

O estágio em cursos de formação de professores: o dito e o não dito nos PPC de licenciatura em química em Goiás

The stage in teacher training courses: the said and the unsaid in Course Pedagogic Project of Chemistry degree course in the state of Goiás.

Kenia Cristina Moura de Oliveira

Universidade Federal de Goiás
kenia.quimica@hotmail.com

Sara de Almeida

Universidade Federal de Goiás
sara_kimik@hotmail.com

Nyura Araujo da Silva Mesquita

Universidade Federal de Goiás
nyuara@quimica.ufg.br

Resumo

O presente trabalho aborda questões relacionadas ao estágio curricular em dezessete cursos de licenciatura em química do estado de Goiás. Essas questões foram discutidas a partir da Análise Textual Discursiva dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) dos cursos citados. A legislação em vigor institui 400 horas obrigatórias para o estágio, porém não esclarece como essas horas serão aproveitadas. Partindo desse viés, analisamos qual a concepção de estágio prescrita pelos PPC em questão e como essas 400 horas estão organizadas. Partindo do estágio como campo de aprendizagem e de conhecimento, foram analisadas duas categorias: 1) qual a relação estabelecida pelos PPC entre teoria e prática e 2) como se desenvolve o estágio, há alguma diversificação no decorrer do estágio com intuito de melhorar a formação docente? Percebem-se poucas referências e propostas nos PPC no que diz respeito à *práxis* e à diversificação no desenvolvimento do estágio.

Palavras chave: estágio curricular, *práxis*, diversificação.

Abstract

The present work deals with issues related to the curricular training in seventeen Chemistry degree course in the state of Goiás. These issues were discussed from the textual discursive analysis of Course Pedagogic Project (CPP) of the cited courses. The current legislation establishing 400 hours for compulsory training, however, does not establish how these hours will be used. From this bias, we analyzed what the design training prescribed by the CPP in question and how these 400 hours are organized. In the conception of the training as a learning field and of knowledge, two categories were analyzed: 1) what is the relationship

established by the CPP between theory and practice and 2) How the training develops itself, there is some diversification during the training aiming to improve teaching? It is perceived few references and proposals in the CPP concerning the praxis and diversification on training development.

Key words: training, praxis, diversification.

Introdução

Contextos relacionados à formação de professores de química têm ganhado espaço em pesquisas e discussões no campo educacional. Um desses contextos, o qual será discutido aqui é o estágio curricular. Entende-se por estágio curricular “as atividades que os alunos deverão realizar durante o seu curso de formação, junto ao campo de futuro trabalho” (PIMENTA, 2010, p. 21).

O estágio curricular obrigatório está instituído pela resolução CNE/CP 2/2002, em que são designadas 400 horas para o seu desenvolvimento. O parecer CNE/CP 28/2001 que dá origem a essa resolução, considera o estágio como “tempo de aprendizagem” e um “momento de preparação” para o exercício do futuro trabalho. Partindo dessa ideia e em consonância com Pimenta e Lima (2012), adotamos a concepção de estágio como um locus de conhecimento e aprendizagem. Essa visão se difere do estágio prático, neste o aluno aplica o que já aprendeu anteriormente nas disciplinas ditas teóricas, é um movimento pragmático em que a prática se respalda na teoria, ou seja, é uma atividade técnica, um treinamento. Naquela, os estagiários permanecem em aprendizagem, porém, uma aprendizagem mais “prática” que as demais disciplinas da grade curricular, em outras palavras, se torna uma atividade em que a teoria e a prática devem se manter em consonância. É um espaço aberto para dúvidas, ideias e conhecimento.

Considerando essa ideia de espaço de conhecimento e aprendizagem, procurou-se discutir dois pontos essenciais. O primeiro, fundamental para a sua efetivação, diz respeito à teoria e prática. Vários autores, como Pimenta (2010), Bueno (2007), Silva e Schnetzler (2008), entre outros, defendem o estágio como um cenário ideal para a inter-relação entre a teoria e a prática. Aqui, a dicotomia entre estas é inexistente, alguns desses autores vão ainda mais além da ideia de intersecção entre teoria e prática e defendem uma *práxis* no momento de estágio. De acordo com Garcez *et al* (2012) pode-se dizer que “a ideia de *práxis* associa a questão da intencionalidade do sujeito no desenvolvimento de suas ações como forma de superação da visão ingênua e do senso comum na concepção da realidade” (p 151). Ou seja, *práxis* diz respeito à atividade prática realizada intencionalmente por um sujeito, levando a comunidade e a si mesmo a uma reflexão sobre a ação com caráter transformador, isto é, a ação do sujeito é subjetiva e tem caráter social.

