Como é que interpretou as instruções?);
- ✓ A interação interpessoal entre o professor e o aluno (Como é que o professor compreende e responde a outros indivíduos a partir do ponto de vista da sua ansiedade, controle, diplomacia, confrontação, conflito ou autoridade?);
- ✓ A dimensão burocrática da prática (Como é que um professor vive e trabalha na escola e procura a liberdade essencial à prática reflexiva?).

Essas ideias também influenciaram Resoluções como a CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, com base nos Pareceres 9/2001 e 27/2001 (que também tratam dos estágios supervisionados nos cursos de formação de professores). Essa resolução estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, no curso de licenciatura, de graduação plena. Nessa Resolução são definidos os princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada instituição de ensino.

Em seus artigos 12 e 13, a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002 trata dos aspectos a serem observados na organização e estruturação do ensino.

Art. 12: Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.

Art. 13: Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

§ 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.

§ 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação,

⁴ É uma forma de aprender fazendo, onde os alunos começam a praticar juntamente com os que estão na mesma situação. Mesmo antes de compreenderem racionalmente, irão fazer (Schön, 1992).

incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos.

§ 3º O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio (BRASIL, 2002, Grifo nosso).

Ao contrário do Parecer nº 346/72, a prática como componente curricular passa a ser diferenciada do estágio supervisionado. Aquela passa a ser entendida como articuladora das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar e deve estar presente durante toda a formação do professor. Nota-se que a indissociabilidade entre teoria e prática está contida nesses fragmentos dessa resolução.

A Resolução CNP/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, respaldada no Parecer CNE/CP 28/2001, institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciaturas:

Art. 1º: A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de Licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

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

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

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

IV- 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividades docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas.

Art. 2º A duração da carga horária prevista no Art. 1º desta Resolução, obedecidos os 200 (duzentos) dias letivos/ano dispostos na LDB, será integralizada em, no mínimo, 3 (três) anos letivos (BRASIL, 2002).

A distinção entre prática como componente curricular e estágio também está presente na resolução CNP/CP 2 em termos das horas de curso de formação de professores destinadas: 400h para cada um desses componentes.

A partir desse novo contexto, configurado especialmente depois da criação da LDB 9394/1996, percebe-se uma maior preocupação, pelo menos em termos da estruturação curricular, com prática e estágio e com certa flexibilização curricular representada, por exemplo pelas disciplinas de formação “flexiva” (Figura 3). De um modelo “2,5+1,5” (Figura 2), passou-se a um modelo “1,5+2,5” com o aumento de disciplinas de Estágio Supervisionado (Conhecimento teórico-prático) e Práticas de Ensino (Conhecimento pedagógico sobre o objeto de ensino) regulamentados por lei.

"Ciclo Básico"			Licenciatura				
							FaE
							Est. Sup.
						FaE	Est. Sup.
					Inst.	Est. Sup.	Est. Sup.
			Inst.	Inst.	Est. Sup.	Est. Sup.	Est. Sup.

Legenda: Organização das matrizes curriculares

- Conhecimento sobre o objeto de ensino
- Conhecimento pedagógico
- Conhecimento pedagógico sobre o objeto de ensino ("Práticas de Ensino")
- Conhecimento "teórico-prático" ("Estágio Supervisionado")
- Formação "flexiva" (Disciplinas que se referem à especificidade de atuação do professor⁵)

Figura 3: Fórmula 1,5+2,5 (A partir da nova LDB de 1996) (DINIZ-PEREIRA, comunicação oral, 18 de abril, 2016)

Apesar das perspectivas sinalizadas pela regulamentação, o que se observa na maioria dos cursos de formação de professores ainda é um "Ciclo Básico"⁶ carregado de disciplinas de conhecimento sobre o objeto de ensino nos primeiros anos de curso, ministradas sem qualquer conexão com os conhecimentos pedagógicos, sobre o objeto de ensino e teórico-prático. Isso é indicativo de que, apesar dessa aparente reestruturação do currículo, o modelo tecnicista também fundamentou a configuração curricular da formação de professores vigente.

Nesse modelo, os estágios supervisionados e as práticas de ensino ocupam espaços poucos prestigiados nos currículos. Tais disciplinas aparecem de forma tardia na matriz curricular, trazendo a ideia que chegou o momento de aplicar os conhecimentos adquiridos, ou hipoteticamente adquiridos, através das disciplinas de cunho específico e/ou pedagógico (DINIZ-PEREIRA, 2015).

⁵ Por exemplo: anos iniciais ou finais do Ensino Fundamental; Ensino Médio; Educação Profissional; EJA; Educação do Campo; Educação Indígena, entre outras especificidades.

⁶ A partir da LDB de 1996, o termo "Ciclo Básico" não é mais usado, mas essa ideia ainda permanece como resquício da reforma de 1968.

1.2.5 2015: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.

Diante do exposto até aqui, podem ser verificadas várias tentativas com o intuito de reestruturar/repensar a formação dos profissionais da educação básica, mas os resultados obtidos ainda são pouco expressivos em termos de mudanças efetivas na concepção de formação. Com o objetivo de buscar maior organicidade para a formação desses profissionais no nível superior e objetivando a melhoria desse nível de ensino e sua expansão, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica são propostas, discutidas e aprovadas (DOURADO, 2015).

Como mencionado na contextualização deste TCC, as novas DCN fazem parte do Parecer CNE/CP nº 2/2015, aprovado em 09 de junho de 2015, e homologado pelo MEC em 24 de junho de 2015. Os trechos a seguir, retirados desse Parecer, tratam de alguns dos aspectos centrais para a melhoria da formação inicial e continuada de professores:

- 1- a consolidação das normas nacionais para a formação de profissionais do magistério para a educação básica é indispensável para o projeto nacional da educação brasileira, em seus níveis e suas modalidades da educação básica, tendo em vista a abrangência e a complexidade da educação de modo geral e, em especial, a educação escolar inscrita na sociedade;
- 2- a necessidade de articular as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, em Nível Superior, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica;
- 3- os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação;
- 4- a articulação entre graduação e pós-graduação e entre pesquisa e extensão como princípio pedagógico essencial ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e da prática educativa;
- 5- a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo;
- 6- o currículo como o conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho;
- 7- a importância do profissional do magistério e de sua valorização profissional, assegurada pela garantia de formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho;
- 8- o trabalho coletivo como dinâmica político-pedagógica que requer planejamento sistemático e integrado (BRASIL, 2015, p. 21-22).

Os aspectos apontados implicam no repensar e no avançar em relação aos marcos referenciais atuais da formação de professores. Percebe-se uma preocupação no que diz respeito a articulação entre as Diretrizes de formação em nível superior e as Diretrizes da Educação Básica, sendo esse ponto importante na formação do licenciando. O aprimoramento do profissional do magistério também é uma preocupação das DCN, uma vez que a articulação entre graduação e pós-graduação e entre pesquisa e extensão são princípios essenciais nela contidos e que contribuem para nortear a educação. Não obstante, tem-se também a sinalização da necessidade de políticas públicas voltadas a valorização do profissional da educação (DOURADO, 2015).

As novas diretrizes para a formação inicial do magistério da educação básica compreendem os cursos de graduação de licenciatura, os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e os cursos de segunda licenciatura. A partir dessas diretrizes, define-se que os cursos de formação inicial, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-ão dos seguintes núcleos (Parecer CNE/CP nº 2/2015):

- I. Núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais;
- II. Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos e a pesquisa priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino; e
- III. Núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular.

No que concerne a formação inicial de professores para educação básica em cursos de licenciatura, no Parecer CNE/CP 2/2015 são estabelecidas as seguintes regulamentações em termos do tempo mínimo de curso, horas a serem integralizadas e sua distribuição com relação à natureza das atividades curriculares:

Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão dos processos educativos escolares e não escolares, a produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares, constituindo-se de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

- a) 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;

- b) 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;
- c) pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos I e II, conforme o projeto de curso da instituição;
- d) 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, como definido no núcleo III, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, conforme o projeto de curso da instituição (BRASIL, 2015, p. 30).

Pode-se observar nessas DCN uma preocupação no que diz respeito à formação de um profissional mais bem preparado para a sala de aula, um profissional mais bem articulado com as realidades e diversidades que permeiam a educação do país. Isso pode ser notado através da configuração do currículo do curso.

O licenciando terá 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades que compreendem os núcleos I e II. Dentro dessas horas serão agrupadas as disciplinas de conhecimento sobre o objeto de ensino e as disciplinas de conhecimento pedagógico. Cada Instituição de Ensino irá distribuir as disciplinas de acordo com o perfil do profissional que ela almeja formar. São reservadas 200 (duzentas) horas para o enriquecimento curricular e para que o licenciando possa aprofundar numa área do seu interesse. Nessas horas podemos incluir as monitorias, iniciação científica, seminários e palestras, atividades de representação em entidade estudantil, dentre outras atividades pertinentes com o projeto de curso. Tem-se ainda 400 (quatrocentas horas) de Prática como componente curricular e 400 (quatrocentas horas) voltadas para o Estágio Supervisionado.

Com base nessa perspectiva de formação de professores apontada pelas atuais DCN, Júlio Emílio Diniz Pereira apresentou, no “Encontro da Rede de Trocas das Licenciaturas da UFOP”, uma proposta de estruturação das licenciaturas (Figura 4). Segundo o autor (DINIZ-PEREIRA, comunicação oral, 18 de abril, 2016), essa proposta tem como objetivo romper definitivamente com a fórmula 3+1 e iniciar uma nova era na formação de professores no Brasil.

A Figura 4 representa um currículo de Licenciatura com um aumento considerável das disciplinas de Conhecimento Pedagógico e de Estágio Supervisionado. Além do aumento no número das disciplinas de Conhecimento Pedagógico, Diniz-Pereira (comunicação oral, 18 de abril, 2016) propõe também que elas sejam cursadas em paralelo com as disciplinas de conhecimento sobre o objeto de ensino, o que ele chamou de “entrada dupla”, dos professores em formação no seu curso.

Nessa proposta, a disciplina de Estágio (conhecimento teórico-prático) já começa a ser vivenciada a partir do terceiro período e vai aumentando a sua carga horária de forma gradativa, para que ao final do curso o aluno já se sinta um profissional docente (DINIZ-PEREIRA,

comunicação oral, 18 de abril, 2016). De acordo com o autor, começar os estágios mais cedo, possibilita ao licenciando um tempo maior de contato com a realidade escolar, de vivência das adversidades e complexidades do meio escolar, de desenvolvimento de trabalhos diversos em parceria com o professor supervisor e a comunidade escolar; e de reflexão durante a ação e sobre a ação, auxiliado pelo professor orientador.

Diniz-Pereira (comunicação oral, 18 de abril, 2016) considera positivo um aumento gradativo da carga horária do Estágio (ver Figura 4) devido à possibilidade de aumento, também gradativo, da complexidade das atividades que os estagiários se envolvem até chegar às atividades de regência em salas de aula. Além disso, o autor propõe 800 (oitocentas) horas de Estágio, por defender que essa disciplina integra, de maneira mais efetiva, o caráter teórico-prático que fundamenta as DCN.

Ainda de acordo com Diniz-Pereira (comunicação oral, 18 de abril, 2016) as disciplinas de Prática e Estágio são as que mais “dialogam” uma com a outra, subsidiando discussões e práticas. Isso justifica a proposta de que sejam cursadas concomitantemente (ver Figura 4).

Licenciatura							
						FaE	FaE
					FaE	Est. Sup.	Est. Sup.
		Inst.	Inst.	Inst.	Est. Sup.	Est. Sup.	Est. Sup.
		Est. Sup.					
							Est. Sup.
							Est. Sup.

Legenda: Organização das matrizes curriculares

- Conhecimento sobre o objeto de ensino
- Conhecimento pedagógico
- Conhecimento pedagógico sobre o objeto de ensino (“Práticas de Ensino”)
- Conhecimento “teórico-prático” (“Estágio Supervisionado”)
- Formação “flexiva” (Disciplinas que se referem à especificidade de atuação do professor)

Figura 4: Uma “outra” Licenciatura possível? (DINIZ-PEREIRA, comunicação oral, 18 de abril, 2016)

Acreditamos que propostas de estrutura curricular como a elaborada pelo professor Júlio Emílio Diniz-Pereira, trazem a possibilidade de uma ruptura definitiva com o modelo “3+1” de formação de professores e podem contribuir para a profissionalização e valorização da profissão

docente, bem como para a formação de professores da Educação Básica de qualidade, com os pré-requisitos necessários para a atuação na sala de aula e mais bem preparados para lidar com as diversidades que são encontradas nesse espaço.

1.2.6 Estágio Supervisionado

O estágio supervisionado é um importante instrumento de integração entre universidade, escola e comunidade. Ele vai além de um simples cumprimento de exigências acadêmicas e precisa ser vivido como uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional (FILHO, 2010).

Essa visão integradora do estágio é recente no Brasil. Somente em 1972 no I Encontro Nacional de Professores de Didática, realizado na Universidade de Brasília, que o então ministro Jarbas Passarinho deu ênfase em sua apresentação à legislação que tornava obrigatório o Estágio, para que os estudantes tivessem um contato prévio com a profissão. O marco inicial para que o Estágio Supervisionado passasse a ser integralizado nos currículos escolares foi a Portaria nº 1002, de 29 de setembro de 1967, do Departamento Nacional de Mão-de-obra do Ministério do Trabalho (SANTOS; VICENTINE; STEIDEL, 2009).

De acordo com Santos, Vicentine e Steidel (2009), o Estágio Curricular foi regulamentado por *legislação federal* somente em 1977, através da Lei nº 6.494, sancionada em 7 de dezembro. Em 1982, o Decreto nº 87.497 de 18 de agosto, regulamenta a Lei nº 6.494 com a seguinte complementação:

Considera-se estágio curricular, para os efeitos deste Decreto, as atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas ao estudante pela participação em situações reais de vida e trabalho de seu meio, sendo realizada na comunidade em geral ou junto a pessoas jurídicas de direito público ou privado, sob a responsabilidade e coordenação da instituição de ensino (BRASIL, 1982).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) vem tornar o estágio supervisionado obrigatório nos cursos de formação de professores, como pode ser observado, dentre outros pontos dessa lei, no item II do parágrafo único do artigo 61, mencionado na seção anterior.

O Parecer CNE/CP 28/2001, aprovado em 02 de outubro de 2001 vem estabelecer o estágio supervisionado como um componente do currículo obrigatório, integrado à proposta pedagógica e que se efetiva a partir da segunda metade do curso como coroamento formativo da relação teoria-prática. Assim, o estágio deverá ser uma atividade diretamente articulada com a prática e com o trabalho acadêmico. Esses e outros aspectos são expressos no trecho a seguir desse parecer:

Por outro lado, é preciso considerar um outro componente curricular obrigatório integrado à 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 é que este momento se chama estágio curricular *supervisionado* (BRASIL, 2001, p. 10, Grifo nosso).

Numa primeira leitura mais superficial do Parecer CNE/CP 28/2001, pode-se inferir que ele se fundamenta no modelo de integração teoria-prática, mas ainda existe uma concepção muito forte da racionalidade técnica na sua fundamentação. De acordo com Silvestre⁷ (comunicação oral, 03 de junho, 2016) a definição da racionalidade técnica não é nem derrubada, nem questionada no trecho acima. Tem-se a impressão nesse parecer que o estágio serve para testar a teoria.

O Parecer CNE/CES nº 15/2005, aprovado em 02 de fevereiro de 2005, estabelece que:

Por sua vez, o estágio supervisionado é 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. O estágio supervisionado tem o objetivo de consolidar e articular as competências desenvolvidas ao longo do curso por meio das demais atividades formativas, de caráter teórico ou prático. (BRASIL, 2005, p. 3, Grifo nosso).

No Parecer CNE/CES nº 15/2005 pode ser observado um ganho com relação à interlocução entre professor, supervisor e orientador expressa nele. Mas, segundo Silvestre (comunicação oral, 03 de junho, 2016), para consolidar e articular as competências desenvolvidas ao longo do curso, deve ser realizado um trabalho coletivo real e efetivo, uma vez que essa síntese entre consolidação e articulação de competências leva em consideração aquilo que o estudante aprendeu durante o curso e aquilo que ele vai desvelando durante o estágio. É também esse trabalho conjunto que pode garantir o desenvolvimento da percepção no estagiário da unidade existente entre teoria e prática presente em todo o estágio.

De acordo com Silvestre (comunicação oral, 03 de junho, 2016), infelizmente, o que comumente se observa nos estágios supervisionados em cursos de formação de professores é que essa síntese fica muito a cargo do estudante, ou seja, é desenvolvida de forma solitária e, por isso nem sempre se efetiva no processo formativo.

⁷ Professora e pesquisadora da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Magali Silvestre, proferiu a palestra com o tema “Residência Docente” no “Encontro da Rede de Trocas das Licenciaturas da UFOP”.

A estruturação dos estágios com base nessa regulamentação não parece lidar com os principais problemas apontados por Pimenta (2002) apud Oliveira et al. (2005), no que se refere à prática do estágio nos cursos de Licenciatura, como:

- ✓ Grande número de licenciandos numa mesma turma onde o professor orientador do estágio tem dificuldade de fazer o acompanhamento;
- ✓ A diversidade de escolas onde os licenciandos estagiam;
- ✓ A falta de coordenador de estágio em alguns cursos;
- ✓ Os estagiários, em sua maioria, não são bem recebidos pelos professores do local onde se realizam os estágios;
- ✓ A falta de comprometimento dos professores do curso com o estágio;
- ✓ A responsabilidade pelo estágio é exclusiva do professor da disciplina de estágio;
- ✓ Estágio visto como “polo prático” do curso;
- ✓ Dificuldade de garantir a relação teoria/prática;
- ✓ Divisão do estágio em etapas fixas e estanques: observação, participação, regência; restrições à etapa de observação, ficando o aluno apenas como visitante;
- ✓ Transformação do estágio em atividades burocráticas de preenchimento de fichas, relatórios e descrição das atividades;
- ✓ Falta de integração entre a Universidade e o local onde se realiza o estágio;
- ✓ Ausência de um plano de estágio integrado e integrante nos diversos níveis de sua execução (p. 368).

Nessa mesma época, Barreiro e Gebran (2006), apontam em seu trabalho alguns princípios que devem nortear os projetos de estágio supervisionado:

- ✓ “A docência é a base da identidade dos cursos de formação;
- ✓ O estágio é um momento da integração entre teoria e prática;
- ✓ O estágio não se resume à aplicação imediata, mecânica e instrumental de técnicas, rituais, princípios e normas aprendidas na teoria;
- ✓ O estágio é o ponto de convergência e equilíbrio entre o aluno e o professor.” (p. 90).

As ideias de Barreiro e Gebran convergem para a estruturação de um estágio que podemos dizer ideal, uma vez que apontam princípios imprescindíveis e que devem fazer parte da formação docente.

De acordo com o Parecer CNE/CP nº 2/2015, os *sistemas de ensino* devem propiciar as instituições formadoras a abertura de suas escolas de educação básica para o estágio supervisionado:

Ao mesmo tempo, os sistemas de ensino devem propiciar às instituições formadoras a abertura de suas escolas de educação básica para o estágio curricular supervisionado. Esta abertura, considerado o regime de colaboração prescrito no Art. 211 da Constituição Federal, pode se dar por meio de um acordo entre instituição formadora, órgão executivo do sistema e unidade escolar acolhedora da presença de estagiários. Em contrapartida, os docentes em atuação nesta escola poderão receber alguma modalidade de formação continuada a partir da instituição formadora (...) (BRASIL, 2015, p. 31. Grifo nosso).

Para Silvestre (comunicação oral, 03 de junho, 2016), embora esse parecer seja quase uma cópia do Parecer 28/2001 discutido anteriormente, ele recupera coisas que pareciam ter sido esquecidas neste, como a entrada dos estagiários na escola regulamentada por lei. Nota-se ainda nesse parecer a possibilidade de oferta, pela instituição formadora, de alguma modalidade de formação continuada para o professor supervisor da escola.

A regulamentação da entrada dos estagiários nas escolas de educação básica pode beneficiar a formação uma vez que as escolas poderão ser selecionadas de acordo com os perfis profissionais de ensino que se deseja formar e com a multiplicidade de experiências e modalidades de ensino que se almeja que eles vivenciem. Em contrapartida, a possibilidade de o professor supervisor receber alguma modalidade de educação continuada pela instituição formadora, pode permitir que o mesmo tenha mais oportunidades de refletir sobre a sua prática docente, sobre o seu papel formador e sobre a importância de se investigar a sua própria prática; algo que pode impactar positivamente tanto na realidade escolar em que atua quanto na instituição formadora na qual ele se reinsere.

A unidade teoria e prática aparece pela primeira vez na Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. No Art. 13 dessa resolução que fala sobre a formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, os seus § 3º e § 6º falam respectivamente da unidade teoria e prática e do estágio supervisionado:

§ 3º Deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência.