Trazendo a concepção de *práxis* para o estágio nos cursos de licenciatura em química, defendemos que se o estágio é um locus para a construção do conhecimento, ele deve ir muito além da aplicação da teoria ou da intersecção entre teoria e prática. O estágio deve ser propício para a realização de uma *práxis*. Esse movimento se configura superando ações lineares de leitura de textos, observação, semi-regência e regência durante as 400 horas de estágio. Além disso, significa um momento de reflexão tanto da sua ação como da ação do outro, implica em um posicionamento crítico, para que posteriormente, juntando sua subjetividade e “consciência crítica” com o conhecimento até então adquirido, o sujeito possa ter uma ação voltada ao social, isto é, intencional, com o intuito de modificar e melhorar o seu campo de trabalho.

Nesse viés, entraremos no segundo ponto importante para a efetivação do estágio como campo de conhecimento. Para que haja a *práxis* no estágio, se faz necessária uma diversificação no desenvolvimento do estágio. Isto é, a superação paradigmática do modelo tradicional do estágio. Esse modelo corresponde ao estágio distribuído em 4 semestres, sendo o primeiro de leitura de textos, o segundo de observação, o terceiro de semi-regência e o quarto de regência sendo atreladas as atividades do estagiário ao planejamento do professor (AUTOR 3 et al, 2012). No estágio como campo de conhecimento e aprendizagem, essa sequência pode até se manter, desde que a linearidade seja superada.

Visto que o estagiário passou grande parte de sua vida – infância e adolescência – em uma escola, mesmo que em situação diferente, pode-se afirmar que o aluno é bem familiar com seu ambiente de trabalho. Carvalho (2001) afirma que

Ao contrário do que seria natural, essa familiaridade leva o estagiário a desenvolver conflitos, maiores até que em outras profissões, pelo fato de suas crenças anteriores – advindas da aprendizagem pela observação na condição de aluno – atuarem como elemento de resistência para que se possa acomodar novas crenças. (CARVALHO, 2001, p. 115)

Sendo assim, para a superação dessa resistência, faz-se necessária uma inovação no decorrer do estágio. Como parte dessa inovação, Brzezinski (1996) apud Carvalho (2001) defende que na formação do professor deve-se priorizar o compromisso social, o trabalho coletivo, a articulação entre a formação inicial e continuada, entre outros.

Objetivo

Com base nas discussões acima, foi proposta uma análise desses dois pontos – teoria e prática e diversificação no desenvolvimento do estágio – inseridos na concepção de estágio apresentada nos projetos pedagógicos de cursos de Licenciatura do estado de Goiás, e ainda, se as devidas redações fazem menção aos direcionamentos legais que regem o estágio.

Entretanto, defendemos, respaldados em Gadotti (2001_ que cada Projeto Pedagógico de curso deve ser único, pois cada curso é único. Para o autor

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

Sendo assim, analisaram-se os Projetos Pedagógicos de Curso, por nestes conterem ideologias próprias de cada instituição e do corpo docente e por serem documentos públicos norteadores das práticas do grupo de docentes e discentes e institucionais de cada curso, incluindo o estágio.

Metodologia

O presente trabalho se caracteriza como pesquisa qualitativa. Para seu desenvolvimento, adotamos a Análise Textual Discursiva (ATD).

De acordo com Moraes e Galiazzi (2007), o objetivo da ATD é compreender os dados através de hipóteses e auxiliar na reconstrução de conhecimentos, através dos documentos selecionados para análise. Esses documentos constituem o corpus, que nessa pesquisa se

constituem nos PPC em questão. Ainda, de acordo com as autoras a ATD se desenvolve em três etapas, a saber: 1) desmontagem dos textos; 2) estabelecimento de relações; 3) captando o novo emergente.

Na primeira etapa foi feita a leitura dos PPC e a desmontagem dos textos, a partir desta surgiram as unidades de análise. Na segunda etapa, conhecida também como categorização, foram estabelecidas as relações entre as unidades de análise, que deram origem às duas categorias: Unidade entre teoria e prática e diversificação no desenvolvimento do estágio. Logo após, na terceira etapa, cruzaram-se os dados com os referenciais teóricos, que deram origem aos resultados de discussões, apresentados a seguir.

Foram dezessete PPC analisados – três de instituições privadas e quatorze de instituições públicas – para a apresentação dos resultados os PPC foram enumerados de 1 a 17.

Resultados e discussões

De início, cabe ressaltar que todos os projetos perfazem a carga horária mínima de 400 (quatrocentas) horas ou mais, estabelecidas em lei. Todos os PPC citam a resolução CNE/CP 2/2002 como justificativa da carga horária. Entretanto as concepções de estágio observadas nos projetos se diversificam, algumas delas, de certa forma, se aproximam de nossas categorias, porém os dados não estão visíveis, foi necessária uma interpretação no contexto de uma análise qualitativa.

Como dito, para que o estágio se concretize como campo de conhecimento, é necessário levar em consideração as duas categorias – *práxis* e diversificação no estágio – no contexto que cada instituição tem do estágio explicitado nos PPC.

Como Pimenta (2010) argumenta, no momento do estágio deve se efetivar a *práxis*. Entretanto, no que diz respeito ao estágio, somente dois PPC fizeram menção dela. O PPC 8 coloca-a como uma de suas possibilidades formativas, enquanto o PPC 10 a insere em seus objetivos, como percebe nos trechos a seguir:

Repensar os objetivos educacionais e o papel diagnóstico e formativo da avaliação, a importância da autoavaliação e o desenvolvimento da autonomia do professor, na formação de profissionais mais reflexivos e autores de suas práxis. (trecho retirado do PPC 6, p.24)

Objetivos: [...] – Conhecer a práxis desenvolvida no ensino de Química; - Experienciar a práxis educativa do ensino de química (trecho retirado do PPC 10, p. 39)

Percebe-se que os dois PPC fizeram menção à *práxis* em sua redação, porém nenhum deles sugeriu, em suas ementas, a forma em que essa *práxis* possa ser alcançada ou desenvolvida a partir da proposta pedagógica.

Pode-se dizer que as sugestões de diversificação podem ser um passo para a realização da *práxis* e de abertura para o estágio como lócus de conhecimento. Levando em consideração o não dito, isto é, as entrelinhas dos PPC, percebem-se aspectos relacionados ao contexto investigativo proposto. Um dos exemplos é o PPC 14, em que há a proposta da formação pela pesquisa. Nessa instituição, no decorrer do estágio o aluno deverá desenvolver um projeto de pesquisa na área de ensino de química, como se nota no trecho a seguir:

O estágio no Curso de Licenciatura em Química divide-se em atividades que contemplam aulas teóricas na universidade, o desenvolvimento das etapas de observação, semi regência e regência na escola campo e o desenvolvimento de projeto de pesquisa sob a orientação de um docente da área de Ensino de Química do Instituto de Química. (trecho retirado do Regulamento de Estágio do PPC 14, p. 09, grifo nosso)

A formação pela pesquisa constitui-se num passo importante para a formação de um sujeito

crítico, reflexivo com ação social (PIMENTA, 2010). Torna-se necessário inclui-la na formação inicial de professores, fundamentando o conhecimento do aluno numa ação transformadora e emancipatória. Galiazzi e Moraes (2002) sustenta a importância da formação pela pesquisa na constituição da *práxis*.

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

Sendo assim, analisando outro PPC, notou-se que este também faz alusão a essa formação:

Encontra-se nas disciplinas de Estágio Supervisionado I, II, III e IV o espaço ideal para que a formação pela pesquisa aconteça. [...] Isso decorre do fato ao estágio possibilitar a interação teoria e prática na escola-campo. (trecho retirado do PPC 12, p. 65)

Porém, diferente do PPC 14, não se encontram neste documento os caminhos teóricos e metodológicos que serão seguidos no sentido de estruturar tal proposta de formação pela pesquisa. Dessa forma, o documento apresenta uma ideia, mas não apresenta a estrutura para sua concretização o que de certa forma, dilui a proposta pedagógica em questão. Para Veiga (2004), o PPC precisa ser claro no sentido de expressão das ideias, pois é importante se distinguir o “necessário do secundário e fortuito, com o fim de que o específico da instituição educativa não se dilua e não se perca” (p. 16).

Já o PPC 9, ao apresentar sua concepção de estágio, defende pesquisa e extensão na formação de professores, para isso o estagiário deverá elaborar, executar e avaliar projetos para a recuperação de alunos com dificuldade de aprendizagem em química. No entanto, tal perspectiva não se configura como pesquisa na formação, pois a pesquisa demanda uma série de etapas que consideram, dentre outros aspectos, a organização “a partir de círculos reiterativos de pesquisa constituídos de três movimentos principais: questionamento, construção e validação de argumentos” (GALIAZZI e MORAES, 2002, p.251).

Um aspecto importante a salientar é que alguns PPC trazem redações iguais em alguns trechos. O PPC 3, por exemplo, está semelhante ao PPC 1, o 4 semelhante ao 8 e o 9 semelhante ao 11. O que contradiz o que Gadotti (2001) defende que cada projeto deve ser *sui generis*, ou seja, próprio a cada curso.

Uma proposta única encontrada nos PPC foi a vivência do aluno com a Educação de Jovens e Adultos

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

Esta é uma proposta relacionada à Educação de Jovens e Adultos (EJA) que também pode possibilitar ao estágio se tornar campo de conhecimento e não apenas de técnica.