§ 6º 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 (BRASIL, 2015, p. 11 e 12).

Isso significa dizer que tal resolução reconhece que a unidade teoria-prática deve permear toda a formação, uma vez que o ofício professor é de natureza teórico-prático (SILVESTRE, comunicação oral, 03 de junho, 2016).

Assim, entendemos esse como um avanço da regulamentação que alavanca novas discussões sobre o papel do estágio na formação dos professores como as que vêm ocorrendo na Universidade Federal de Ouro Preto. Isso porque tal regulamentação sinaliza uma concepção de estágio no sentido de Barreiro e Gebran (2006): um lugar onde o futuro professor possa refletir sobre sua formação e sua ação, e dessa forma contribuir para a melhoria da educação.

Para Barreiro e Gebran (2006), o objetivo central de um projeto de estágio supervisionado é efetivar a articulação do curso de Licenciatura com a Educação Básica da rede pública e privada, fazendo com que o professor em formação se aprimore e, assim, possa

contribuir para uma educação de qualidade. Em outras palavras, um programa de estágio deve ser estruturado com base na realidade de atuação do futuro professor: a escola da Educação Básica.

Outro aspecto a ser considerado em um programa de estágio é o fato de que as instituições formadoras de professores devem se preocupar em formar um profissional que seja adequado com o seu tempo, dada a rapidez com que as coisas mudam e a facilidade com que as pessoas acessam equipamentos e tecnologias que as auxiliam. Nesse sentido, o profissional deve desenvolver habilidades para cativar os alunos e engajá-los nas atividades propostas, algo que se desenvolve a partir da vivência no campo de atuação.

Não basta o professor ter um vasto conhecimento teórico se não souber fazer uso desse conhecimento para contribuir na formação de pessoas críticas, reflexivas e preparadas para lidar com os problemas que surgem. Muito além do que “passar conteúdo” de forma mecanizada, ao ensinar, o professor deve ser capaz de contribuir para que os alunos atribuam sentido e significado àquilo que estão aprendendo.

2. OBJETIVO

Caracterizar uma experiência de Estágio Supervisionado no curso de Química Licenciatura da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), na tentativa de contribuir para o aperfeiçoamento deste conjunto de disciplinas.

Esse objetivo geral pode ser traduzido em três questões de pesquisa específicas:

- ✓ Como o Estágio Supervisionado da Química Licenciatura da UFOP se estrutura?
- ✓ Quais elementos caracterizam a experiência de Estágio Supervisionado na Química Licenciatura da UFOP?
- ✓ Quais as possíveis reformulações na estruturação do Estágio Supervisionado no Ensino de Química da UFOP podem ser apontadas com base neste estudo?

3. METODOLOGIA

Essa pesquisa foi realizada a partir de uma abordagem qualitativa e se desenrola por meio da construção de um estudo de caso. De acordo com André (2008), um estudo de caso pode ser entendido como um estudo descritivo de uma unidade que, no caso deste trabalho, refere-se à minha experiência como licenciando no Estágio Supervisionado do curso de Química Licenciatura da UFOP.

Os dados referentes ao Estágio Supervisionado do curso de Química Licenciatura da UFOP foram coletados a partir de sua regulamentação interna; de planos de ensino das disciplinas Estágio Supervisionado I, II e III⁸; dos planejamentos de aula elaborados nessas disciplinas; das filmagens das aulas ministradas durante a regência⁹; e das entrevistas registradas em áudio, realizadas com uma das professoras que elaborou o regimento do Estágio da Química Licenciatura, com uma das professoras orientadoras e com uma das professoras supervisoras. Dados coletados do “Encontro da Rede de Trocas das Licenciaturas da UFOP” e das regulamentações nacionais, também foram utilizados para fomentar nossas discussões.

Em suma, para a realização desse estudo de caso, escolhi como instrumentos norteadores: a análise documental, minha narrativa pessoal e as entrevistas com as professoras de acordo com a seguinte sequência:

- *Análise da estruturação do Estágio Supervisionado da Química Licenciatura da UFOP* a partir da regulamentação desse estágio, da entrevista com a professora que participou da elaboração da regulamentação desse Estágio (Professora 1¹⁰) e das regulamentações nacionais que regem o Estágio Supervisionado e a formação inicial de professores para a educação básica. Nessa etapa foi feito um paralelo entre a regulamentação do Estágio da UFOP (REUFOP) e duas regulamentações nacionais: Lei 11.788 de setembro/2008 e Resolução nº2/2015. A Lei 11.788/2008 que trata sobre o Estágio dos estudantes serviu como base na elaboração do regulamento da UFOP e a Resolução nº2/2015 define as novas DCN para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. A entrevista com a Professora 1 foi norteada por um protocolo de entrevista (Anexo 1) e utilizada como subsídio em nossas discussões sobre a regulamentação.

⁸ O Estágio Supervisionado IV não entrou em nossa análise, pois o mesmo tem como principal objetivo o desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso.

⁹ As aulas foram ministradas em uma turma do 1º ano do Ensino Médio, do turno vespertino, da Escola Estadual Dom Silvério, situada na cidade de Mariana-MG.

¹⁰ Para preservar a identidade das professoras que fizeram parte deste trabalho, utilizamos o código “Professora X”, onde X é um número natural.

- *Análise dos elementos que caracterizam a experiência de Estágio Supervisionado na Química Licenciatura da UFOP* a partir dos documentos (planos de ensino e diferentes atividades propostas e realizadas) que fizeram parte da minha vivência nos Estágios Supervisionados I, II e III, da entrevista com a professora orientadora que ministrou as disciplinas Estágio Supervisionado II e III (Professora 2) e da entrevista com a professora supervisora do campo do estágio (Professora 3).

Para a discussão das atividades formativas foram tomados como subsídio os planos de ensino dos Estágios I, II e III (Anexo 2). Algumas das atividades que caracterizaram, de maneira representativa, as experiências que vivenciei nesses estágios também foram discutidas.

Dessa forma, a análise documental subsidiou ambas as análises - da estruturação do Estágio e dos elementos que o caracterizam. Segundo André (1988), essa é uma técnica muito poderosa na análise de dados qualitativos. Ela pode ser usada para complementar as informações obtidas por outros meios ou revelar aspectos novos do assunto estudado. Nesse sentido, a análise documental nesse TCC foi importante para ratificar, validar, complementar e fazer surgir novos aspectos com relação aos dados que levantamos através de outras técnicas de análise (por exemplo, entrevista) ou vice-versa.

Para análise da etapa de regência, foram selecionados momentos que considerei conterem aspectos importantes para a minha formação. Essa seleção ocorreu a partir do planejamento elaborado (Anexo 3), do relatório final¹¹ e dos vídeos das aulas ministradas. Um momento formativo foi considerado importante quando apresentava aspectos relacionados: a evolução do conhecimento do aluno, ao tipo de abordagem comunicativa utilizada nos diferentes momentos, as intervenções feitas direta ou indiretamente pelos professores orientadores e supervisores, as alterações e adequações feitas no planejamento. Trechos de interações discursivas estabelecidas nas aulas, desenhos e expressões escritas dos alunos foram utilizados para ilustrar e subsidiar as nossas discussões sobre esses momentos formativos.

Uma entrevista estruturada foi realizada com a Professora 2 com o objetivo de levantar os aspectos centrais da visão do orientador a respeito do Estágio Supervisionado da Química Licenciatura da UFOP. As questões que nortearam essa entrevista encontram-se no Anexo 4.

Com o intuito de levantar novos aspectos que possibilitem a caracterização da minha experiência de Estágio a partir da perspectiva do supervisor do campo de estágio, uma entrevista

¹¹ Documento elaborado pelo licenciando ao longo da disciplina de Estágio Supervisionado III, que deve conter reflexões sobre a realidade observada, planejamento da sequência de ensino, análise de episódios das aulas ministradas, conclusões e a auto-avaliação.

com a Professora 3 também foi realizada (Anexo 5). Trechos de ambas as entrevistas foram utilizados para ilustrar e subsidiar as nossas discussões sobre os aspectos identificados.

- Apontamento de possíveis reformulações na estruturação do Estágio Supervisionado da Química Licenciatura da UFOP.

As discussões feitas com relação a estruturação do Estágio Supervisionado, às atividades formativas, à regência e às visões das professoras entrevistadas foram utilizadas como subsídio para a identificação de aspectos que podem contribuir para a melhoria do Estágio Supervisionado.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados são apresentados e discutidos nessa seção considerando três aspectos centrais das questões de pesquisa investigadas: (i) estruturação do Estágio Supervisionado da Química Licenciatura da UFOP; (ii) caracterização de uma experiência de Estágio Supervisionado nesse curso e instituição; (iii) proposição de reformulações.

4.1 Estruturação do Estágio Supervisionado da Química Licenciatura da UFOP

O curso de Química Licenciatura da UFOP é composto por quatro disciplinas de Estágio, as quais totalizam 420 (quatrocentas e vinte) horas. São elas:

- ✓ Estágio Supervisionado de Química I (Qui390): análise de documentos e compreensão da estrutura organizacional da instituição escolar (105h);
- ✓ Estágio Supervisionado de Química II (Qui391): observação participativa no campo de estágio e planejamento (105h);
- ✓ Estágio Supervisionado de Química III (Qui392): regência no campo de estágio e análise reflexiva da atuação (105h); e
- ✓ Estágio Supervisionado de Química IV (Qui393): trabalho monográfico de pesquisa na área de ensino de química/educação ou produção de material didático (105h).

Essas disciplinas são regulamentadas por um regimento interno, que chamaremos de REUFOP (regulamentação do Estágio Supervisionado da Química Licenciatura da UFOP). Tal regulamentação foi aprovada no ano de 2012, tendo como base para a sua elaboração a Lei 11.788 de setembro/2008 e Resoluções Internas da UFOP.

Procuramos traçar paralelos entre essa regulamentação, aquelas a nível nacional e os dados da entrevista com a Professora 1, no sentido de auxiliar nossas discussões sobre a estruturação desse Estágio.

O Quadro 1 mostra os locais onde o Estágio Supervisionado deve ser realizado segundo acordo firmado entre instituição formadora e campo de estágio.

REUFOP	Lei 11.788 de setembro/2008
O Estágio será realizado em instituição pública ou privada ou em instituição da sociedade civil organizada que desenvolva atividade propícia ao aprendizado do graduando, conceituado nesta Resolução como Campo de Estágio.	No Art. 6º, consta: O local de estágio pode ser selecionado a partir de cadastro de partes cedentes, organizado pelas instituições de ensino ou pelos agentes de integração.
	Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 No Art. 3º, § 6º, inciso II, consta: § 6º O projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, envolvendo a consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração, e deve contemplar: II - a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da <i>práxis</i> ¹² docente.

Quadro 1: Trechos do REUFOP, da Lei 11.788 de setembro/2008 e da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 referente ao local de realização do estágio.

Ao analisarmos a Lei 11.788 de setembro/2008, os locais para a realização do Estágio não estão claros, ficando a cargo de cada instituição a interpretação da mesma. Já a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, é bem específica com relação ao local da realização do estágio. Segundo essa resolução, os estudantes de licenciatura devem ser inseridos em instituições da educação básica da rede pública de ensino, destacando que este é o espaço privilegiado da *práxis* docente.

No caso da REUFOP, esta é muita mais ampla em relação aos locais onde os licenciandos poderão realizar o Estágio. O estágio segundo essa regulamentação pode ser realizado em instituição pública, privada ou em instituição da sociedade civil organizada que contribua para a formação do futuro professor. Assim, podemos pensar que alguns espaços formativos não-formais, como museus, podem constituir campo de estágio da UFOP quando organizados para esse fim.

Com respeito à seleção do campo de estágio, a Professora 1 afirmou em entrevista que a negociação do campo de estágio é feita pelo professor de estágio da instituição formadora (orientador). Segundo ela, isso é algo diferente, pois não há necessidade de o licenciando buscar sozinho um lugar para a realização do estágio, algo que acontece em muitas instituições ainda.

¹² *Práxis* é a atitude (teórico-prática) humana de transformação da natureza e da sociedade. Não basta conhecer e interpretar o mundo (teórico), é preciso transformá-lo (*práxis*). (Marx & Engels, 1986 apud Pimenta, 1994, p. 86).

No início do curso foi realizada uma catalogação das escolas da região. Assim, foram selecionadas escolas particulares e públicas com diversas realidades. Atualmente, os estágios são realizados nas cidades de Ouro Preto – MG e Mariana – MG, em escolas da rede pública de ensino. A Professora 1 mencionou que as diversidades encontradas nas escolas que os licenciandos da UFOP realizam os estágios contribuem para uma discussão enriquecedora de suas práticas.

Na fala da Professora 1, nota-se que, em sua concepção inicial, os Estágios do curso de Química Licenciatura eram realizados em escolas públicas e particulares. Esses locais estão em conformidade com aqueles estabelecidos na REUFOP. Atualmente, o local onde é realizado o Estágio – escolas da rede pública - continua respeitando a REUFOP, mas sua adequação no sentido do que está estabelecido na Resolução nº 2/2015 pode indicar que o alvo do curso de Química Licenciatura está direcionado para a formação de professores com perfil voltado para atender, prioritariamente, as demandas da educação pública.

Com relação aos princípios legais do estágio temos (Quadro 2):

REUFOP	Lei 11.788 de setembro/2008
<u>O estágio, como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente (campo de estágio). (Grifo nosso)</u>	No Art. 3º, inciso III, consta: §1º <u>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. (Grifo nosso)</u>

Quadro 2: Trechos do REUFOP e da Lei 11.788 de setembro/2008 sobre os princípios legais do estágio.

As partes destacadas nos dois regulamentos que tratam da integração entre professor orientador, professor supervisor e estagiário, são idênticas. A parte final da Lei 11.788 de setembro/2008, que diz que a comprovação do estágio será feita por vistos dos relatórios das atividades realizadas e por menção de aprovação final é contemplada na caracterização de cada um dos estágios, a partir das fichas de avaliação e frequência e atividades de anotações de campo e relatórios, todas elas com exigência de visto e aprovação.

Em entrevista com a Professora 1, perguntando a ela como se dá essa integração professor supervisor, professor orientador e estagiário, a mesma respondeu que já houve situações de o professor supervisor não entender que ele tem um papel ativo na formação do estagiário. Esse professor encara o estagiário como alguém que pode flexibilizar o seu trabalho durante o período de estágio, de forma a assumir suas aulas.

Silvestre (comunicação oral, 03 de junho, 2016), destacou a importância da interlocução professor orientador e professor supervisor e sobre o papel do professor supervisor como co-formador, criticando que, na maioria das vezes, esse papel fica a cargo apenas do professor orientador.

A Professora 1 reforça as ideias de Silvestre (comunicação oral, 03 de junho, 2016), chamando a atenção para o fato de que o professor supervisor tem que entender o papel dele na formação do licenciando. Ela diz ainda que a relação entre a universidade e a escola não está boa, precisa melhorar mais.

No Quadro 3 são apresentados trechos relacionados à integração teoria e prática no Estágio Supervisionado e sobre a prática reflexiva que deve fazer parte do professor.

REUFOP	Resolução nº2/2015
(...) Pelo contrário, na concepção adotada para o curso de Química Licenciatura da UFOP, o estágio deve ser um momento de <u>integração entre teoria e prática</u> e deve contribuir para a formação docente quando desenvolvido na <u>perspectiva crítica e reflexiva</u> . (Grifo nosso)	No Art. 10, consta: A formação inicial destina-se àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, compreendendo a <u>articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica</u> , (...). (Grifo nosso)

Quadro 3: Trechos do REUFOP e da Resolução nº2/2015 sobre a integração teoria e prática no estágio e sobre a reflexão crítica do profissional da educação.

Nota-se no trecho da regulamentação da UFOP uma preocupação na indissociabilidade entre teoria e prática durante o Estágio Supervisionado e que este seja desenvolvido de forma crítica e reflexiva. A Resolução nº2/2015, não fala especificamente sobre o Estágio, mas ela aborda a formação inicial de maneira geral, na qual ele está incluso. Essa Resolução também ressalta a importância da integração entre teoria e prática, da investigação e da formação de um profissional crítico-reflexivo.

Sobre a indissociabilidade teoria e prática no Estágio Supervisionado da UFOP, a Professora 1 ressalta que essa questão é central na matriz curricular do Estágio Supervisionado. Ela acrescenta que há uma preocupação por parte dos professores nessa indissociabilidade, que é contemplada em momentos como no planejamento das aulas, na regência, na análise das aulas gravadas, e até mesmo na elaboração do TCC, que na maioria das vezes nasce daquilo que o licenciando vivenciou durante o Estágio.

A Professora 1 ressaltou que há um amadurecimento do licenciando no decorrer dos Estágios. Ela disse que no Estágio Supervisionado I eles escrevem um relatório sem muita reflexão sobre aquilo que está sendo analisado. No decorrer dos Estágios II, III e IV, percebe-

se um licenciando mais reflexivo e crítico ao escrever. No estágio IV, que culmina com a escrita do TCC, verifica-se muitos trabalhos de qualidade e que mostram a evolução que este aluno teve no seu processo de formação. Neste sentido, ela acredita que se tem um aluno egresso com um olhar mais crítico, reflexivo e que consegue teorizar aquilo analisa.

Pimenta (2010) ressalta a importância da indissociabilidade teoria-prática na educação. Ela chama essa integração de *práxis* e vai além quando diz que, a “atividade docente é *práxis*”.

Schön (1992) aborda a importância da prática reflexiva do professor ao juntar quatro dimensões da reflexão sobre a prática: conhecimento na ação, reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação.

É possível notar nas regulamentações, na fala da Professora 1 e nas ideias desses autores, uma preocupação com a formação de um professor que saiba refletir de forma crítica e que alie em sua prática docente essa integração entre teoria e prática por meio da investigação de sua própria prática.

No decorrer das análises, entendemos que mais alguns aspectos abordados na entrevista com a Professora 1 e encontrados nas novas DCN (Resolução nº2/2015), deveriam ser retratados no corpo deste trabalho.

Por exemplo, aspectos relacionados à formação inicial que contemplem a diversidade encontrada na sociedade brasileira. Veja o Quadro 4:

Resolução nº2/2015
<p>Art. 12. Os cursos de formação inicial, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-ão dos seguintes núcleos:</p> <p>I - núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais, articulando:</p> <p>b) princípios de justiça social, <u>respeito à diversidade</u>, promoção da participação e gestão democrática;</p> <p>e) <u>conhecimento multidimensional e interdisciplinar</u> sobre o ser humano e práticas educativas, incluindo conhecimento de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, <u>nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biopsicossocial</u> (p. 10); (Grifo nosso)</p>

Quadro 4: Trechos da Resolução nº2/2015 sobre a diversidade nacional que deve ser contemplada na formação inicial de professores para a educação básica.

A Resolução nº2/2015 que define as novas DCN, ressalta a importância de levar em consideração a diversidade encontrada nas sociedades em geral - e na brasileira em particular - na formação inicial de professores para o ensino básico. Essas diversidades encontradas nas salas de aula são muitas e os currículos dos cursos de formação de professores raramente contemplam isso. Têm-se as diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, sociocultural e também as que dizem respeito às limitações físicas como: visual,

auditiva, mental e motora, comuns no meio educacional. É importante ter nos currículos de formação disciplinas que contemplem esses aspectos relacionados às diversidades para que os futuros professores saibam se articular diante dessas situações.

Em um trecho da entrevista com a Professora 1, ela fala sobre essa diversidade e como o Estágio Supervisionado na Química Licenciatura da UFOP tem-se colocado frente a esse aspecto:

PI: Porém, essa questão de como lidar com a diversidade em sala de aula, eu te digo que ainda não é o forte do Estágio, por que a gente não tem uma discussão específica para falar da Educação de Jovens e Adultos (EJA), não tem uma discussão específica para falar do Estágio no Fundamental (Ensino Fundamental), geralmente ela [a discussão] é muito focada no Médio [Ensino Médio]. Acontece [o Estágio Supervisionado] em turmas noturnas que têm características mais de EJA? Já aconteceu. É claro que a gente tem toda uma preocupação com o planejamento a ser feito. Porém, não tem nada específico para lidar com o público EJA, com o público do Fundamental, é mais focado no Ensino Médio regular. Então, isso é uma coisa que a gente tem que pensar para os Estágios. E com relação aos alunos com necessidades especiais, também é uma coisa que a gente não discute como um tópico do Estágio. Se tiver uma demanda disso, aí a gente pensa. Igual, já tiveram alunos que, ou tinham mais dificuldade de aprendizagem ou eram deficientes visuais, então a gente pensou, como favorecer isso [o aprendizado]. Na modelagem¹³? Como as estagiárias na época iam se aproximar deles? Como elas tinham que pensar naqueles estudantes? No Dom Pedro [Escola Estadual Dom Pedro II – Situada em Ouro Preto – MG] tinha uma intérprete. Sempre tem um aluno que é surdo-mudo. Então, como seria a relação dos estagiários com a intérprete? Com aquele estudante? A gente pensa de acordo com as demandas, mas não tem nada que é assim, tópico específico do Estágio para lidar com diferentes contextos e realidades. É pelas demandas.

Essa fala da Professora 1 sinaliza a necessidade de reformulação do Estágio da Química Licenciatura no sentido de um planejamento efetivo de discussões e vivências formativas que contemplem as diversidades mencionadas na regulamentação, uma vez que essas discussões têm sido voltadas, quase que exclusivamente, para o Ensino Médio.

Em suma, a análise dessa primeira parte é indicativa de duas carências principais na estruturação desse Estágio Supervisionado: a primeira é a integração professor orientador/professor supervisor/estagiário que ainda não é efetiva; a segunda, diz respeito à abordagem das diversidades encontradas em sala de aula.

¹³ Processo de elaboração, crítica e reformulação de representações de entidades, fenômenos, processos e ideias científicos. Essas representações são expressas a partir de diferentes modos (p. ex. gestos, analogias, materiais concretos como bolinhas de isopor, massinha, desenhos etc.), discutidas e negociadas com o grupo e com a turma. Nesse processo de negociação, tais representações vão sendo reformuladas de forma a se aproximarem daquelas curriculares, que o professor almeja que os alunos aprendam.

4.2 Elementos que caracterizam a experiência de Estágio Supervisionado na Química Licenciatura da UFOP

4.2.1 Atividades formativas

Nessa seção faço uma narrativa pessoal de algumas das atividades vivenciadas por mim nos Estágios Supervisionados I, II e III e que caracterizam, de maneira representativa, as experiências que vivenciei neles. Essas atividades constam nos planos de ensino dessas disciplinas (Anexo 2), que também serviram de subsídio para a nossa discussão.

No **Estágio Supervisionado I** discutiu-se a legislação da Educação Básica no Ensino de Química, o Projeto Político Pedagógico (PPP) escolar e foi planejada e realizada uma aula simulada. As primeiras atividades desenvolvidas nesse Estágio foram a leitura e discussão de textos de autoria da professora da referida disciplina naquela época (prof. Kristianne Lina) que tratavam da prática de ensino na formação docente, do papel do Estágio Supervisionado e da formação continuada de professores de Química. Uma discussão sobre Pareceres, Leis, Decretos, Resoluções, Portarias aconteceu buscando discutir as principais diferenças entre as ideias fundantes desses documentos. Na sequência, foi produzido um esquema cronológico da Legislação da Educação Básica recente, iniciando pela LDB 9.394/96. Essa atividade nos fez ter uma noção dos principais documentos norteadores da Educação Básica que são regidos pela Constituição da República Federativa do Brasil.

Posteriormente, desenvolvi um trabalho que discutiu os Conteúdos Básicos Comuns (CBC). Os CBC têm como principais objetivos, estabelecer os conhecimentos, habilidades e competências para os alunos da educação básica, bem como, nortear os professores sobre os assuntos fundamentais que devem ser trabalhados nesse nível de ensino. Vale salientar, que os CBC não esgotam todo o conteúdo do ensino básico, mas indicam os aspectos fundamentais de cada disciplina, que não podem deixar de ser ensinados e que o aluno não pode deixar de aprender (ROMANELLI et al., 2008). Enquanto nas primeiras atividades levantou-se os principais documentos que norteiam a Educação Básica a nível nacional, nessa segunda atividade foi analisado um documento norteador a nível estadual.

Uma outra atividade desenvolvida nesse Estágio foi sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP), que define a identidade de uma escola. Aqui deu-se a análise de um documento no âmbito municipal.

Nessa etapa foram feitas análises também do PPP do Curso de Química Licenciatura da UFOP e do PPP do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais -

Campus Ouro Preto (IFMG - OP), sendo este último selecionado devido ao fato de naquela ocasião eu atuar como professor substituto de Química da instituição. No PPP da Química Licenciatura foi observado na ocasião que ainda há muito que melhorar na sua estruturação, reconhecendo que, para essa melhoria, deve-se ter um trabalho coletivo. Já no PPC do IFMG – OP, observou-se que o mesmo se encontrava desatualizado. Devido a expansão do instituto, com abertura de novos cursos, esse documento precisaria passar por uma reformulação para se adequar à nova realidade. Um ponto em comum levantado na observação desses dois PPP, foi o fato de que, praticamente ninguém da instituição de ensino, tem conhecimento do que trata esse documento; algumas delas nem mesmo sabem da sua existência.

Na última etapa do curso, foi solicitado a elaboração de um plano de aula e a preparação de uma aula simulada com cunho investigativo e com base na ferramenta sociocultural proposta por Mortimer e Scott (2002). O tema abordado na minha aula simulada foi Eletroquímica – pilhas e baterias. Pela primeira vez, tive a experiência de elaborar um planejamento bem estruturado, algo que para mim foi de muita relevância, uma vez que, pude perceber durante a apresentação da aula simulada a influência de um bom planejamento sobre a eficiência do processo ensino-aprendizagem. Isso foi possível devido ao acompanhamento e à orientação da professora da disciplina durante a elaboração do planejamento, a qual me auxiliou com discussões sobre: o que abordar em cada momento da aula; a forma de abordagem; a linguagem a ser utilizada; a clareza das informações. Esse cuidado na elaboração do planejamento refletiu na apresentação da minha aula simulada com o engajamento dos colegas durante as discussões sobre a temática, evidenciado pela participação efetiva da turma através de questionamentos e contraposição de pontos de vista.

No **Estágio Supervisionado II** foram abordados assuntos como: o papel do Estágio Supervisionado na formação do professor de Química; o ensino de Ciências por investigação; e a ferramenta sociocultural de Mortimer e Scott (2002) para planejar e analisar o ensino. No primeiro dia de aula, nos foram apresentadas as possibilidades de escolas e horários onde realizaríamos o estágio. Em seguida foram apresentados e discutidos os documentos que oficializam e controlam a experiência de estágio na escola e na Universidade.

A primeira fase desse Estágio compreendeu a observação na escola e a segunda fase, um planejamento¹⁴ de uma sequência de ensino (Anexo 3). A etapa de observação foi realizada em duas turmas de 1ª série do Ensino Médio, cada uma com 30 alunos em média, no período

¹⁴ Esse planejamento solicitado no Estágio II, embasa a regência que acontece no Estágio Supervisionado III.

vespertino, na Escola Estadual Dom Silvério, situada na cidade de Mariana – MG. O tempo de observação da realidade escolar integralizado foi de 30h.

Simultaneamente ao período de observação que ocorria na escola, na UFOP discutíamos sobre a formação do professor de química, o papel do Estágio Supervisionado nessa formação e a identidade profissional.

Trechos do filme "Monsieur Lazhar (O que traz boas novas) ” selecionados pela professora da disciplina, foram apresentados e em seguida discutidos. Os trechos apresentados traziam cenas de uma sala de aula numa escola do Canadá, de um professor refugiado da guerra civil da Argélia. Esses trechos nos mostraram a importância de conhecer um pouco sobre a complexidade dos eventos escolares que acontecem na sala de aula, fora dela, nas reuniões com professores, com os pais, na interação entre alunos, entre professores, entre outros funcionários da escola, destes com aqueles e como esses eventos estão ligados aos aspectos sociais, econômicos e culturais.

Na discussão sobre a formação docente e o Estágio, enfatizou-se a importância do supervisor e do orientador no acompanhamento do estagiário e o papel deles na formação desse futuro profissional. Além disso, discutiu-se sobre os modelos de ensino pautados na racionalidade prática e na racionalidade técnica e sobre a necessidade de se superar a hierarquia entre teoria e prática e de se formar professores reflexivos sobre sua prática para que a crise de confiança/identidade profissional docente pudesse ser superada.

Outra fase de discussão, essa mais específica do ensino de Ciências, girou em torno da abordagem de ensino por investigação. Nessa etapa, discutiu-se sobre a importância de se problematizar um assunto ou tema, relevante pessoal e socialmente para os alunos, cuja compreensão depende dos conhecimentos químicos que serão desenvolvidos ao longo do estudo desse tema. Ao contrário do método tradicional, no qual os alunos, em geral, não são levados a refletir sobre o que estão aprendendo, o ensino por investigação centra-se em uma questão-problema, cuja solução se dá sob a orientação do professor, em um processo no qual os alunos têm papel ativo na construção de seus conhecimentos curriculares de ciências e são incentivados a questionar, argumentar, expor as suas ideias, propor soluções e, muitas vezes, posicionar-se perante a questão investigada e as soluções propostas para ela.

No decorrer desse Estágio foram realizadas rodadas de discussão para troca de experiências sobre a etapa de observação. Essas rodadas aconteciam sob a orientação da Professora 2, e nelas cada licenciando expunha o que tinha observado até o momento. Com isso, eram levantadas e discutidas questões sobre as diferentes realidades observadas que nos ajudavam a ter um olhar mais crítico ao retornar à escola. Cada discussão, era uma oportunidade

de troca de conhecimentos e experiências que contribuíram muito para a nossa formação, na medida em que nos permitiam lançar diferentes olhares sobre um mesmo aspecto de uma determinada realidade escolar e paralelamente nos conscientizar sobre as múltiplas especificidades dos diferentes contextos observados.

Na etapa de planejamento das aulas para a regência estudamos a ferramenta sociocultural proposta por Mortimer e Scott (2002). Para isso, foi feita a leitura e discussão do texto: “Atividade discursiva na sala de aula de ciências: Uma ferramenta sociocultural para planejar e analisar o ensino”. Esse texto trata de uma ferramenta para analisar a forma com que o professor interage com o aluno, de tal maneira a promover a construção do conhecimento nas aulas de Ciências da Educação Básica. Devido a essa sua potencialidade de mapear tais interações discursivas, ela pode também ser usada para planejar as intervenções em salas de aula de Ciências.

Mortimer e Scott (2002) retratam cinco aspectos da análise do discurso nesse contexto: as intenções do professor (envolve objetivos como: criar um problema, explorar a visão dos alunos, introduzir e desenvolver a “estória científica”, guiar os alunos no trabalho com as ideias científicas e dar suporte ao processo de internalização, guiar os alunos na aplicação das ideias científicas e na expansão de seu uso, manter a narrativa da estória científica), o conteúdo (envolve descrever, explicar e generalizar de forma empírica ou teórica o conteúdo ensinado), abordagem comunicativa (envolve a consideração de múltiplas “vozes” ou apenas da “voz” da ciência e a interação ou não do professor com os alunos em diferentes momentos da aula), padrões de interação (lista os padrões de interação que emergem a medida que professor e alunos alternam as falas na sala de aula; por exemplo, a tríade I-R-A: Iniciação do professor, Resposta do aluno, Avaliação do professor) e intervenções do professor (envolve dar formas aos significados, selecionar significados, marcar significados chaves, compartilhar significados, checar o entendimento dos alunos e rever o progresso da estória científica).

Em nosso planejamento, o aspecto “abordagem comunicativa” foi amplamente utilizado como forma de caracterizar cada um dos momentos didáticos planejados em termos do discurso entre professor e alunos ou entre alunos. Esse aspecto contempla duas dimensões: discurso dialógico (as diferentes ideias expressas pelos alunos são consideradas) ou de autoridade (apenas as ideias consensuais com as científicas são consideradas); discurso interativo (ocorre com a participação dos alunos) ou não-interativo (apenas o professor fala). Essas duas dimensões quando combinadas podem gerar quatro tipos de abordagem comunicativa: interativa/dialógica, interativa/de autoridade, não interativa/dialógica e não interativa/de autoridade.

A utilização dessa ferramenta possibilitou-me programar, de forma intencional, as atividades de acordo com diferentes abordagens comunicativas. Isso norteou minha percepção sobre momentos da aula: nos quais é importante fazer emergir as ideias dos alunos; nos quais o professor precisa guiar os alunos a (re)elaborarem ideias; e nos quais retomadas e sistematizações do conhecimento construído se fazem necessárias e importantes.

O tema químico que escolhi para planejar a sequência de ensino foi: “Estrutura da matéria: há espaços vazios na matéria? ”. Essa escolha foi justificada por dois motivos: a temática foi acordada com a supervisora do campo de estágio, levando em consideração a discussão que estava sendo feita sobre modelos atômicos naquela ocasião com a turma¹⁵ e pelo fato de as pesquisas da área de ensino de Ciências evidenciarem que, embora esse seja um assunto que vários materiais didáticos abordam, ele não é claro para a maioria dos estudantes (MORTIMER, 1995). Concepções inadequadas sobre a temática podem ser evidenciadas até mesmo entre alunos universitários (FURIÓ e FURIÓ, 2000).

Levando em consideração essa falta de clareza sobre o tema e as discussões com a professora supervisora, foi feito um planejamento de forma minuciosa com o auxílio da Professora 2. Vários encontros foram realizados para a estruturação do planejamento, nos quais foram discutidos a sequência dos eventos, a abordagem comunicativa que deveria ser utilizada em cada um deles, as concepções alternativas dos estudantes, os conhecimentos pré-requisitos para compreensão da temática, a organização das atividades experimentais e das discussões, a abordagem dos conteúdos químicos a partir delas e a organização da turma para a realização dessas atividades. Esse planejamento fez parte do relatório que já vinha sendo confeccionado ao longo do estágio.

Na finalização desse estágio, foi definida a data de retorno na escola para a realização do estágio de regência. Para isso, foi negociado com a professora supervisora que eu faria a observação da turma por algumas semanas e só depois começaria a etapa de regência propriamente dita.

O Estágio Supervisionado III teve como principais focos: as atividades de regência a serem realizadas no campo de estágio, o compartilhamento e análise crítica das experiências vivenciadas pelos estagiários em suas atividades de regência, a elaboração do relatório de estágio com nova utilização da ferramenta sociocultural de Mortimer e Scott (2002) na análise das intervenções do estágio de regência e a produção do projeto de TCC.

¹⁵ Segundo essa supervisora, este assunto agregaria conhecimento e auxiliaria na compreensão dos alunos sobre o tema “modelos atômicos”.

Como mencionado, antes de eu começar a regência, previamente negociada com o professor supervisor, passei por mais um tempo observando a turma para que eu pudesse recapitular o seu perfil e até mesmo para que os alunos voltassem a se familiarizar com a minha presença. As discussões sobre experiências docentes nacionais e internacionais e fatores que afetam o processo de ensino e aprendizagem e identidade profissional aconteciam na UFOP, em paralelo com o período de observação e regência.

Essas discussões contribuíram para a nossa reflexão sobre as diferentes realidades de ensino, sobre a condução e adequação de uma aula e nos trouxe dicas de como contribuir para que o processo ensino/aprendizagem possa se efetivar. Com relação à discussão de questões relacionadas à identidade profissional, essas foram cruciais, uma vez que a experiência de regência traz à tona em nós dúvidas como, por exemplo, a incerteza sobre nossa escolha profissional. Essas dúvidas surgem frente à consciência sobre a realidade da educação brasileira: desvalorização salarial do professor; salas com um grande número de alunos, falta de respeito desses com o professor; a falta de poder de decisão do professor, dentre outras que eu poderia enumerar e que contribuem para um sentimento de inferioridade, mediocridade e incapacidade do professor e do futuro professor.

Trabalhos como o artigo intitulado “O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira” de Júlio Emílio Diniz-Pereira (2011) permearam nossas discussões nesse estágio. Nesse trabalho o autor destaca que, assumir enquanto educador e escolher de forma consciente por um curso que te direcione para o exercício da profissão, é um dos principais passos para a construção da identidade docente. Esse mesmo autor ressalta a importância de vivenciar atividades que te levem a ter experiências educacionais distintas durante a formação acadêmico-profissional. Segundo ele, essas experiências ajudam a construir elementos que fazem parte da identidade docente.

Nesse sentido, considero que essas discussões e reflexões que aconteceram no Estágio III foram importantes, porque nos conscientizam de que a profissão docente carece de uma valorização que vai além da econômica. Essa valorização perpassa aspectos como: reconhecimento dentro da instituição formadora, boa qualidade na formação, condições dignas de trabalho, autonomia nas tomadas de decisões e formação continuada. Paralelamente, essas discussões nos auxiliam também no entendimento do nosso papel na luta por essa valorização.

Terminada a etapa de observação, iniciamos a etapa de regência. No meu caso, essa compreendeu uma sequência de 4 aulas de 50 minutos cada. Todas as aulas foram filmadas com o objetivo de analisá-las posteriormente. Assim como no planejamento, a ferramenta utilizada nessa análise foi a de Mortimer e Scott (2002). Fomos instruídos a selecionar eventos das

filmagens que considerávamos que poderiam contribuir para fomentar a reflexão e a discussão com os nossos pares. Por exemplo, evidências da evolução do conhecimento dos alunos, o engajamento da turma (ou a falta dele), as interrupções externas durante essa etapa, uma intervenção feita pelo professor orientador ou pelo professor supervisor, algum conceito que não foi bem explicado ou explicado de forma equivocada durante a regência, as dúvidas levantadas pelos alunos, evidências de mecanismos de resistência destes estavam entre os eventos que poderiam ser proveitosos para a discussão. Essa etapa é mais detalhadamente discutida na próxima seção deste TCC.

Na segunda metade do período do Estágio III, começamos a elaboração do projeto de TCC. Nessa fase, a temática a ser abordada é selecionada em discussão com o futuro orientador. No meu caso, inicialmente escolhi analisar a aula ministrada, uma vez que considerei a experiência vivenciada com a turma muito interessante. No entanto, à medida que as discussões com a orientadora avançaram e frente às discussões que estão ocorrendo no país e na UFOP em relação às novas DCN, achamos que poderia ser ainda mais interessante se a análise dessa experiência acontecesse em torno de uma reflexão sobre a estrutura do Estágio Supervisionado do curso de Química Licenciatura.

Após o período de regência foi elaborado e entregue um relatório de estágio, no qual abordamos aspectos como: descrição comparativa dos contextos na primeira e segunda etapas de observação, que ocorreram respectivamente nos Estágios II e III; discussão sobre o papel da regência e do estágio na formação do professor de Ciências/Química, discussão do planejamento e suas reformulações, seleção, transcrição e análise de episódios dos registros em vídeo da etapa de regência que julgamos conter elementos, cuja reflexão seria importante para a nossa formação.

Ao final do período o projeto do TCC elaborado sob orientação do professor da disciplina e do orientador do TCC é apresentado para uma banca composta pelos estudantes, diferentes orientadores de TCC e a professora da disciplina. O objetivo é que eles contribuam com ideias e sugestões para o enriquecimento da investigação.

No desenrolar desses estágios e ao analisarmos cada etapa realizada até aqui, é notória a evolução que tivemos. Começamos o Estágio I praticamente sem nenhum conhecimento de legislação da Educação Básica no país, saímos dele com uma boa base desses documentos. Esse Estágio também nos ofereceu a primeira oportunidade para realizarmos um planejamento e simulação de aula. No Estágio Supervisionado II fomos para escola para observá-la. Para muitos, o primeiro contato com a escola depois da saída dela como aluno, num exercício constante de lançar um olhar cada vez mais profissionalizado sobre a realidade escolar; para

outros, aqueles que já atuavam como professores (como é o meu caso), o mesmo exercício, com o desafio de lançar um olhar mais reflexivo sobre um campo de atuação supostamente conhecido. A identidade do professor estava sendo construída e refletida. Ainda nesse Estágio, foi elaborado um planejamento que se efetivaria na regência. No Estágio III fomos para a sala de aula. Para muitos o medo, a preocupação, o desafio; para todos a oportunidade de aprimorar-se, de desenvolver a famosa *praxis* dos textos da disciplina.

4.2.2 A regência em foco

Nesta seção discuto as experiências que vivenciei na etapa de regência do Estágio Supervisionado, ressaltando alguns momentos que considero conterem aspectos importantes, cuja reflexão pode contribuir para a formação do futuro professor. Entre esses aspectos estão: o acompanhamento da evolução do conhecimento dos alunos; o planejamento e adequação das interações discursivas de acordo com os diferentes momentos da aula; as intervenções diretas ou indiretas feitas pelo professor orientador e pelo professor supervisor; as reformulações/adequações no planejamento realizadas no decorrer da regência. A ferramenta sociocultural proposta por Mortimer e Scott (2002) foi utilizada para auxiliar na análise de cada momento da regência.

Como discutido na seção “Metodologia”, as aulas foram registradas em vídeo. Sendo assim, para auxiliar a discussão de alguns dos aspectos elencados no parágrafo anterior, alguns diálogos que ilustram interações entre professor e alunos ou entre alunos, foram transcritos, designando o professor regente (licenciando) por **P** e os alunos de **Aluno X**, onde X é um número natural usado para identificar cada um dos alunos e diferenciá-lo dos demais.