Ribeiro (2011) discute bem a importância do estágio abordar questões relacionadas à EJA, pois poucos professores têm contato à essa realidade, possibilitando assim, carências no processo formativo “que deixa de criar plenas condições para o desenvolvimento do pensamento teórico do futuro professor sobre a docência, na direção da constituição da *práxis*” (p. 141).

Em relação à segunda categoria “diversificação no desenvolvimento do estágio”, poucas propostas nesse sentido foram identificadas. Considerando a importância dessa diversificação para o progresso do estágio como campo de conhecimento, além do desenvolvimento do projeto de pesquisa que algumas instituições propuseram, percebem-se outras poucas

sugestões.

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

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

Vale ressaltar que a devida instituição é de cunho privado. Embora seja um direcionamento inserido na legislação, o processo colaborativo entre as instâncias responsáveis pela formação de professores – universidade e escola – não é presente em propostas pedagógicas de maneira constante. No caso do PPC 11, por ser de uma instituição privada, há a possibilidade de investimento em bolsas para estagiário, embora o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) venha suprir essa demanda por bolsas para estagiários e supervisores de escolas campo. O caso do estágio obrigatório ainda permanece sem essa perspectiva. Lima (2012) discutiu essa questão defendendo uma distribuição igualitária dessas verbas para a contribuição de uma boa formação docente.

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

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

Considerações Finais

Em relação primeira categoria, percebe-se pouca proposta que pode levar, de fato, ao estagiário uma *práxis*. Embora alguns textos referentes ao estágio contidos nos PPC remetem, de forma indireta, à importância do pensamento crítico e da ação voltada ao social, as propostas que de fato contemplam essa visão são poucas. Torna-se necessário um repensar sobre o verdadeiro sentido do estágio e a contribuição deste para a *práxis*, responsável por uma ação emancipatória e social.

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

Em relação à segunda categoria, poucas são as sugestões de diversificação no

desenvolvimento do estágio. Uma proposta significativa encontrada em alguns PPC é a formação pela pesquisa, que pode contribuir para uma melhor qualidade do estágio e na reflexão da ação do futuro professor em seu campo de trabalho.

A divisão do estágio – observação da escola e discussão de textos; observação da sala de aula; semi-regência e regência – é semelhante em todos os cursos, porém são poucos que conseguem superar essa linearidade e ir além do tradicional, aliando a essas etapas propostas de pesquisas e extensão em que o aluno possa desenvolver uma consciência crítica e ação social.

Foi observado também, que várias instituições não dão a devida consideração ao Projeto Político Pedagógico, considerando-o, talvez, apenas um documento obrigatório a ser escrito, mas não necessariamente a ser seguido. O que nos fez chegar a essa conclusão foram os textos semelhantes tanto da ementa como de suas concepções e finalidades. Num caso específico, o PPC 7, sua concepção desvincula totalmente o curso de licenciatura à docência, sendo a docência apenas um aspecto possível para o licenciado em química, ou melhor, o químico, ou seja, a docência é um bônus que a sua formação lhe concede.

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

Agradecimentos e apoios

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa concedida.

Referências

BRASIL, Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1988.

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

_____. Parecer nº 9/2001, de 08 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Conselho Nacional de Educação.

_____. Resolução CP nº 1, de 30 de setembro de 1999. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os Art. 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o Art. 9º, § 2º, alíneas “c” e “h” da lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95.

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

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

GADOTTI, M.. Projeto Político Pedagógico da escola: fundamentos para sua realização. In:

GADOTTI, M.; ROMÃO, José Eustaquio (orgs.). Autonomia da escola: princípios e propostas. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 33-41.

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

GARCEZ, E. S. C.; GONCALVES, F. C.; ALVES, L. K. T. ARAÚJO; P. H. A. de; SOARES, M. H. F. B.; MESQUITA, N. A. S. Reflexão sobre a ação na licenciatura em Química: o estágio supervisionado como espaço formativo. *Revista de Educacion de las Ciencias*, v. 14, p. 52-55, 2013.

LIMA, Maria do Socorro Lucena. A prática de ensino, o estágio supervisionado e o PIBID: perspectivas e diretrizes para os cursos de licenciatura. In: Encontro Nacional de Didáticas e Práticas de Ensino, 16, 2012. Anais do XVI ENDIPE da UNICAMP. Campinas: UNICAMP, 2012.

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

PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

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

SILVA, R. M. G.; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. Concepções e ações de formadores de professores de química sobre o estágio supervisionado: propostas brasileiras e portuguesas. *Química Nova na Escola*, São Paulo, vol. 31, n. 8, 2008.

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

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