Primeiro dia de regência

Nesse primeiro dia, apresentei-me para a turma lembrando-a que estava ali para ministrar uma sequência de aulas. Apresentei também a professora orientadora e expliquei que ela estava ali para fazer as filmagens e me auxiliar em alguns momentos. Em seguida, apresentei o tema a ser discutido para a turma. Ao longo da aula as concepções prévias dos alunos sobre o tema foram levantadas com o objetivo de auxiliar a nossa discussão. A partir disso, solicitei à turma que propusesse modelos para explicar os estados gasoso (utilizei uma seringa para ilustrar o ar no seu interior), sólido (utilizei suco de uva em pó) e líquido (utilizei água). Essa atividade teve como principal objetivo levantar as possíveis concepções alternativas dos alunos (incoerentes com as ideias científicas, mas plausíveis para os alunos) sobre os estados físicos

da matéria. Posteriormente, alguns modelos foram selecionados para serem discutidos com a turma.

O planejado para esse dia foi executado sem nenhuma reformulação significativa.

A abordagem comunicativa utilizada nesse primeiro dia, foi em sua maior parte do tipo interativa/dialógica, uma vez que as diferentes ideias dos alunos (mesmo aquelas diferentes das científicas) foram expressas e consideradas pelo professor. Desde esse início da sequência de ensino a turma foi muito participativa e essa participação foi evidenciada ao longo de toda a intervenção. Para isso, o apoio da professora supervisora foi fundamental, uma vez que nas poucas vezes em que os alunos se dispersaram, ela auxiliou-me na retomada da discussão.

A abordagem da temática foi iniciada com o questionamento sobre a existência dos espaços vazios na matéria¹⁶. A maior parte dos alunos não concordou com tal existência. Posteriormente, foi solicitado aos alunos que elaborassem modelos (representações) da matéria contida dentro de uma seringa (estado gasoso), do suco de uva em pó (estado sólido) e da água (estado líquido).

Nessa primeira atividade, pôde-se perceber que a maioria dos alunos conseguiu representar de forma adequada a maneira como as partículas se encontram organizadas nos três estados. Eles representaram as partículas da matéria no estado sólido bem organizadas, no estado líquido um pouco desorganizadas e no estado gasoso muito desorganizadas. Esse fato pode estar relacionado com a adequação da abordagem didática desse aspecto, realizada pela professora supervisora no início do ano letivo. As Figuras 5, 6 e 7 ilustram as representações dos estados físicos da matéria feitas por um aluno.

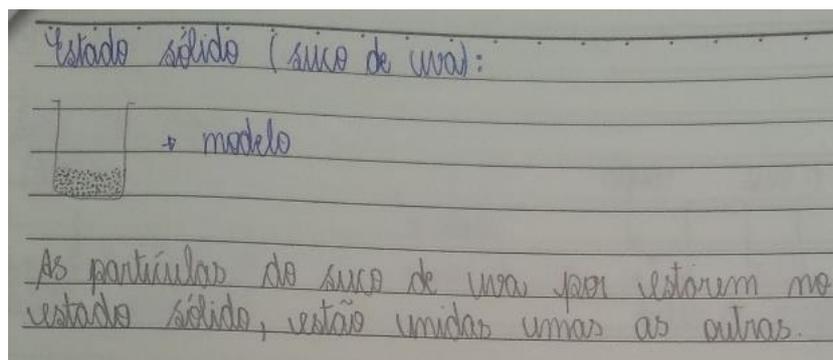


Figura 5: Modelo do estado físico sólido elaborado por um aluno da turma.

¹⁶ De acordo com o modelo científico a matéria é descontínua e, portanto, constituída de partículas. Entre as suas partículas há espaços vazios e essas partículas encontram-se em movimento, independente do estado físico em que a matéria se encontra (sólido, líquido ou gasoso). As partículas da matéria interagem umas com as outras através de forças eletrostáticas (relacionadas às cargas elétricas) atrativas e repulsivas em equilíbrio.

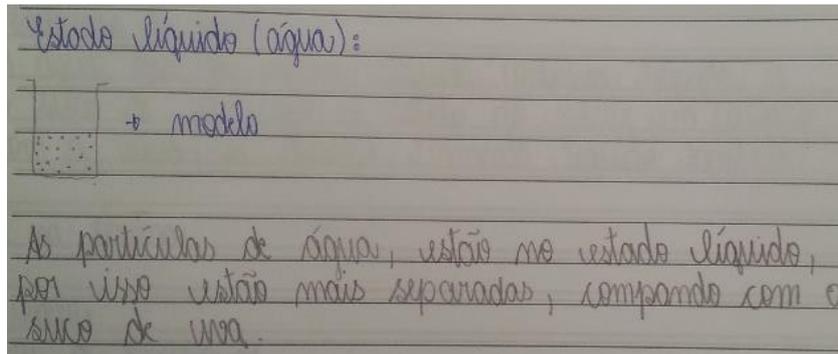


Figura 6: Modelo do estado físico líquido elaborado por um aluno da turma.

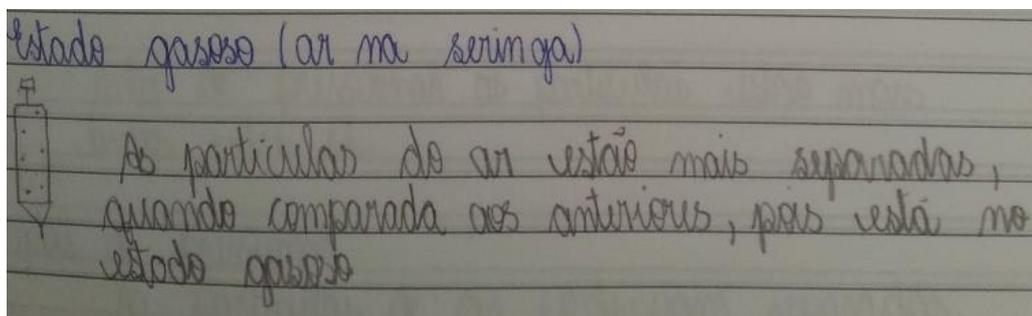


Figura 7: Modelo do estado físico gasoso elaborado por um aluno da turma.

Apesar de a maioria demonstrar uma compreensão adequada quanto à organização das partículas, alguns dos alunos pareciam não compreender muito bem a diferença entre os níveis macroscópico (nível perceptual, captado pelos sentidos) e submicroscópico (nível teórico das partículas – (JOHNSTONE, 1982)) quando representaram o estado gasoso. Estes representaram esse estado físico segundo o que eles observaram: uma fumaça saindo do recipiente (Figura 8).

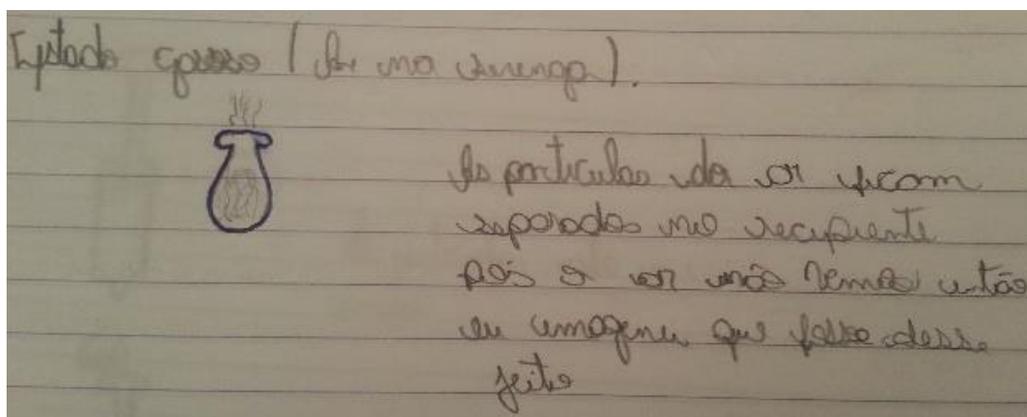


Figura 8: Modelo do estado físico gasoso representado como se fosse fumaça.

A explicação fornecida pelo aluno para o seu modelo - “o ar não vemos” - evidencia que essa representação se dá pela tentativa de representar o estado gasoso a partir de algo concreto. Ao contrário, o conhecimento químico do nível submicroscópico exige dos estudantes abstração, uma vez que necessitam representar algo no nível teórico e, portanto, imperceptível aos sentidos.

Após essa primeira aula a professora orientadora e eu analisamos os modelos produzidos pelos alunos. Durante essa discussão fui orientado a retomar essa questão da representação do estado físico gasoso na aula seguinte, tentando esclarecer essas ideias junto aos alunos.

Segundo dia de regência

No segundo dia retomei a aula anterior para tentar esclarecer as ideias equivocadas de alguns alunos sobre o estado físico gasoso. Para isso, foi necessária uma reformulação no planejamento para que pudéssemos dar prosseguimento às atividades. Depois de esclarecidas essas ideias, foram realizados dois experimentos (suco de uva em pó na água e ar na seringa) com o intuito de discutir o comportamento das partículas. Foi solicitado aos alunos que fizessem modelos e os explicassem segundo aquilo que eles tinham observado. Na etapa final dessa aula, foi discutido de maneira detalhada o comportamento das partículas de gás na seringa.

Para tentar esclarecer as concepções dos alunos sobre o estado gasoso, tomou-se como exemplos alguns modelos que achamos plausíveis, os quais mostravam as partículas do estado gasoso distribuídas (como o da Figura 7) e outros (como o da Figura 8) e solicitamos aos alunos que identificassem as diferenças entre eles. Esse momento de retomada da aula anterior foi muito importante para que eles compreendessem que se tratavam de níveis representacionais diferentes e para que pudéssemos prosseguir com as atividades. Tal momento da aula pode ser caracterizado pela abordagem comunicativa interativa/de autoridade, uma vez que, na interação com professor, houve um esclarecimento sobre sua adequação perante as ideias científicas.

Em seguida, foi solicitado à turma que elaborasse modelos e explicações para representar o comportamento das partículas de suco nas partículas de água.

Essa solicitação foi feita a partir do seguinte questionamento: “Como o suco está *dentro* das partículas de água?” Naquele momento, houve uma intervenção da professora orientadora, a qual me alertou para o fato de que o uso do termo “dentro” poderia levar os alunos a imaginar que as partículas de água englobam as partículas do suco¹⁷. A partir dessa intervenção, reformulei meu questionamento para: “Como as partículas de suco e de água se comportam?”

¹⁷ Essa concepção tem sido identificada na literatura do ensino de ciências como frequente entre os alunos (MOZZER, 2013).

A discussão sobre esse equívoco foi retomada no dia da análise crítica dos momentos da regência na disciplina de Estágio III. A professora orientadora e meus colegas ressaltaram a importância da linguagem utilizada em sala de aula para a compreensão dos alunos do conhecimento químico e daquilo que estão sendo solicitados a fazer/explicar.

Como parte dessa mesma atividade os alunos foram solicitados a elaborar modelos e explicações para o comportamento das partículas de ar sob pressão em uma seringa e para o comportamento de um sólido em um líquido (dissolução do suco de uva em pó na água). O objetivo principal dessa atividade de representação foi o de discutir evidências sobre a existência de espaços vazios entre as partículas da matéria. Para isso, na maior parte dessa atividade lancei mão da abordagem comunicativa interativa/dialógica, como ilustra o trecho:

P: Como as partículas de ar se comportam dentro da seringa?

Aluno 1: Elas se comprimem.

Aluno 2: [Inaudível]

Aluna 3: As partículas do ar na seringa juntam tanto quando são comprimidas, que “viram sólido”.

P: Nossa colega falou que comprime tanto que, no final, as partículas de gás vão ficar igual um sólido. O que vocês acham da colocação dela?

Aluno 2: Mentira! Elas [partículas de ar] não vão mudar de estado físico por elas estarem juntas.

Aluno 1: Não! Só vai parecer que está sólido. É porque está sobre pressão. Está ligado.

Aluno 2: É tanta pressão que vai ficar como sólido.

Naquele momento, uma nova intervenção da professora orientadora aconteceu no sentido de me solicitar que verificasse o significado que os alunos estavam atribuindo ao termo “virar sólido”. A discussão foi retomada nesse sentido:

P: Aqui está no estado sólido? [Mostrando a seringa comprimida].

Vários estudantes respondem: Não.

Aluna 4: Não, parecido. Ela [Aluna 3] falou que as partículas estão parecidas com as do estado sólido, porque no estado sólido as partículas ficam juntas.

P: Semelhante com as do estado sólido? Parecidas?

Aluna 3: Isso, mas não ficam no estado sólido [ênfase na voz], ficam só semelhante as partículas.

P: Ah!

O esclarecimento dos alunos foi importante para que eu compreendesse que eles estavam apenas comparando as partículas do gás sob pressão com as partículas do sólido em termos de uma proximidade relativa. O trecho evidencia que eles compreendiam que características como o estado de agregação não são comparáveis entre esses estados físicos.

Durante a análise crítica que fizemos desse momento da aula na disciplina Estágio III foi ressaltada a importância de o professor estar sempre atento à atribuição de significados pelos alunos, buscando, sempre que possível, certificar-se de suas interpretações sobre as ideias dos alunos.

Após o segundo dia de regência, novas discussões foram estabelecidas com a professora orientadora, com o objetivo de fazer um balanço entre o que já havia sido realizado e o que ainda teríamos pela frente. Durante essa discussão, planejamos abordar a dissolução do suco na água a partir das diferentes representações que os alunos haviam elaborado nesse segundo dia. Ficou acordado que eu selecionaria três modelos, sendo um deles mais coerente com as ideias científicas, outro parcialmente coerente e um incoerente com essas ideias.

Esses momentos de discussão que aconteciam com a professora orientadora foram importantes, uma vez que contribuíram para que eu refletisse sobre as minhas ações e me possibilitaram ver o planejamento como um elemento flexível, cujas adequações são necessárias para acompanhar a dinâmica das aulas.

Terceiro dia de regência

Como mencionado, algumas reformulações no planejamento se fizeram necessárias para o desenvolvimento das aulas subsequentes. A principal delas foi a proposta de avaliação e defesa de modelos explicativos pelos alunos, referentes à dissolução do suco de uva em água. O objetivo dessa alteração foi a negociação de significados pelos próprios alunos dentro de um processo dialógico, com a mediação do professor regente. Um dos modelos selecionados era representativo de uma das concepções alternativas sobre o tema mais comum entre os alunos (veja Figura 9) e outros dois modelos eram representativos de um misto entre ideias coerentes com as científicas e concepções alternativas (veja as Figuras 10 e 11).

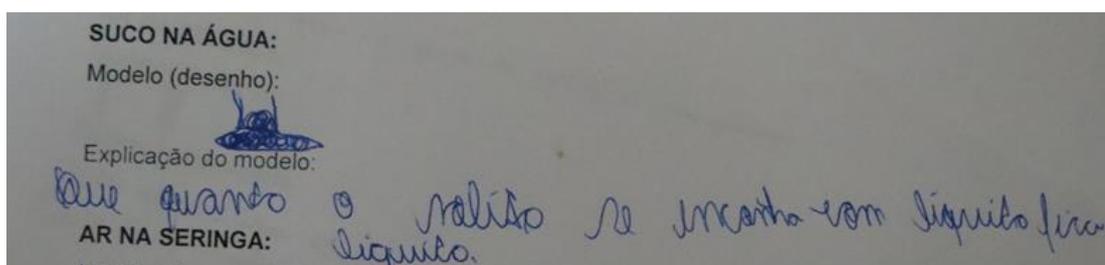


Figura 9: Modelo da dissolução do suco na água incoerente com as ideias científicas (Modelo 1¹⁸).

¹⁸ Nesse modelo, os alunos dão indícios de que compreendem a dissolução como um processo de fusão do sólido quando adicionado ao líquido.

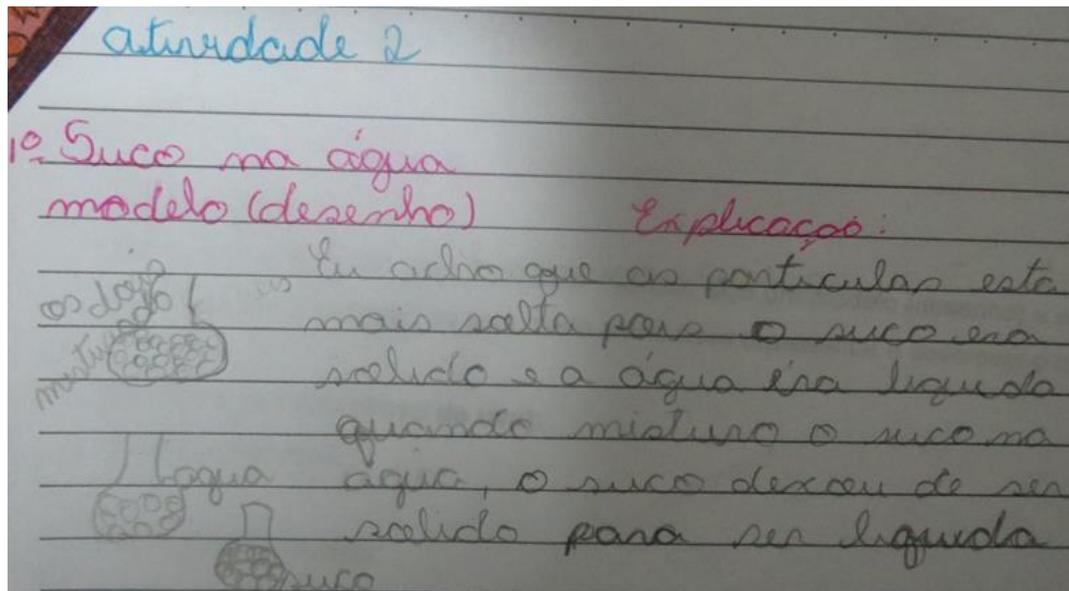


Figura 10: Modelo da dissolução do suco na água parcialmente coerente com as ideias científicas (Modelo 3¹⁹).

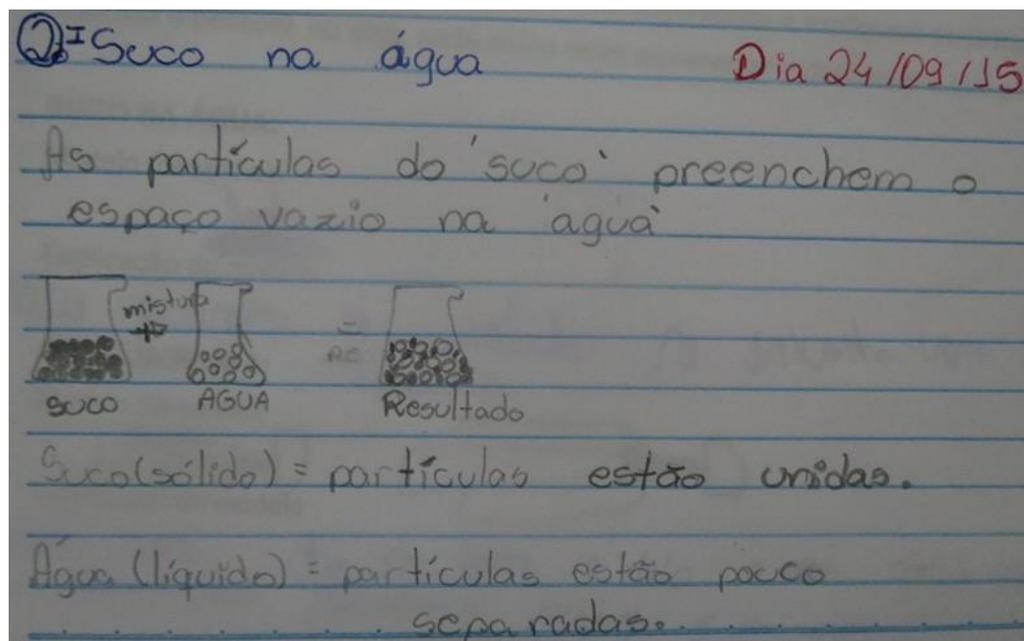


Figura 11: Modelo da dissolução do suco na água parcialmente coerente com as ideias científicas (Modelo 2²⁰).

Para discutir os modelos selecionados, a turma foi organizada em 6 grupos. Cada grupo elegeu um representante para ir ao quadro apresentar e defender as ideias consensuais do grupo. O fato de possibilitar que os alunos escolhessem a forma de participação nessa atividade me

¹⁹ No modelo 3, os alunos diferenciam os estados físicos da matéria em termos de 'liberdade' das partículas, mas também entendem a dissolução como um processo de fusão.

²⁰ No modelo 3, os alunos assumem a existência de espaços vazios na água, mas o mesmo não aparece em sua representação para o sólido. Eles explicam o processo de dissolução como um espalhamento das partículas do suco pelos espaços vazios existente entre as partículas de água.

pareceu bastante importante para o sucesso desse trabalho em equipe, pois aqueles que não se sentiam à vontade de falar em público tiveram a oportunidade de participar de outra forma: na elaboração e discussão das ideias do grupo e na formulação de respostas aos questionamentos do professor.

Dos 6 grupos formados, 5 defenderam a ideia de que o suco de uva se transforma em líquido em contato com a água, presente nos modelos das Figuras 9 e 10. Um único grupo defendeu a ideia de que o suco de uva ocupa os espaços vazios entre as partículas de água, contemplada pelo modelo da Figura 11. O fato do suco ter dissolvido na água, fez com que a maioria dos alunos achasse que o suco simplesmente mudou do estado sólido para o líquido ao entrar em contato com a água (ideia atrelada ao perceptual). Assim, a ideia dos espaços vazios entre as partículas parecia ainda não ser suficientemente plausível para que esses alunos pudessem considerá-la em seus modelos e explicações.

As falas a seguir ilustram essa concepção dos alunos de que o suco se transforma em líquido quando colocado em contato com a água.

Grupo 1: *Nosso grupo concorda com o modelo 3 [figura 10] porque a explicação faz mais sentido. A teoria de que o suco deixa de ser sólido para virar líquido faz mais sentido que as outras, porque quando ele mistura com água, fica no estado líquido também [...].*

Além disso, em seus modelos observou-se que alguns alunos evidenciavam uma concepção substancialista²¹ da matéria, quando representavam as partículas do suco na cor roxa (Figura 12).

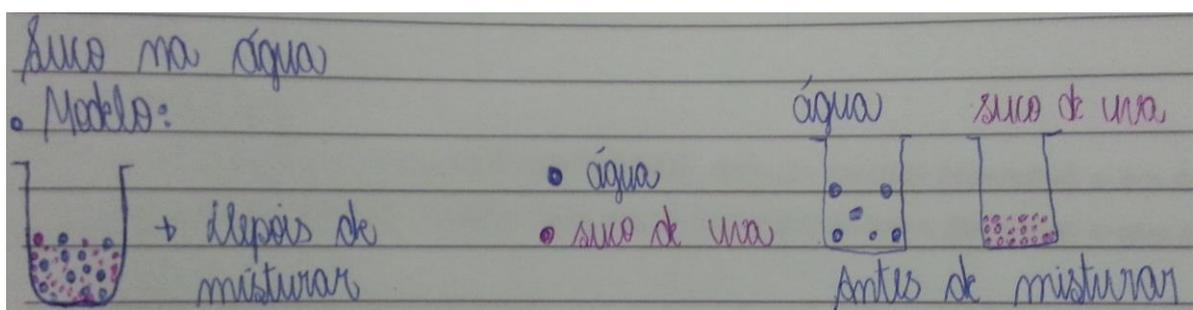


Figura 12: Representação das partículas de suco por uma aluna evidenciando a cor roxa.

Ao perceber que os alunos expressavam tais ideias, procurei esclarecer o fato de que partícula não tem estado físico e nem cor, mas que tais características dizem respeito às

²¹ Propriedades macroscópicas das substâncias, como dilatar e mudar de estado físico, são atribuídas às partículas (MORTIMER, 1995).

substâncias e são manifestadas por elas ou pela mistura delas (p. ex.: suco, água, ar etc.), as quais são formadas por uma enorme quantidade dessas partículas.

Esses esclarecimentos foram possíveis, porque um dos itens do planejamento das aulas solicitava que identificássemos as possíveis concepções alternativas que os alunos comumente manifestavam sobre a temática. Na ocasião do planejamento, eu havia realizado uma busca nos principais periódicos da área do Ensino de Química e em trabalhos acadêmicos afins. Acredito que isso, aliado ao estudo das concepções alternativas que realizamos na disciplina de Prática de Ensino de Química I, pode ter contribuído para a minha percepção sobre a necessidade de realização desse tipo de intervenção em sala de aula.

Nessa discussão com os alunos sobre os modelos, inicialmente, predominou o discurso interativo/dialógico, levando em consideração que intermediei as discussões dos grupos durante a seleção do modelo mais coerente, tomando o devido cuidado de deixá-los expressar as ideias do grupo.

No final dessa discussão, me apropriei mais do discurso não-interativo/de autoridade, uma vez que, precisei fazer intervenções no sentido de auxiliá-los na compreensão de que a ideia de dissolução como dispersão era mais coerente do que a de fusão. Considerando também que o processo de dissolução não pode ser explicado apenas pela existência de espaços vazios, procurei discutir, por meio de uma abordagem interativa/de autoridade, o aspecto das interações entre as partículas da água e do suco, já previsto em meu planejamento.

Com o intuito de saber se os alunos imaginavam a existência de interações entre as partículas, foi feito o seguinte questionamento: “o que faz com que as partículas do suco de uva não ‘despenquem’ para o fundo do copo depois que o suco se encontra dissolvido na água?” Naquele momento da aula, os alunos foram alertados de que a mistura suco e água, que havia sido preparada na semana anterior, permanecia sem alterações visíveis.

Num primeiro momento, a turma ficou em silêncio até que, através da mediação realizada por mim com o auxílio da professora orientadora, no sentido de estimulá-los a manifestar suas ideias, o **Aluno 1** resolveu se expressar:

Professora orientadora: O que mantêm as partículas de suco juntas com as de água?

Aluno 1: A densidade.

Professora orientadora: O mais denso flutua ou afunda pelo que vocês aprenderam?

Aluno 1: Afunda.

Professora orientadora: Considerando que o suco é mais denso do que a água, por que ele não está no fundo?

Aluno 5: Prótons.

A mediação feita pela professora orientadora na discussão, fez com que as ideias dos alunos evoluíssem no sentido de perceber que não fazia sentido o suco ter densidade maior e

não estar no fundo do recipiente e, por isso, supor outro aspecto envolvido no sentido de manter as partículas de suco unidas às partículas de água: as cargas. De uma abordagem interativa/dialógica passamos para uma interativa/de autoridade, sinalizando a pertinência da ideia do Aluno 5.

Quarto dia de regência

Nessa aula foram retomados e discutidos os aspectos de organização, interação e movimento das partículas. Isso realizado a partir da discussão sobre a dispersão do cheiro de um desodorizador pelo ambiente. Os objetivos principais dessa aula foram o aprofundamento da discussão sobre o aspecto “interação” e a sistematização dos conhecimentos elaborados sobre a estrutura da matéria.

A discussão da aula anterior sobre o que mantinha as partículas de suco suspensas nas partículas de água foi retomada, a partir de uma abordagem comunicativa do tipo interativa/de autoridade, uma vez que o objetivo era estabelecer conexões entre as ideias sobre cargas que começaram a ser manifestada por um dos estudantes (Aluno 5) e as ideias científicas sobre interações entre estas. O trecho a seguir ilustra esse momento:

P: Além de prótons [termo mencionado pelo Aluno 5], quais outras partículas que eu tenho na matéria?

Aluno 1: Elétron.

P: Elétron! O que acontece quando prótons e elétrons estão juntos?

Aluno 1: Atraem.

Aluno 5: Se atraem

P: Então, o que mantém as partículas do suco e as partículas de água unidas?

Aluno 1: Energia.

P: Pensem, nos prótons e elétrons.

Aluno 1: Se atraem.

P: Atraem! O fato de as partículas de suco e as de água se atraírem, não deixa que o suco vá para o fundo do recipiente.

No momento seguinte, procurei relacionar os conhecimentos até então desenvolvidos sobre a existência dos espaços vazios, sobre o movimento entre as partículas e interação entre elas a partir de uma atividade com um *spray* desodorizador. Nela os alunos foram solicitados a explicar o fato de alunos sentados no fundo da sala rapidamente sentirem o cheiro desse *spray*. Em seguida, uma discussão foi feita com o intuito de sistematizar a temática. Segue um trecho dessa discussão:

P: Por que quando eu lancei o desodorizador no ar, quem estava lá no fundo conseguiu sentir esse cheiro?

Aluno 6: O ar.

Aluno 2: As partículas conseguem circular no ar.

P: *As partículas conseguem se mover [confirma e reformula a fala do **Aluno 2**]. Mais o quê? Muito boa a ideia do **Aluno 2**. Mais o que pode levar essas partículas de perfume chegarem a quem está lá fora ou está lá no fundo da sala?*

Aluno 1: *Atração. Elas atraem.*

P: *Além do movimento das partículas que o **Aluno 2** disse, tem a atração também!*

P: *Pessoal, o que mais que tem aqui no ar? Eu falei lá no início quando eu coloco o suco na água, já imaginou se o suco ficasse boiando sem se espalhar pela água? O que tem entre as partículas de água?*

Aluna 7: *Espaço.*

Aluna 6: *Espaço.*

P: *Pessoal, vejam como as coisas vão se juntando. Temos movimento das partículas, interação entre elas e espaços vazios entre as partículas.*

Os alunos nesse momento da aula deram indícios de que já compreendiam que três aspectos eram necessários para caracterizar a matéria em qualquer um de seus estados físicos e em seus processos de interação: movimento das partículas; os espaços vazios e as interações eletrostáticas.

Cada um dos elementos identificados como profícuos para a formação de professores identificados nessa seção, contribuíram de uma determinada maneira para o sucesso que atribuo a minha etapa de regência. As principais contribuições desses elementos possíveis de serem apontadas a partir dessa análise são:

✓ *acompanhamento da evolução do conhecimento dos alunos:* levar as ideias dos alunos em consideração e acompanhar a evolução das mesmas, me propiciou experimentar uma maneira de ensinar diferente da tradicional, na qual os alunos assumem o papel de meros espectadores e apenas o professor tem voz. Dar ‘voz’ às ideias dos alunos implica em assumir a construção conjunta de conhecimentos e significados.

✓ *planejamento e adequação das interações discursivas de acordo com os diferentes momentos da aula:* planejar e adequar as abordagens discursivas a serem utilizadas nos diferentes momentos da aula, permitiu-me organizar a minha sequência didática de tal forma a nortear-me na condução de momentos de discussão mais abertos (predomínio do discurso dialógico) e naqueles em que os significados dos conceitos científicos negociados necessitavam ser sistematizados (predomínio do discurso de autoridade).

✓ *intervenções diretas ou indiretas feitas pelo professor orientador e pelo professor supervisor:* essas intervenções contribuíram para que eu refletisse sobre algumas colocações equivocadas (p. ex.: conceitos incorretos, linguagem utilizada) feitas durante a regência, para que procurasse compreender as ideias dos alunos a partir da perspectiva dos mesmos e para orientar-me quanto à organização das aulas (p. ex.: anotações no quadro, organização de grupo, assistência aos alunos trabalhando nos grupos etc.).

✓ *reformulações/adequações realizadas no planejamento no decorrer da regência:* reformular e adequar o planejamento mostrou-me que ele é uma ferramenta flexível e que mudanças podem e devem ser feitas no sentido de manter a coerência entre a sequência de ensino e as demandas cognitivas dos alunos.

Com o objetivo de levantar outros elementos que possam caracterizar a experiência de Estágio vivenciada por mim, nas próximas seções, as entrevistas feitas com o professor orientador e o professor supervisor são analisadas na tentativa de identificar aspectos centrais de suas visões sobre o Estágio Supervisionado do curso de Química Licenciatura da UFOP.

4.2.3 Visão do professor orientador

Nesta seção pretendemos levantar outros elementos que caracterizam a experiência no Estágio Supervisionado da UFOP, a partir dos dados da entrevista realizada com a Professora 2. Os questionamentos foram feitos, tomando por base as disciplinas de Estágio Supervisionado II e III, ministradas por essa professora.

Questionada sobre quais aspectos que são levados em consideração na estruturação dos planos de ensino desses Estágios, a Professora 2 disse que todos os textos são selecionados pensando-se nas diferentes abordagens didáticas do Ensino de Ciências. Segundo ela, a maioria dos textos tem foco no ensino de Ciências por investigação e na experimentação. No Estágio II, o foco é a experimentação no ensino de Química com um caráter mais amplo do que as aulas prática convencionais²², enquanto no Estágio III o foco é no ensino de Ciências por investigação com um caráter problematizador²³. Os aspectos discutidos nesses textos, são retomados no momento do planejamento e da regência. A Professora ressalta ainda, que são discutidos textos que trazem a argumentação aliada ao ensino por investigação e ao ensino por experimentação.

Nota-se neste e em outros momentos da entrevista a constante preocupação na idealização de Estágios voltados para uma formação desvinculada da ideia de que ensinar Ciências é seguir roteiros pré-determinados por professores e materiais didáticos. Essa idealização se dá no sentido de oportunizar ocasiões de discussão de práticas contemporâneas

²² Nessa perspectiva, a discussão guiada de um texto, de um vídeo, as visitas planejadas, simulações de computadores, estudos de espaços sociais e resgates populares podem ser atividades experimentais. Sendo assim, amplia-se o conceito de atividades experimentais e modifica-se o entendimento de “laboratório” (SILVA; MACHADO; TUNES, 2010).

²³ Nessa perspectiva, a proposição de problemas para serem resolvidos pelos alunos é coerente, uma vez que essa é a realidade dos trabalhos científicos desenvolvidos em todo o mundo. O objetivo é levar os alunos a pensar, argumentar, justificar suas ideias e aplicar seus conhecimentos, enquanto propõem soluções para a situação-problema (AZEVEDO, 2004).

de Ensino de Ciências que podem contribuir para a formação de professores mais críticos, reflexivos e criativos.

Com o intuito de levantar questões específicas de cada Estágio, foi perguntado à Professora 2 qual o objetivo da observação e do planejamento no Estágio Supervisionado II. Ela afirmou que a observação é o início da profissionalização do futuro professor e que esse momento pode contribuir para que ele se conscientize sobre a complexidade do meio profissional no qual ele irá se inserir. Na sua fala, ela ressalta que a observação é uma oportunidade de o licenciando aprofundar seus conhecimentos sobre o espaço escolar, em lugar de banalizá-lo:

P2: Existe uma discussão bem profunda da gente [orientador e licenciandos] na disciplina sobre que tipo de olhar o futuro professor precisa lançar sobre a comunidade escolar, de forma a discutir sobre os pontos que podem passar como os mais banais através de um olhar de uma pessoa convencional que entra dentro de uma escola e que olha, por exemplo, um jardim como se ele fosse “só um jardim”. A gente tenta iniciar esse processo de profissionalização do futuro professor. É por isso que o aluno [licenciando] vai lá [na escola] observa, retorna e traz as questões desse olhar. A gente questiona mais, os colegas [os licenciandos] participam das discussões, ele retorna para a observação e aí espera-se que ele tenha um olhar cada vez mais crítico do ambiente escolar e que perceba a complexidade desse ambiente.

O amadurecimento do licenciando, ao longo do Estágio II, segundo a Professora 2, pode ser observado ao longo das discussões que estabelecem sobre suas observações das realidades escolares. Essas discussões são conduzidas pela Professora 2 com objetivo de levantar aspectos importantes sobre cada observação e de auxiliar-nos na compreensão de que, algo relatado por nós como simples e corriqueiro dentro de uma realidade escolar pode necessitar de uma ressignificação/problematização a partir da perspectiva daquela realidade e de seus atores. Neste sentido, a Professora 2 acredita que os futuros professores começam a desenvolver um olhar crítico e profissionalizado.

Ao ser questionada sobre a escolha da ferramenta sociocultural proposta por Mortimer e Scott (2002) para o planejamento das aulas, a Professora 2 disse que ela tem uma função dual, ou seja, pode ser usada para planejar as aulas e para analisá-las, fundamentada na perspectiva de que o conhecimento é construído no plano social, a partir de interações discursivas. No que diz respeito ao planejamento, ela afirma que tal ferramenta fornece um mapa da aula:

P2: O aluno monta um quadro que fornece os momentos da aula, o tempo planejado para cada um desses momentos, a abordagem comunicativa que pretende utilizar em cada momento. Além disso, o licenciando descreve cada momento de forma a detalhar e explicitar a abordagem comunicativa que será utilizada. A ferramenta utilizada para planejar serve para nortear e fazer com o licenciando reflita sobre cada momento descrito no seu planejamento.

Sobre as possíveis melhorias na proposta do Estágio II, a Professora 2 disse que pequenas mudanças já estão sendo feitas, embora outras mais profundas também sejam necessárias. Ela citou como exemplo dessas mudanças de menor amplitude, a inserção neste ano de uma etapa de regência no Estágio II: uma aula de 50 minutos é planejada e ministrada nesse Estágio. Isso para que o licenciando tenha a oportunidade de vivenciar mais de um momento de regência, sendo introduzido a partir da elaboração de um planejamento de menor amplitude e de um tempo de regência menor.

Antes dessa mudança no Estágio II, o primeiro e único contato do licenciando com a regência acontecia no Estágio III, com uma sequência de 4 aulas. Esse único contato com a regência tem sido encarado como assustador por aqueles que nunca tinham tido outra experiência com a sala de aula. De acordo com ela, esse momento é encarado com um pouco mais de naturalidade por licenciandos que, por exemplo, participaram ou participam, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) ou que já atuam como professor. Ela finaliza, sinalizando o número de experiências de regência e o tempo para a reflexão sobre as mesmas como possíveis pontos de reformulações dos Estágios, e consequentemente, de seus planos de ensino e distribuição na matriz curricular.

As ideias da Professora 2 estão em concordância com as discussões que estão ocorrendo sobre a reforma das licenciaturas (DCN – 2015) e com as discussões feitas por Diniz-Pereira (comunicação oral, 18 de abril, 2016) sobre a inserção do licenciando mais cedo na sala de aula. Nesse mesmo sentido, Diniz-Pereira (comunicação oral, 18 de abril, 2016) aposta que o licenciando terá um tempo maior para se profissionalizar e que, com isso, professores mais bem preparados sejam formados.

Com relação ao Estágio Supervisionado III, foi perguntado à Professora 2 qual o objetivo da regência nesse estágio e o porquê da escolha de 4h/aulas para atividade de regência. A professora esclareceu que 4h/aula é um tempo mínimo e, que nesse tempo se espera que o licenciando consiga desenvolver aquilo que ele planejou. Sobre o objetivo da regência nesse Estágio, ela destacou que a profissão do professor é um ofício prático e que, na regência, o licenciando tem uma das oportunidades de se preparar para ser professor através da vivência da complexidade que permeia o meio escolar e a sala de aula a partir de atividades teórico-práticas por natureza.

Pimenta (2010), ressalta que a atividade docente é práxis e que a essência dessa atividade é o ensino-aprendizagem. Sendo assim, a preocupação da Professora 2 com um maior número de momentos de regência na estrutura curricular do curso parece fazer sentido, pois o

futuro professor necessita de tempo para vivenciar e refletir sobre diferentes experiências formativas dessa natureza.

Sobre indissociabilidade entre teoria e prática nos Estágios II e III, a Professora 2 destacou que nessas disciplinas não existem momentos estanques, nos quais se discute primeiro tudo que é teórico e depois o que diz respeito à prática. Para ilustrar, ela citou a atividade de planejamento como exemplo, afirmando que ela é prática na elaboração de uma ferramenta de trabalho do (futuro) professor sem deixar de ser teórica, uma vez que os referenciais teóricos permeiam o ato de planejar uma aula ou sequência de ensino. De acordo com ela, assim também acontece na elaboração de uma aula simulada, na análise crítica dos vídeos, na regência.

A fala da Professora 2 está em concordância com a fala da Professora 1 com relação à indissociabilidade teoria e prática nos Estágios do curso de Química Licenciatura da UFOP a qual é defendida também por diferentes autores e regulamentações (por exemplo, SCHÖN, 1992; LDB nº 9394/96; PARECER CNE/CP 9/2001; PARECER CNE/CP 28/2001; RESOLUÇÃO CNP/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002; BARREIRO E GEBRAN 2006; PIMENTA, 2010; RESOLUÇÃO nº2/2015). Isso pode ser um indício de que tal princípio permeia o Estágio do curso em sua concepção e em suas atividades.

Ao perguntar, se ela considera que esses Estágios têm contribuído para a formação de um profissional que esteja preparado para as diversidades encontradas na sala de aula, como por exemplo, EJA, a Professora 2 diz que o curso de Química Licenciatura como um todo, incluindo os Estágios, não contempla essas diversidades/especificidades formativas, algo que deve ser repensado.

A fala da Professora 2 vai ao encontro da fala da Professora 1 que sinaliza para a importância da incorporação de disciplinas na estrutura curricular do curso que discutam essas diversidades. Essas falas, por sua vez, apontam para uma lacuna formativa no curso como um todo e no estágio em específico, pois nas novas DCN, a Resolução nº2/2015 regulamenta a discussão das diversidades na formação de professores.

No que diz respeito à integração entre professor supervisor, orientador e licenciando, a Professora 2 disse que essa integração é falha. Para ela, é preciso ter ações efetivas no sentido de que um projeto de estágio seja acordado entre professor orientador e professor supervisor visando o desenvolvimento de todas as partes.

Em entrevista, a Professora 1 já havia sinalizado a necessidade de melhorar a relação universidade e escola. Isso reforça a necessidade de se criar um projeto de Estágio no qual essa integração se efetive.

A Professora 2 ressaltou a importância das novas DCN no sentido de repensar a questão da estruturação dos cursos de formação de professores com base nessa concepção principal da unidade teoria e prática do início ao fim e que essa concepção não seja específica apenas dos Estágios ou das Práticas de Ensino, mas que perpassasse toda a idealização do currículo. Outro ponto que ela destacou e que é muito claro nas DCN é que, o sujeito que vai ser formado professor, a identidade e a profissionalização têm que ser construídas do início ao fim do processo formativo.

Em suma, a análise dessa entrevista da Professora 2 sinaliza centralmente para a necessidade de um maior número de experiências de regência e de um maior tempo de reflexão sobre elas. Esse fato está em consonância com as novas DCN e com a proposta curricular de uma possível Licenciatura estruturada por Diniz-Pereira (comunicação oral, 18 de abril, 2016). Outros indicativos para a reestruturação do currículo estão relacionados à integração professor orientador/professor supervisor/estagiário que ainda não é efetiva e à abordagem das diversidades/especificidades formativas, indicativos esses que estão em concordância com o exposto também pela Professora 1.

Na próxima seção, a entrevista com a professora supervisora do campo de estágio (Professora 3) é analisada no sentido de trazer ainda mais elementos – sejam esses novos ou que corroboram os já identificados - que contribuam para caracterizar a experiência de Estágio Supervisionado do curso de Química Licenciatura.

4.2.4 Visão do professor supervisor

A entrevista com uma das professoras supervisoras de Estágio - Professora 3 – foi guiada pelo protocolo que consta no Anexo 5. Ao ser questionada sobre sua trajetória de formação e experiência no ensino, a Professora 3 afirmou que leciona há 25 anos. Ela se formou em Psicologia e, posteriormente, concluiu o curso de Química. Ela afirmou também que tem uma vasta experiência em termos das diferentes experiências de ensino: lecionou Ciências no Ensino Fundamental; lecionou disciplinas de Psicologia e Ética Profissional para o curso de enfermagem; deu aulas para o curso de formação de professores, ministrando diferentes disciplinas, como: sociologia, sociologia da educação, filosofia. Apenas a partir do ano de 2000 ela passou a dar aulas exclusivamente de Química na Educação Básica e a partir de 2001, passou a receber estagiários. Atualmente ela leciona somente na EJA, e já se encontra aposentada pelo estado.

Com relação à formação continuada, a Professora 3 ressaltou a importância de ter feito um curso de pós-graduação na área de Educação, no Instituto de Ciências Históricas e Sociais (ICHS) da UFOP e de ter participado do PIBID de Química dessa universidade. Ela destacou que a participação nesses cursos lhe ajudou muito a perceber que a formação que ela teve já estava ultrapassada.

P3: *Foi uma oportunidade de refletir sobre a minha prática docente, de trocar experiências, de ler artigos e me atualizar através das discussões desses referenciais teóricos.*

As novas DCN no seu Parecer CNE/CP nº 2/2015 reforçam a importância da formação continuada e ressaltam que a instituição formadora, considerando que a escola abre as suas portas para o estagiário, poderá oferecer alguma modalidade de formação continuada para o professor supervisor dessa escola. A fala da Professora 3 evidencia a importância dessa contrapartida da instituição formadora para a sua prática docente e, podemos acrescentar, sobre para a formação dos licenciandos supervisionados.

Sobre o perfil desses estagiários, a Professora 3 afirmou que este varia muito: “*vai desde um estagiário que só está ali para cumprir horário, até estagiários que empenham nas suas atividades*”.

Sobre o papel do Estágio Supervisionado na formação do futuro professor, a Professora 3 afirmou que o Estágio aproxima o futuro professor da realidade que ele irá vivenciar. Ela enfatizou que na universidade, o licenciando não experimenta os conflitos e a realidade que permeiam o meio escolar, podendo experimentar tais situações, através dos Estágios.

Em relação à parceria entre o professor supervisor do Estágio e o estagiário, a Professora 3 afirmou que os estagiários de Química interagem muito pouco com o professor supervisor. Ela afirmou também que os estagiários de outros cursos, por exemplo, os de Letras, interagem muito mais com esse professor. Segundo ela, os estagiários de Química procuram de forma mais frequente para resolver questões referentes à regência: temática a ser desenvolvida, data de início, forma de avaliação da turma - mas não fazem o mesmo para outras atividades pedagógicas que não estejam diretamente relacionadas a esses objetivos.

Através do relato da Professora 3, parece não ser bem compreendido pelas partes envolvidas no Estágio, o papel de cada uma delas: o do professor supervisor como co-formador (SILVESTRE, 2016) e o do estagiário como alguém que busca a sua profissionalização no meio profissional onde está inserido. Para o sucesso desse tipo de atividade formativa, espera-se que o professor supervisor proporcione meios para que o estagiário interaja com seu futuro campo de trabalho e o auxilie com discussões sobre situações de sala de aula de várias naturezas, dê

instruções e sugestões sobre como realizar um planejamento de ensino, entre outras contribuições possíveis. Por sua vez, o estagiário também deve assumir um papel (inter)ativo nesse processo de formação, procurando envolver-se em diferentes ações e projetos na escola e estabelecendo vínculos com a instituição, os funcionários e os estudantes.

Sobre a parceria entre o professor supervisor e o orientador do Estágio, a Professora 3 ressaltou que nunca teve problemas com o orientador, e que realmente há uma parceria entre as partes, no sentido de acordar a recepção dos estagiários, de auxiliar na discussão das tarefas propostas e no desenvolvimento das mesmas em sala de aula.

Na entrevista, a Professora 3 apresentou a seguinte sugestão para tornar o Estágio Supervisionado mais eficiente no que diz respeito a formação do licenciando:

P3: Eu acho que na Educação sempre precisa melhorar, porque o nosso país não é aquela maravilha na Educação, não é mesmo! Então, sempre precisa melhorar alguma coisa. Eu acho que um acompanhamento assim maior do supervisor [quis dizer professor orientador]. Que a gente percebe que os professores da UFOP, eles têm muitas tarefas, um horário muito apertado. A gente também [professor supervisor]! Muitas vezes alguns estagiários ficam assim, um pouco soltos na escola, eu acho. Então, talvez fosse preciso ter um acompanhamento mais individualizado, porque tem pessoas que não precisam desse acompanhamento, que são mais responsáveis, que vão fazer o que foi acordado; mas têm outras que não fazem, entendeu? Aí vão para a escola fazer outras coisas, ficam na sala escutando música [...]

Observa-se na fala da Professora 3 uma preocupação com alguns estagiários que não se comprometem a cumprir o seu papel na escola. Ela aponta a necessidade de um acompanhamento individualizado de estagiários com esse perfil pelo professor orientador. É papel do orientador atuar conjuntamente com o estagiário e com o supervisor como mediador dos conhecimentos da área de educação específica. Em outras palavras, deve proporcionar a emergência do saber teórico a partir da prática.

A Professora 3 também destacou que a universidade deve se aproximar mais da escola pública e participar das atividades que são desenvolvidas nela. Ela considera que é através desse tipo de ação que se pode quebrar a barreira existente entre a universidade e a escola. A Professora ressaltou ainda que a inserção do PIBID nas escolas ajudou muito no sentido de diminuir a distância universidade-escola, pois antes desse programa essa distância era ainda maior.

Diniz-Pereira (2015), ao falar sobre o movimento pela profissionalização do trabalho docente, resalta entre os princípios comuns desse movimento, a parceria que deve ser estabelecida entre a universidade e a escola. Neste mesmo sentido, as diferentes falas da Professora 3 nessa entrevista e das Professoras 1 e 2 nas entrevistas anteriormente discutidas apontam para a necessária integração entre professor orientador, professor supervisor e

estagiário para que o Estágio ocorra de forma mais efetiva. Tal eficácia depende também de um projeto de estágio planejado e avaliado conjuntamente pela escola de formação inicial e pelas escolas da Educação Básica, com objetivos e tarefas claros, a partir do qual as duas instituições assumam responsabilidades e se auxiliem mutuamente.

4.3 Proposição de reformulações na estrutura do Estágio Supervisionado do Ensino de Química da UFOP

Para apontar as possíveis reformulações na estrutura do Estágio Supervisionado do curso de Química Licenciatura da UFOP, as discussões anteriores sobre a estruturação do Estágio Supervisionado de Química Licenciatura da UFOP e os elementos utilizados para caracterizar minha experiência de Estágio foram usadas como subsídio.

Na discussão feita com relação à estrutura do Estágio Supervisionado, traçamos paralelos entre a REUFOP, as regulamentações nacionais que regem esse Estágio e a formação inicial de professores para a Educação Básica e a entrevista com a Professora 1 que participou da elaboração do REUFOP.

Nessa discussão, dois aspectos foram sinalizados como importantes e possíveis contribuintes na melhoria da estruturação do curso de Química Licenciatura da UFOP e em específico, do Estágio Supervisionado. São eles: *a integração professor orientador/professor supervisor/estagiário e a abordagem das diversidades formativas.*

Com relação à integração professor orientador/professor supervisor/estagiário, a Professora 1 considera que esta precisa melhorar. Autores como Silvestre (comunicação oral, 03 de junho, 2016) chamam a atenção para a importância da interlocução entre as três partes e para o papel do professor supervisor como co-formador. Já no que diz respeito às regulamentações, a Lei 11.788 de setembro/2008 é incisiva ao dizer que o Estágio deve ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador e pelo supervisor da parte concedente. O REUFOP, que foi elaborado tomando como base essa lei, reforça tal determinação.

No que concerne a abordagem das diversidades formativas, a Professora 1 considera que o currículo de Química Licenciatura não contempla essa diversidade, e em particular, a Educação Especial, sendo as discussões direcionadas, quase que exclusivamente, para a Educação Química no Ensino Médio. A Resolução nº2/2015 que define as novas DCN destaca a importância de os cursos de formação de professores levarem em consideração essa diversidade formativa, com discussões e inclusão de disciplinas que abordem essas e outras especificidades como: história e cultura afro-brasileira e africana, relações étnico raciais etc.

Como elementos caracterizadores da experiência de Estágio que vivenciei na Química Licenciatura da UFOP, analisamos os planos de ensino dessas disciplinas e os planejamentos que elaborei ao longo das mesmas. Além desses, dados derivados da filmagem da etapa de regência no Estágio 3 e das entrevistas com os professores orientador (Professora 2) e supervisor (Professora 3) foram usados como elementos caracterizadores dessa experiência.

Os dois aspectos levantados na discussão anterior – integração tripartite e abordagem das diversidades - também foram levantados na análise dos elementos caracterizadores da experiência de Estágio.

Com relação ao primeiro aspecto, a Professora 2 considera falha a integração. Para ela são necessárias ações efetivas e um projeto de Estágio que seja pactuado entre as três partes e que ressalte o papel de cada uma delas no processo de profissionalização do futuro professor. Já a Professora 3 ressaltou a importância de um acompanhamento individualizado de alguns estagiários pelo orientador. No que diz respeito às diversidades encontradas na sala de aula, a Professora 2 considera que o curso de Química Licenciatura não contempla essas diversidades/especificidades formativas e que isso é algo que necessita ser repensado.

Além desses, novos aspectos foram sinalizados como possíveis colaboradores para a melhoria do Estágio Supervisionado a partir dos elementos caracterizadores da experiência de Estágio. São eles: *um maior número de experiências de regência e um maior tempo de reflexão sobre elas.*

No curso de Química Licenciatura da UFOP, a inserção do licenciando na escola para a realização dos Estágios, acontece somente a partir do quinto período do curso (veja Figura 13). Vale ressaltar, que esse licenciando terá um único momento para a realização das atividades de regência, o qual se efetivará no Estágio Supervisionado III.

A Professora 2 considera importante o estagiário ser inserido mais cedo no meio escolar. Para ela, isso significa mais tempo para vivenciar e refletir sobre as diferentes experiências formativas proporcionadas por esse meio e que reflete em um processo de profissionalização mais efetivo. A fala da Professora 2 está em concordância com Pimenta (2010), para quem a essência da atividade docente está no conhecimento técnico prático - adquirido e concretizado no campo de atuação - para garantir que a aprendizagem aconteça como resultado do ato de ensinar.

Cálculo I	Cálculo II	Física III	Física IV	Química Analítica I	Química Analítica II	Química Analítica Instrumental	Química Ambiental
Química Geral I	Física I	Química Orgânica I	Estatística	Química Inorgânica I	Análise Orgânica	Bioquímica	Mineralogia
Química Geral Experimental I	Geometria Analítica	Química Orgânica Experimental I	Química Orgânica II	Prática de Ensino I	Prática de Ensino II	Prática de Ensino III	Prática de Ensino IV
História da Química	Química Geral II	Físico-química I	Química Orgânica Experimental II	Estágio Supervisionado I	Estágio Supervisionado II	Estágio Supervisionado III	Estágio S Supervisionado IV
Fundamentos da Educação: História	Química Geral Experimental II	Físico-química Experimental I	Físico-química II	Psicologia I	Política e Gestão Educacional	Eletivas	Eletivas
Introdução a Libras	Fundamentos da Educação: Sociologia	Organização do Trabalho Escolar	Físico-química Experimental II	Métodos e Técnicas de Pesquisa em Educação	Psicologia II	Eletivas	Eletivas
				Eletiva	Eletiva	Eletiva	Eletiva

Legenda

	Conhecimento sobre o objeto de ensino: 28 disciplinas (1745h) 59%
	Conhecimento pedagógico sobre o objeto de ensino: 4 disciplinas (240h) 8%
	Conhecimento teórico-prático: 4 disciplinas (420h) 14%
	Conhecimento pedagógico: 8 disciplinas (330h: 270h DEEDU+ 60h DELET) 11%
	Conhecimento específico da área de atuação: caráter pedagógico (90h); geral (150h) 8%

Carga horária total: 2975h

Figura 13: Perfil da Matriz Curricular da Química Licenciatura da UFOP²⁴

Ao analisar a matriz curricular do curso, percebe-se ainda uma estrutura curricular, majoritariamente voltada para a formação de um professor com um conhecimento amplo de conteúdo – 59% das disciplinas são voltadas para o conhecimento do objeto de ensino. As Práticas de Ensino – conhecimento pedagógico sobre o objeto de ensino - são inseridas somente a partir do quinto período, e totalizam apenas 8% da carga horária do curso. Com relação aos Estágios – conhecimento teórico-prático – estes totalizam 14% do curso e são oferecidos em paralelo com as Práticas de Ensino. As disciplinas de conhecimento pedagógico totalizando 11%, são inseridas no início do curso, mas nenhuma delas contempla diretamente a questão das diversidades e especificidades formativas. Por fim, têm-se as disciplinas que, embora categorizadas como conhecimento específico da área de atuação, não contemplam esse tipo de conhecimento em sua totalidade. Dos 8% que elas representam, apenas 3% é composto por disciplinas de caráter pedagógico, sendo os outros 5% destinados a quaisquer disciplinas ofertadas na instituição.

Assim, a forma como atualmente se configura a estrutura curricular do curso de Química Licenciatura, contempla a concepção de um currículo que, em sua essência, ainda está fundamentado no modelo de racionalidade técnica. Isso compromete uma concepção de Estágio

²⁴Representação gráfica elaborada como solicitação do Núcleo de Apoio Pedagógico da UFOP (NAP) aos Colegiados de Curso, no Encontro da Rede de Trocas das Licenciaturas da UFOP.

Supervisionado que, tal como o que foi caracterizado nesse trabalho, fundamenta-se no modelo da racionalidade prática de Schön (1992) para a formação de um profissional crítico-reflexivo. Essa inconsistência entre concepções formativas gera entraves à garantia do princípio da indissociabilidade teoria-prática na formação do professor de química egresso desse curso.

A tentativa de assegurar esse princípio fundante da formação de professores para atuarem na Educação Básica está nas bases das novas DCN e propostas curriculares para uma nova Licenciatura como a apresentada por Diniz-Pereira (comunicação oral, 18 de abril, 2016) - (veja Figura 4 e discussão da mesma na introdução desse trabalho) - buscam atendê-las.

Nessa perspectiva, acreditamos que três dos quatro aspectos apontados nessa seção como necessários à reformulação do Estágio Supervisionado do curso de Química Licenciatura estejam contemplados na proposta curricular de Diniz-Pereira (Figura 4). Isso porque, o estagiário vivenciaria o Estágio desde a fase inicial do curso, tendo assim maior tempo para desenvolver atividades diversas relacionadas ao fazer docente – inclusive múltiplas e diferentes experiências de regência - e de refletir sobre elas com base em pressupostos teóricos do campo. As diversidades e especificidades formativas poderiam ser contempladas nas disciplinas pedagógicas e de conhecimento específico da área de atuação, de acordo com o perfil de professor que a instituição almeja formar. Esses conhecimentos também poderiam se efetivar através da inserção do estagiário nas diferentes modalidades de educação, incluindo aquelas que acontecem em espaços não formais.

Entendemos que para se efetivar o que foi colocado até aqui com relação às novas DCN e propostas curriculares como a do professor Júlio Diniz, é necessário muito mais do que um aumento na carga horária ou nas disciplinas de uma matriz curricular. É preciso operacionalizar mudanças nas concepções sobre “o que é” formar professores e “a que se destina” essa formação, de tal forma que estas se concretizem em um egresso apto a contribuir para a melhoria na educação, para produzir conhecimentos em lugar de apenas reproduzi-los e preparado para as frequentes mudanças no âmbito educacional. Entendemos também que o sucesso dessas mudanças depende do entendimento e do comprometimento com o papel de *todos* os envolvidos no processo de formação do licenciando, incluindo o papel deste no seu processo de profissionalização.

5. CONCLUSÕES

Várias discussões têm sido promovidas com o objetivo de se repensar a formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica, sobretudo após o MEC sancionar as novas DCN em junho de 2015. Com esse objetivo, vários encontros têm ocorrido na UFOP para discutir sobre os currículos das licenciaturas, em especial, os dessa instituição. Para isso, professores e pesquisadores da educação de algumas partes do Brasil – como: Júlio Emílio Diniz Pereira, Maria Isabel da Cunha, Bernadete Gatti e Magali Silvestre – foram convidados e deram as suas contribuições nesses encontros através de trocas de experiências, de conhecimentos e de ideias, com o intuito de cooperar para a melhoria da formação docente.

Tento em vista a relevância dessas discussões e o contexto de proposições de mudanças nas bases formativas do futuro professor que as novas DCN fomentaram, julgamos relevante: (i) caracterizar a estrutura e uma experiência de Estágio Supervisionado na Química Licenciatura da UFOP - a vivenciada por mim e (ii) levantar os possíveis aspectos necessários para o aperfeiçoamento dessa disciplina. Para isso, tentamos responder as três questões de pesquisa: *Como se estrutura o Estágio Supervisionado da Química Licenciatura da UFOP?; Quais elementos caracterizam a experiência de Estágio Supervisionado no Ensino de Química dessa instituição?; e Quais as possíveis reformulações na estruturação desse Estágio devem ser feitas?*

Com relação à estruturação do Estágio Supervisionado, foram confrontados o REUFOP (Regulamentação do Estágio Supervisionado da Química Licenciatura da UFOP), algumas regulamentações a nível nacional que regem os Estágios e a entrevista com a Professora 1, a qual serviu para subsidiar a discussão. Alguns aspectos foram levantados e discutidos, a saber: o local de realização do Estágio; a integração entre professor orientador, professor supervisor e estagiário; a unidade teoria-prática no Estágio; e a diversidade na formação do professor.

No que diz respeito ao local de realização do Estágio Supervisionado no curso de Química Licenciatura, este atualmente é realizado apenas em escolas públicas, o que parece evidenciar a sua adequação com o estabelecido na Resolução nº2/2015 em formar professores com o perfil para atender, primariamente, às diligências da rede pública de ensino.

Com relação à integração professor orientador, professor supervisor e estagiário, tivemos indícios - a partir das entrevistas que realizamos com uma das professoras que trabalharam na concepção das disciplinas, com uma das professoras que atuaram como orientadoras e com uma das professoras supervisoras - de que essa não é efetiva. Vale lembrar

que o REUFOP, elaborado segundo a Lei 11.788/2008 ressalta a importância dessa integração no processo formativo do licenciando.

No que concerne a indissociabilidade teoria-prática, indícios nas entrevistas e nas análises documental e da etapa de regência de que esta é contemplada nas disciplinas de Estágio I, II e III. Diferentes atividades desenvolvidas nessas disciplinas podem ser citadas aqui para ilustrar o fato de que esse aspecto fundamenta a concepção dessas disciplinas: as discussões de vídeos ilustrativos das realidades escolares, o planejamento guiado e a realização de aulas simuladas, os planejamentos guiados de sequências de ensino e o desenvolvimento de aulas na Educação Básica, a elaboração de TCC fundamentados em experiências docentes vivenciadas ou com propostas destinadas ao campo de atuação etc. A observação desse aspecto na formação docente está em consonância com o REUFOP e com a Resolução nº2/2015 e com a perspectiva de formação de um professor crítico e reflexivo.

Em relação às diversidades/especificidades formativas, as discussões no Estágio Supervisionado da Química Licenciatura são mais voltadas para o Ensino Médio, sem que outras realidades como EJA, ensino fundamental nas séries iniciais e finais, educação indígena e do campo, entre outras, sejam abordadas. Em contrapartida, a Resolução nº2/2015 fala da importância de se levar em consideração essas diversidades/especificidades para que o futuro professor saiba se articular frente as múltiplas e complexas situações que se colocarem diante dele no campo profissional.

Assim, a partir da investigação de nossa primeira questão de pesquisa, dois aspectos importantes foram evidenciados como possíveis contribuintes para a melhoria do Estágio Supervisionado da Química Licenciatura da UFOP: a efetiva integração professor orientador; professor supervisor e estagiário; e abordagem das diversidades/especificidades formativas no curso.

Sobre os elementos que caracterizam a experiência de Estágio Supervisionado, foram analisadas e discutidas as atividades formativas vivenciadas por mim e as visões das professoras orientadora e supervisora manifestadas nas entrevistas.

Com relação às atividades formativas, foram analisados os Estágios Supervisionados I, II e III com base nos seus planos de ensino. As diferentes atividades vivenciadas por mim nesses Estágios contribuíram de alguma forma para o meu processo de profissionalização. Dentre elas, destaco:

- O conhecimento das bases legais que regem a educação nacional e a oportunidade de elaborar um primeiro planejamento de aula e de realizar uma aula simulada (Estágio I).

- A observação do espaço escolar a partir de um olhar mais crítico e profissionalizado sobre o campo de atuação e a estruturação de um planejamento mais amplo e complexo (Estágio II)
- A etapa de regência, como o momento que considero o mais difícil e de maior aprendizado, por me permitir vivenciar a complexidade encontrada na sala de aula e aprender com ela.

Da análise da etapa de regência, foi possível identificar alguns elementos que considero essenciais para o sucesso da mesma: *o acompanhamento da evolução do conhecimento dos alunos* – o qual me propiciou uma maneira de ensinar diferente da tradicional, pois os conhecimentos e significados foram construídos a partir das ideias dos alunos; *o planejamento e adequação das interações discursivas de acordo com os diferentes momentos da aula* – que norteou-me, durante a sequência didática, com relação à administração do grau de abertura das discussões quanto à consideração de ideias prévias dos alunos e da ciência; *intervenções diretas ou indiretas feitas pelo professor orientador e pelo professor supervisor* - que contribuíram para a minha reflexão sobre algumas conceituações incorretas durante a aula, sobre as compreensões dos alunos e sobre a organização das aulas; e *reformulações/adequações realizadas no planejamento no decorrer da regência* – que possibilitaram a minha ressignificação do planejamento como uma ferramenta flexível, passível de ser adequada de acordo com a sequência de ensino e as demandas cognitivas dos alunos.

Com base nos dados de entrevista coletados e analisados para responder a nossa segunda questão de pesquisa, outros dois aspectos importantes foram apontados como possíveis contribuintes para a melhoria do Estágio Supervisionado da Química Licenciatura da UFOP: um maior número de experiências de regência e um maior tempo de reflexão sobre elas.

Consideramos que um maior tempo de regência e de reflexão sobre a mesma pode propiciar ao licenciando uma vivência mais ampla da complexidade que permeia o meio escolar. Isso porque, em lugar de experiências de regência fundamentadas em ciclos de ação-reflexão, estas poderiam ser estruturadas a partir de ciclos de ação-reflexão-ação que possibilitariam aos licenciandos retornarem à realidade escolar e intervirem novamente sobre ela a partir da reconstrução de suas ideias, atitudes e crenças, subsidiada pelo momento anterior de reflexão (BARREIRO; GEBRAN, 2006).

Finalmente, apostamos que três das possíveis reformulações na estrutura do Estágio Supervisionado da UFOP apontadas neste TCC poderiam ser contempladas a partir da proposta curricular para uma nova Licenciatura, do professor Júlio Emílio Diniz-Pereira (comunicação oral, 18 de abril, 2016) e entendemos que para que tais mudanças ocorram de forma efetiva, é necessário que cada parte envolvida no processo de formação do futuro professor tenha claro o

seu papel e cumpra-o com todos os compromissos social e ético que essa nobre e difícil tarefa exige.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, P. H. F.; SANTOS, H. R. **Caminhos dos grupos de formação**. Seminário Internacional de Educação: Políticas e Teorias, São Paulo, 2003.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Diferentes tipos de pesquisa qualitativa**. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, p.27-33, 2008.

_____. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1988.

AZEVEDO, M.C.P.S. **Ensino por Investigação: Problematizando as atividades em sala de aula**. In: Carvalho, A.M.P. (org.), *Ensino de Ciências: Unindo a Pesquisa e a Prática*, p. São Paulo: Thomson, 2004.

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

BOYNARD, M. A. A. P. **“A Escola Modelo anexa à Escola Normal de Campos: a experiência da “Seis de Março” (1916-1932) ”**. *Dissertação* de Mestrado. Universidade Federal Fluminense, 2006.

DINIZ-PEREIRA, J. E. **DCN’s para a formação inicial e continuada em nível superior: concepções e desafios**. I Encontro da Rede de Trocas das Licenciaturas da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), 18 de abril de 2016 (Comunicação oral).

_____. **Formação de professores, trabalho e saberes docentes**. *Trabalho & Educação*. Belo Horizonte. v. 24. n. 3. p. 143- 152. set – dez, 2015.

_____. **O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira**. *R. Bras. Est. pedag.*, Brasília, v. 92, n. 230, p. 34-51, jan./abr. 2011.

DOURADO, L. F. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: Concepções e Desafios**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, nº. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015.

FILHO, A. P. **O Estágio Supervisionado e sua importância na formação docente**. *Revista P@rtes*. 2010. Disponível em: <<http://www.partes.com.br/educacao/estagiosupervisionado.asp>>. Acesso em: 24 fev. 2016.

FREIRE, L. I. F.; CAMPOS, S. X. **Análise da reestruturação curricular do curso de Licenciatura em Química da UEPG**. In: VIII Congresso nacional de educação e III congresso Ibero-Americano sobre violências nas escolas, 2008, Curitiba. Anais do VIII congresso nacional de educação e III congresso Ibero-Americano sobre violências nas escolas, 2008.

FURIÓ, C.; FURIÓ, C. **Dificultades conceptuales y epistemológicas en el aprendizaje de los procesos químicos**. *Educación Química*. 11(03), 2000.

JOHNSTONE, A. H. **Macro - and microchemistry**. *The School Science Review*, 64(227), 377-379, 1982.

MORTIMER, E. F. **Concepções atomistas dos estudantes**. Química Nova na Escola. Nº 1, 1995.

MOZZER, N. B. **O entendimento conceitual do processo de dissolução a partir da elaboração de modelos e sob a perspectiva da Teoria de Campos Conceituais**. (Tese de Doutorado), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

OLIVEIRA, A. L.; AGUIAR, C. S.; PETRONI, R. G. G.; SILVA, T. F. **A importância do estágio supervisionado na formação inicial em educação física**. Revista Especial de Educação Física. Edição Digital nº. 2, 2005.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores – Unidade teoria e prática?** 9ª ed. São Paulo: Cortez editora, 2010.

PROEDES - Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade. UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.fe.ufrj.br/proedes/arquivo/fnfi.htm>> Acesso em: 15 jun. 2016.

ROMANELLI, L. I.; DAVID, M. A.; LIMA, M. E. C. C.; SILVA, P. S.; MACHADO, A. H. **Conteúdo Básico Comum (CBC)**. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – Química Ensino Médio, 2008.

ROSA, M. I. F. P. S.; MEDEIROS, A. G.; SHIMABUKURO, E. K. H. **Tutoria na formação de professores de Ciências - Um modelo pautado na racionalidade prática**. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências. V. 1, N. 3, p. 28-38, 2001.

SANTOS, M. V.; VICENTINE, C. M.; STEIDEL, R. **A efetividade do estágio supervisionado curricular: um estudo de caso com o curso de licenciatura**. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. 26 a 29 de outubro de 2009. PUCPR. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2100_1323.pdf. Acesso em: 24 fev. 2016.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação, v. 14; n. 40, 2009.

SCHÖN, D. A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SILVA, R. R.; MACHADO, P. F. L.; TUNES, E. **Experimentar sem medo de errar**. IN: SANTOS, W. L. P.; MALDANER, O. A. Ensino de Química em Foco. Ijuí: Unijuí, 2010.

SILVESTRE, M. **Residência Docente**. Encontro da Rede de Trocas das Licenciaturas da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), 03 de junho de 2016 (Comunicação oral).

WEBER, S. **Marcas da reforma universitária de 1968 e novos desafios para a universidade brasileira**. Estudos de Sociologia. Rev. do Progr. de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE, v. 15. n. 2, p. 121 – 136, 2009.

7. ANEXOS

7.1 Anexo 1: Roteiro de entrevista sobre a estruturação do Estágio Supervisionado no curso de Química Licenciatura da UFOP

- 1- Como cada uma das disciplinas de estágio supervisionado da Química Licenciatura foram idealizadas?
- 2- Como você avalia a estrutura do Estágio Supervisionados da Química Licenciatura da UFOP?
- 3- Tendo em vista garantir uma formação de qualidade para o futuro professor, há uma preocupação na indissociabilidade entre teoria e prática nos estágios supervisionados oferecidos nos cursos de Licenciatura. Você considera que esse aspecto é contemplado no Estágio Supervisionado da Química Licenciatura. (Solicitar justificativas e explicações)
- 4- Existe uma troca de informações entre os professores da Prática de Ensino de Química e dos professores dos Estágios Supervisionados de Química? Como ela acontece?
- 5- Há reuniões periódicas para discutir sobre melhoria do currículo dos estágios ofertados na Química Licenciatura?
- 6- Qual a análise você faz do papel do Estágio Supervisionado na formação do licenciando?
- 7- Você considera que as disciplinas de Estágio Supervisionado na Química Licenciatura da UFOP têm contribuído para a formação de um profissional que esteja preparado para as diversidades encontradas na sala de aula?
- 8- Pensando na trajetória do licenciando durante os estágios de formação, qual avaliação você faz desse acadêmico no final do curso?
- 9- Como se dá a negociação com os responsáveis pelo campo de estágio (escola) para efetivação desses estágios?
- 10- Há uma integração entre supervisor do estágio, orientador e licenciando nos estágios oferecidos para o curso de Licenciatura em Química da UFOP? Como isso acontece?
- 11- Tendo em vista as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), qual a sua opinião em relação a sua estruturação para os cursos de formação inicial de professores?
- 12- Você acredita que essa regulamentação (DCN) impacta o Estágio Supervisionado? Se sim, como? Se não, por quê?

7.2 Anexo 2: Planos de Ensino dos Estágios Supervisionados I, II e III do curso de Química Licenciatura da UFOP

ESTÁGIO SUPERVISIONADO I (QUI 390)

Ementa do Curso: * Legislação da Educação Básica – Ensino de Química; * Projeto Político Pedagógico Escolar; * Aulas Simuladas.

Objetivo: Contribuir para uma formação mais ampla dos futuros professores na medida em que busca favorecer o desenvolvimento e/ou aprimoramento de conhecimentos e/ou habilidades dos licenciandos sobre: i) as leis, diretrizes e suportes que regem e direcionam a Educação Básica; ii) Projetos político-pedagógicos e estrutura organizacional escolar e iii) elaboração de estratégias de ensino vinculadas ao uso de diferentes recursos/materiais didáticos/instrucionais através da reflexão de suas próprias ações e ações dos colegas.

Metodologia de Ensino: Troca de conhecimentos e experiências entre professora e licenciandos, sendo que estes últimos desenvolverão uma série de atividades de campo, com o intuito de aprimorarem seus conhecimentos e desenvolverem sua autonomia.

Material de suporte:

- Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de professores. Iraíde Marques de Freitas Barreiro e Raimunda Abou Gebran. Editora Avercamp.
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica. <http://portal.mec.gov.br>.
- Monografias de licenciatura da UFMG.
- Revista da ABRAPEC www.fc.unesp.br/abrapec/revista.htm
- Revista Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências www.coltec.ufmg.br/~ensaio
- Revista Investigações em Ensino de Ciências www.if.ufrgs.br/public/ensino/revista.htm
- Revista Química Nova www.quimicanova.sbq.org.br
- Revista Química Nova na Escola www.qnesc.sbp.org.br
- Ciência & Ensino www.fae.unicamp.br/gepce/publicacoesgepCE.html
- Ciência e Educação (UNESP) www.fc.unesp.br/pos/revista
- Portal da Capes: Science Education, International Journal of Science Education, Research in Science Teaching, Journal of Chemical Education, Educación Química.

Avaliação e Distribuição de pontos: Todas as atividades realizadas (inclusive as participações nas aulas) serão avaliadas em 10 pontos considerando-se que o processo de elaboração/realização das atividades influenciará na nota final da mesma (os critérios considerados são apresentados após a tabela do cronograma).

OBS: Para ser aprovado o aluno deverá obter uma nota igual ou superior a 6,0 e frequência superior a 75%. **DEVIDO AO SEU CARÁTER PRÁTICO, A AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA É PROCESSUAL, O QUE IMPLICA EM O DESENVOLVIMENTO DO ESTÁGIO. SENDO ASSIM, ELA NÃO ADMITE EXAME ESPECIAL, OU SEJA, UMA PROVA FINAL DE RECUPERAÇÃO.**

	DATA	ATIVIDADES
	27/11	ESCLARECIMENTOS GERAIS SOBRE A DISCIPLINA DE ESTÁGIO
Dezembro		LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – ENSINO DE QUÍMICA
	Semana 1 07/12	Orientações Gerais sobre a disciplina e Discussões sobre os textos 1 e 2: Referenciais Teóricos da Formação Inicial Docente. Discussões sobre Pareceres, leis, decretos, resoluções, portarias etc. – diferenças entre esses documentos. <i>Produzir para próxima aula um esquema cronológico da Legislação da Educação Básica Recente (iniciando pela LDBEN vigente).</i>
	Semana 2 14/12	Discussão da Legislação e dos Suportes Legais Nacional e Estadual que regem a Educação Básica. <i>Produzir para a próxima aula (dia 18 de Janeiro) uma SÍNTESE ESQUEMÁTICA E/OU DISCURSIVA, CRÍTICA, sobre o Documento selecionado (LDB, PCN, PCN+, OCN e CBC) – entre 5 e 10 páginas – ENVIAR PARA O EMAIL DO ESTÁGIO ATÉ DIA 14 DE JANEIRO.</i>
	Semana 3 21/12	<i>Desenvolvimento do trabalho anterior.</i>
Janeiro	Semana 4 18/01	Apresentações dos Documentos pelos grupos correspondentes na ordem definida.
	Semana 5 25/01	Apresentações dos Documentos pelos grupos correspondentes na ordem definida. <i>Pesquisar para próxima aula em que consiste um Projeto Político Pedagógico (máximo detalhamento possível – o que é, o que deve conter, quem são os responsáveis etc.) – Pesquisa Teórica.</i>
Fevereiro		PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO ESCOLAR
	Semana 6 30/01	Discussões sobre “o que é um PPP?” e estabelecimento de alguns parâmetros. <i>Produzir para a próxima aula uma análise crítica do PPP do Curso de Química Licenciatura da UFOP – incluindo uma análise de sua concretização (3 a 5 páginas).</i>

	Semana 7 06/02	Discussões das Análises Críticas. <i>Pesquisar e produzir um relatório (máximo 3 páginas) sobre como um PPP tem sido proposto e implementado em algumas instituições escolares – Pesquisa de Campo com elaboração de uma entrevista semi-estruturada. Entrega na aula da Semana 10.</i>
	Semana 8 19/02	Trocas de Experiências <u>APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DOCUMENTOS DOS ESTÁGIO II PELA PROFESSORA.</u>
	Semana 9 26/02	Trocas de Experiências <u>DEFINIÇÃO DAS DUPLAS, ESCOLAS E HORÁRIOS DO ESTÁGIO DE OBSERVAÇÃO; DISCUSSÃO DO PROCESSO DE DIAGNÓSTICO.</u> PROVIDENCIAR E ORGANIZAR TODOS OS DOCUMENTOS DO ESTÁGIO
		ENSINO DE QUÍMICA: AULAS SIMULADAS
Março	Semana 10 06/03	<i>Entrega do relatório da Pesquisa de Campo</i> Apresentação e discussão dos aspectos que são relevantes em uma elaboração de planos de aula: discussões dos pressupostos e escolhas dos temas. Elaborar um plano de aula e preparar a apresentação de uma aula simulada (1h40min) para Semana do dia 15/03 (trios)
	Semana 11 13/03	Discussão da Elaboração dos Planos de Aula Apresentar para a professora os documentos de Estágio devidamente organizados e preenchidos.
	Semana 12 20/03	<u>VISITA/APRESENTAÇÃO DOS ESTAGIÁRIOS ÀS ESCOLAS – INÍCIO DO ESTÁGIO DE OBSERVAÇÃO – ESTÁGIO II (QUI391)</u>
	Semana 13 27/03	Aulas simuladas 1 e 2: _____
	Semana 14 03/04	Aulas simuladas 3 e 4: _____
Abril	Semana 15 10/04	Aula simulada 5: _____
	Semana 16 17/04	FECHAMENTO DA DISCIPLINA.
	DATA	OUTRAS PRODUÇÕES A SEREM ENTREGUES E AVALIADAS
	Primeira aula de cada mês	Fichas de atividades realizadas extraclasse (período de 3h/semanais) preenchidas mensalmente.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO II (QUI 391)

Carga horária: 105horas/aula (07 créditos), sendo 02 a 03 horas/aula semanais presenciais (P) e 04 a 05 horas/aula semanais correspondentes às atividades extra-classe (EC).

1. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

- O papel do estágio supervisionado na formação do professor de Química
- Ensino por investigação
- Atividade discursiva na sala de aula: uma ferramenta para planejar e analisar

2. OBJETIVOS

- Favorecer o desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva nos futuros professores de Química sobre a importância da escola e da comunidade escolar e do processo de ação-reflexão-ação na prática docente.
- Trabalhar com o Ensino de Ciências por investigação com foco nas atividades experimentais para o Ensino de Química.
- Favorecer o desenvolvimento do conhecimento pedagógico de conteúdo dos futuros professores, a partir do planejamento de aulas.

3. METODOLOGIA DE ENSINO

- Aulas expositivas dialogadas
- Trocas de experiências
- Planejamento de aulas

4. CRONOGRAMA DE ATIVIDADES

Datas	Atividades
25/02 (EC)	Contato com as escolas e encaminhamento dos estagiários.
26/02 (P)	Apresentação do Estágio II: estrutura, atividades, cronograma
03/03 (P)	Definição das escolas, horários e duplas para a realização do estágio de observação. Apresentação dos documentos gerais. Discussão do tema: A formação do professor de química e o estágio supervisionado.

10/03 (P)	Discussão do tema: A formação do professor de química e o estágio supervisionado. Discussão de trechos do filme "Monsieur Lazhar"
17/03 (P)	Discussão do "Documento norteador do estágio de observação"
24/03 (P)	Discussão do texto: <i>Tutoria na formação de professores de ciências: Um modelo pautado na racionalidade prática.</i> Rosa, M. I. P.; Medeiros, A. G.; Shimabukuro, E. H. K. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, v. 1, n. 3, 2001.
31/03 (P)	1ª Rodada de troca de experiências sobre o estágio de observação
07/04 (P)	Discussão do texto: SILVA, R. R.; MACHADO, P. F. L.; TUNES, E. <i>Experimentar sem medo de errar.</i> IN: SANTOS, W. L. P.; MALDANER, O. A. Ensino de Química em Foco. Ijuí: Unijuí, 2010. Entrega do Diário de Campo 09/03 a 03/04
14/04 (P)	Discussão do texto: CAAMAÑO, A. ¿Cómo transformar los trabajos prácticos tradicionales en trabajos prácticos investigativos? Aula de Innovación Educativa. [Versión electrónica]. Revista Aula de Innovación Educativa 113, 2002
28/04 (P)	Discussão do texto: <i>Atividade discursiva na sala de aula de ciências: Uma ferramenta sociocultural para planejar e analisar o ensino.</i> Mortimer, E. F.; Scott, P. Investigações em Ensino de Ciências, v. 7, n. 3, 283-306, 2002.
05/05 (P)	2ª Rodada de troca de experiências sobre o estágio de observação
12/05 (P)	Planejamento de atividades para as intervenções Entrega do Diário de Campo 06/04 a 08/05
19/05 (P)	Planejamento de atividades para as intervenções
26/05 (P)	Planejamento de atividades para as intervenções
02/06 (P)	Planejamento de atividades para as intervenções
09/06 (P)	Planejamento de atividades para as intervenções Em trabalho de relatório.
16/06 (P)	Planejamento de atividades para as intervenções Em trabalho de relatório.
23/06 (P)	3ª Rodada de troca de experiências sobre o estágio de observação
30/06 (P)	Entrega do relatório de observação. Definição do retorno à escola para posterior estágio de regência.

5. AVALIAÇÃO

➤ *Diário de Campo* = 2,0

Deverá ser entregue a cópia do caderno de campo com os registros, que deverão ser organizados de acordo com as datas em que o estagiário esteve na escola e incluir as expectativas do

estagiário antes da observação, o que foi observado e as reflexões do estagiário sobre a observação.

- *Participação nas discussões relativas às reflexões sobre o estágio, nas aulas destinadas ao planejamento das atividades de regência e qualidade do planejamento de acordo com os pressupostos teóricos e a realidade escolar = 4,0*

Um dos alunos da turma (segundo a ordem alfabética) ficará responsável por produzir uma ata de cada um dos encontros presenciais. A ata deverá ter no máximo 2 folhas de Word (letra 11, fonte calibri, com espaçamento 1,5 entre linhas) e deverá ser entregue a professora da disciplina (por email) em até no máximo uma semana após o encontro. A professora organizará um livro (diário de bordo da turma) ao final do semestre e disponibilizará a todos.

- *Relatório final de observação = 4,0*

Deverá conter todos os tópicos já explicitados no “Documento norteador do estágio de observação”. Serão imprescindíveis a apresentação de reflexões sobre a observação (antes, durante e após).

6. REFERÊNCIAS

Citadas ao longo do cronograma (seção 4).

ESTÁGIO SUPERVISIONADO III (QUI 392)

1. Objetivos do Curso:

- ✓ Atividades de regência a serem realizadas no campo de estágio.
- ✓ Compartilhamento e análise das experiências vivenciadas pelos estagiários em suas atividades de regência.
- ✓ Elaboração do relatório de estágio com utilização da ferramenta sócio-cultural de Mortimer e Scott (2000)²⁵ na análise das intervenções do estágio de regência.
- ✓ Produção de Projeto de Trabalho de Conclusão de Curso.

2. Metodologia:

- ✓ Relatos de experiências
- ✓ Discussões em grupo
- ✓ Análise de vídeos
- ✓ Produção de relatórios
- ✓ Produção de projetos
- ✓ Análise de projetos

3. Cronograma de Atividades:

Data	Atividade
22/10	Apresentação do cronograma. Orientações de regência. Diretrizes para apresentação dos vídeos e produção do relatório de estágio.
29/10	Discussão do capítulo 6 ²⁶
5/11	Discussão do capítulo 6
12/11	Discussão do capítulo 7 ²⁷
19/11	Discussão do texto: “Engajamento disciplinar produtivo” de Tourinho <i>et al.</i>
26/11	Não haverá aula: ENPEC Atividade: Seleção dos eventos das aulas e preparação da discussão.

²⁵ MORTIMER, E. F.; SCOTT, P. *Atividade discursiva na sala de aula de ciências: Uma ferramenta sociocultural para planejar e analisar o ensino*. Investigações em Ensino de Ciências, v. 7, n. 3, 283-306, 2002.

²⁶CARNOY, M. *A vantagem acadêmica de Cuba: por que seus alunos vão melhor na escola*. GOVE, A. K.; MARSHALL, J. H. Tradução SZLAK, C. São Paulo: Ediouro, 2009. p. 157-190.

²⁷CARNÓY, M. *A vantagem acadêmica de Cuba: por que seus alunos vão melhor na escola*. GOVE, A. K.; MARSHALL, J. H. Tradução SZLAK, C. São Paulo: Ediouro, 2009. p. 191-210.

03/12	Discussão dos vídeos das aulas
10/12	Discussão dos vídeos das aulas
17/12	Discussão dos vídeos das aulas (Agendamento do atendimento de 21/01)
21/01	Atendimento agendado das duplas ou individuais: discussão das situações de regência e produção de relatório.
28/01	Diretrizes para elaboração do TCC (1): características, tipos, normas (documentos e papéis do aluno, do orientador e do supervisor) / Elaboração de projeto de TCC
04/02	Entrega de relatório Elaboração do projeto de TCC Atendimento individual agendado: orientações quanto à elaboração do projeto de TCC/ Elaboração do projeto de TCC
11/02	Elaboração do projeto de TCC Atendimento individual agendado: orientações quanto à elaboração do projeto de TCC/ Elaboração do projeto de TCC
18/02	Elaboração do projeto de TCC Atendimento individual agendado: orientações quanto à elaboração do projeto de TCC/ Elaboração do projeto de TCC
25/02	Orientações quanto à apresentação do projeto de TCC
03/03	Entrega de Projeto de TCC Apresentações dos projetos de TCC
10/03	Divulgação do Resultado das Avaliações e Avaliação da Disciplina
17/03	Exame Especial

4. Avaliação:

- ✓ 03 pontos – aulas do estágio de regência, acompanhadas pessoalmente pela professora e/ou por vídeo e analisadas segundo critérios da planilha I.
- ✓ 04 pontos – relatório de estágio, avaliado segundo critérios da planilha II.
- ✓ 03 pontos – projeto de trabalho de conclusão de curso, avaliado segundo critérios da planilha III (apresentação + trabalho escrito).

7.3 Anexo 3: Planejamento e detalhamento das aulas

TEMA: Estrutura da matéria: há espaço vazio na matéria?

1. IDENTIFICAÇÃO

Estagiário: Moisés Paulo Teixeira

Escola: Escola Estadual Dom Silvério – Mariana - MG

Professora Supervisora: Marize Alves de Carvalho

Série: 1º Série do Ensino Médio

Turma: H

Turno: Tarde

2. RELEVÂNCIA DO TEMA

A maioria das pessoas acham que na matéria não existem espaços vazios, ou seja, que ela preenchida ininterruptamente.

A escolha do tema se deu através de pesquisas que foram realizadas em livros da 1ª série do ensino médio. Sob a orientação da professora supervisora o tema foi discutido, levado para a professora orientadora e selecionado para ser trabalhado durante o estágio de regência.

Segundo Mortimer (1995), os estudantes do ensino fundamental e médio costumam chegar às aulas de química trazendo sobre a natureza atômica da matéria concepções alternativas. Ainda segundo ele, as pesquisas realizadas em diferentes países mostraram que essas concepções são universais.

Nas pesquisas realizadas podem ser identificadas algumas características principais das ideias dos estudantes dessa faixa etária sobre a matéria: nem todos usam modelos descontínuos para representar as transformações da matéria; os que usam, muitas vezes o fazem de maneira bastante pessoal, o que inclui a utilização de ideias animistas e/ou substancialistas. Nesse contexto o comportamento de seres vivos e/ou as propriedades da substância são atribuídos a átomos e moléculas; há uma forte tendência em negar a existência de espaços vazios entre as partículas (Mortimer, 1995).

Por exemplo, para a maioria dos estudantes ao comprimir um gás dentro de uma seringa ocorre diminuição no tamanho das partículas e não uma aproximação delas pelo fato de haver espaços vazios entre elas. De acordo com Mortimer essa concepção é chamada de ‘atomismo

substancialista' porque propriedades macroscópicas das substâncias, são atribuídas aos átomos e moléculas.

Tentando esclarecer esse assunto, as aulas serão ministradas de forma gradativa e construtivista dentro de uma abordagem inovadora que levem os estudantes a terem uma visão crítica sobre a matéria, principalmente sobre a sua descontinuidade. Espera-se que depois da sistematização do conteúdo, os estudantes consigam aplicar o que aprenderam em outras situações semelhantes.

3. POSSÍVES CONCEPÇÕES ALTERNATIVAS DOS ESTUDANTES

É clara a dificuldade que grande parte dos estudantes têm em compreender microscopicamente aquilo que se vê macroscopicamente. Por exemplo, ao pedir alguns estudantes para fazer um modelo da água líquida, a maioria irá representá-la de forma contínua num recipiente. Se pedi-los para representar um sólido, a maioria irá fazer algo semelhante do que foi feito com a água. Daí surgem as concepções alternativas. Abaixo são listadas as principais concepções alternativas dos estudantes sobre o tema.

- Os estudantes não têm certeza do que há entre as partículas (Johnson, 2013);
- Ideia de que a matéria é contínua;
- Atribuição de propriedades macroscópicas aos átomos (Mortimer, 1995);
- Ideias animistas e/ou substancialistas da matéria (Mortimer, 1995);

4. CONHECIMENTOS PRÉ-REQUISITOS

Para um melhor acompanhamento das aulas, os estudantes devem ter uma noção básica dos modelos atômicos, principalmente o de Dalton e o de Rutherford (experimento realizado sob orientação de Rutherford, por Hans Geiger e Ernest Marsden) que retratam a descontinuidade da matéria. O primeiro diz que a matéria é constituída por partículas denominadas átomos e o segundo observou que a matéria tem espaço vazio. É bom que os estudantes tenham também noção sobre os estados físicos da matéria, bem como, das suas formas de agregação.

5. PLANEJAMENTO GERAL DAS AULAS

DATA	OBJETIVOS	MOMENTOS	ABORDAGEM COMUNICATIVA
17/09/2015	Levantar as concepções prévias dos estudantes sobre o tema proposto.	Apresentar-me para a turma, organizá-la, apresentar e levantar concepções sobre o tema proposto (10').	Não interativa/dialógica
		Solicitar aos estudantes para representar modelos dos estados gasoso (ar na seringa), sólido (suco de uva em pó) e líquido (água) e explicá-los por escrito (25').	Interativa/dialógica
		Em seguida, discutir alguns modelos com eles. (15')	Interativa/dialógica
24/09/2015	Levantar as hipóteses elaboradas pelos estudantes sobre os experimentos realizados a partir dos modelos explicativos.	Realizar dois experimentos com os estudantes: - Suco na água; - Ar na seringa (20').	Interativa/dialógica
		Solicitar aos estudantes que façam modelos para explicar os fenômenos observados e que expliquem seus modelos por escrito. (30')	Não interativa/dialógica

DATA	OBJETIVOS	MOMENTOS	ABORDAGEM COMUNICATIVA
05/10/2015	Propor a cada grupo que selecione e defenda o modelo e a explicação mais plausíveis para o suco de uva na água e o ar na seringa.	Depois de selecionados os modelos e explicações mais representativos das ideias, distribuí-los para serem discutidos em grupos pelos estudantes. Eles devem selecionar o modelo e a explicação que melhor representa a realidade (30').	Não interativa/dialógica
		Em seguida, serão levantadas as ideias de cada grupo. (20')	Interativa/dialógica
07/10/2015	Sistematização das ideias abordadas.	Retomar as ideias de cada grupo e fazer a sistematização dos conhecimentos abordados (30').	Não interativa/dialógica
		Propor uma discussão com um assunto similar ao da aula dada como diagnóstico das (novas) ideias referentes ao tema proposto. (20')	Interativa/autoridade

6. DETALHAMENTO DE CADA ATIVIDADE / MOMENTO DA AULA

➤ Dia 17/09/2015: Segundo horário da tarde (14:20 às 15:10)

Primeiramente, me apresentarei para a turma. Esse momento é de suma importância, pois é o momento que terei o primeiro contato com ela como professor. Através dessa apresentação, espero desenvolver um trabalho mais dinâmico e interativo com a turma.

Em seguida, apresentarei o tema proposto e levantarei as concepções prévias dos estudantes sobre o assunto. Espera-se nessa atividade levantar as ideias da turma sobre o assunto e a partir delas, iniciar a construção do conhecimento científico de tal maneira que a partir da sistematização, o estudante já consiga explicar de forma correta o tema proposto e até mesmo relacioná-lo com outras situações. Deixarei claro que eles estarão sendo avaliados na participação e na realização das atividades propostas (Verificarei com a professora sobre o valor que poderá ser atribuído às atividades, pois assim, espera-se maior engajamento dos estudantes nelas).

Apresentarei para a turma os materiais que serão usados nas atividades (seringa, suco de uva e água). Nessa atividade será solicitado que todos os estudantes representem modelos dos estados sólido (suco de uva), líquido (água) e gasoso (ar na seringa) e expliquem cada um deles. O discurso utilizado nessa atividade será o interativo/dialógico, pois através das representações e explicações dos modelos, serão levantadas as várias ideias dos estudantes relacionadas ao tema. Depois dos modelos feitos e explicados, será feita uma discussão com a turma sobre alguns modelos. Nesse momento serão levantadas algumas ideias expostas pelos estudantes em suas representações e discuti-las com eles de tal maneira a começar a prepará-los para a próxima aula.

✓ AÇÕES DO PROFESSOR

1. Organização da turma;
 2. Apresentação do tema proposto;
 3. Levantas as concepções prévias inerentes ao tema;
 4. Mediar os estudantes no momento de representar e explicar os modelos, tomando o devido cuidado para não os influenciar nas suas respostas;
 5. Discutir alguns modelos com a turma de tal maneira a prepará-la para a próxima aula.
- Dia 24/09/2015: Segundo horário da tarde (14:20 às 15:10)

Nessa aula, serão realizados dois experimentos. No primeiro, será colocado suco de uva na água e em seguida será solicitado aos estudantes que façam um modelo e expliquem o que acabaram de ver. No segundo experimento, será comprimida uma seringa e como solicitado no primeiro experimento, os estudantes devem fazer um modelo e explicá-lo. Durante a realização dos experimentos, haverá um discurso com a turma sobre o que está sendo feito, bem como do que está acontecendo. Serão levantadas as ideias que os estudantes têm sobre cada experimento. Aqui também será tomado o devido cuidado para não influenciar nas respostas dos estudantes. Na parte das representações e de suas explicações o professor apenas acompanhará no desenvolvimento das atividades sem interferir nas ideias expostas pelos estudantes. Pretende nesse momento, levantar as concepções prévias da turma sobre a matéria. Esses modelos e explicações serão levados para a casa pelo professor e então, selecionados alguns modelos e explicações mais representativos das ideias dos estudantes. Na próxima aula, a turma será dividida em grupo e esses modelos e explicações selecionados serão discutidos por cada grupo.

✓ **AÇÕES DO PROFESSOR**

1. Realizar os experimentos de forma dialógica/interativa;
2. Mediar nas representações e explicações dos modelos sem influenciar nas respostas dos estudantes.

➤ Dia 05/10/2015: Segundo horário da tarde (14:20 às 15:10)

A turma será dividida em grupos e os modelos e explicações selecionados da aula anterior serão distribuídos para cada grupo para que sejam discutidos pelos componentes. Será proposto a cada grupo que selecione e defenda o modelo e a explicação mais plausíveis para o suco de uva na água e o ar na seringa. Nessa atividade que será trabalhada em grupo, espera-se empenho e participação de cada componente de tal forma que o grupo faça as escolhas dos modelos e explicações mais representativos dos experimentos realizados. O professor apenas mediará a atividade, tomando o cuidado de não influenciar nas escolhas.

Ainda nessa aula, serão levantadas as ideias de cada grupo e colocadas no quadro. Nesse momento serão discutidos juntamente com os grupos o que cada um colocou. Pretende-se através dessa atividade levantar os pontos que fizeram com que os grupos fizessem determinadas escolhas. Nessa aula também serão acatadas ideias que podem melhorar os

modelos e explicações selecionados. Na próxima aula serão retomadas essas ideias e sistematizado os conhecimentos abordados.

✓ **AÇÕES DO PROFESSOR**

1. Dividir a turma em grupos para que os estudantes discutam entre eles e selecione os modelos e explicações mais representativos dos experimentos realizados;
2. Levantar as ideias de cada grupo e colocá-las no quadro para que possam ser discutidas com a turma.

➤ Dia 07/10/2015: Segundo horário da tarde (14:20 às 15:10)

Nessa última aula, serão retomadas as ideias levantadas na aula anterior e feito a sistematização das ideias abordadas. Pretende-se aqui fazer o fechamento do conhecimento adquirido até o momento para posteriormente, aplicar uma questão diagnóstica numa situação semelhante ao do tema abordado. Como será feito o fechamento, o discurso que será utilizado nesse momento será o não interativo/dialógico. Espera-se que através da questão diagnóstica, boa parte dos estudantes consigam explicá-la de forma plausível baseando no conhecimento adquirido durante essas quatro aulas.

Como questão diagnóstica pretende levar para a sala de aula um aromatizador de ambiente. Após pulverizar o produto no ambiente da sala, depois de alguns segundos será perguntado aos estudantes porquê eles conseguem sentir o cheiro do perfume, mesmo os que estão sentados no fundo da sala. A partir das respostas, serão selecionadas aquelas mais plausíveis e trabalhadas de tal maneira a chegar na resposta correta. Aqui o professor usará o discurso interativo/autoridade para fechar o assunto.

✓ **AÇÕES DO PROFESSOR**

1. Retomar as ideias anteriores e sistematizar os conhecimentos abordados;
2. Colocar uma questão diagnóstica para levantar as “novas” ideias referentes ao tema proposto.

7.4 Anexo 4: Roteiro de entrevista referente aos Estágios Supervisionados II E III do curso de Química Licenciatura da UFOP - Orientador

- 1- Quais aspectos são levados em consideração ao estruturar os planos de ensino dos estágios II e III?
- 2- Estágio supervisionado II:
 - a) Qual o objetivo da observação e do planejamento no estágio II?
 - b) Por que da escolha da ferramenta “*Atividade discursiva na sala de aula de ciências: Uma ferramenta sociocultural para planejar e analisar o ensino (Mortimer e Scott, 2002)*” nos estágios?
 - c) O que você espera em relação à formação dos licenciandos ao término desse estágio?
 - d) Seu objetivo tem sido alcançado?
 - e) Se necessário, o que poderia ser modificado para a melhoria da proposta desse estágio?
- 3- Estágio supervisionado III:
 - a) Qual o objetivo da regência no estágio III? Por que da escolha de 4h/aulas para atividade de regência nesse estágio?
 - b) O que você espera em relação à formação dos licenciandos ao término desse estágio?
 - c) Seu objetivo tem sido alcançado?
 - d) Se necessário, o que poderia ser modificado para a melhoria da proposta desse estágio?
- 4- Papel do orientador:
 - a) Durante a observação e o planejamento no estágio II:
 - b) Durante a regência no estágio III:
- 5- Tendo em vista garantir uma formação de qualidade para o futuro professor, há uma preocupação na indissociabilidade entre teoria e prática nos estágios supervisionados II e III?
- 6- Qual a análise você faz do papel desses estágios na formação do licenciando?
- 7- Você considera que esses estágios têm contribuído para a formação de um profissional que esteja preparado para as diversidades encontradas na sala de aula?

- 8- Como acontece a integração entre professor supervisor, orientador e licenciando nos estágios II e III? Como você a avalia?
- 9- Tendo em vista as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN/2015), qual a sua opinião em relação a contribuição para os cursos de formação inicial de professores?
- 10- Você acredita que essa regulamentação (DCN/2015) impacta o Estágio Supervisionado? Se sim, como? Se não, por quê?
- 11- Levando em consideração que o curso de Química Licenciatura da UFOP é noturno, e que muitos alunos trabalham durante o dia, como está sendo pensado a situação desses alunos, sabendo que, de acordo com as DCNs, houve um aumento de 400h no currículo das licenciaturas?

7.5 Anexo 5: Roteiro de entrevista – Professor Supervisor do campo de estágio

- 1- Há quanto tempo você leciona?
- 2- Me conte um pouco de sua experiência como professora em termos das suas diferentes experiências de ensino (tipo de escola; nível de ensino: séries iniciais, fundamental, médio; realidades de ensino: EJA, educação indígena etc.).
- 3- Você participou de alguma experiência de formação continuada? Se sim, por favor, descreva essa experiência e os motivos pelos quais optou por vivenciar esse tipo de experiência.
- 4- Qual o papel do estágio supervisionado na formação do futuro professor?
- 5- Há quanto tempo você recebe estagiários em sua sala de aula?
- 6- Qual(is) a(s) instituição(ões) de origem desses estagiários?
- 7- Quanto tempo (em média) eles são supervisionados por você?
- 8- Durante esse tempo recebendo estagiários, qual o perfil desse público que chega até você para realizar os estágios?
- 9- Como se dá a participação do estagiário durante a vigência do estágio na escola? Quais atividades eles exercem no estágio? Descreva-as, por favor.
- 10- Como ocorre a parceria entre o professor supervisor do estágio na escola e o estagiário?
- 11- Como ocorre a parceria entre o professor supervisor do estágio na escola e o orientador do estágio supervisionado da UFOP?
- 12- Quais sugestões você poderia dar para que o estágio supervisionado se torne mais eficiente no que diz respeito a formação do licenciando?
- 13- Quais sugestões você poderia dar para que o estágio supervisionado se torne mais eficiente no que diz respeito à parceria entre escola/estagiário/universidade?