

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS EXATAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM QUÍMICA**

**Silvio Ivanir de Castro**

**Concepções de licenciandos do curso de Química da  
Universidade Federal de Juiz de Fora e professores de Química da  
Educação Básica sobre o Estágio Supervisionado**

**Juiz de Fora  
2014**

**Silvio Ivanir de Castro**

**Concepções de licenciandos do curso de Química da  
Universidade Federal de Juiz de Fora e professores de Química da  
Educação Básica sobre o Estágio Supervisionado**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Química, área de Educação Química, da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. José Guilherme da Silva Lopes

**Juiz de fora**

**2014**

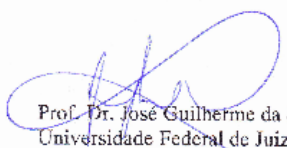


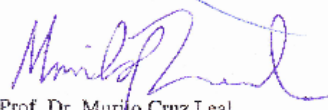
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
Instituto de Ciências Exatas  
Departamento de Química


UFJF  
Pós-Graduação  
em Química

A presente dissertação, intitulada "Concepções de Licenciandos do Curso de Química da Universidade Federal de Juiz de Fora e Professores de Química da Educação Básica sobre o estágio supervisionado" de autoria de Silvio Ivanir de Castro, submetida à Comissão Examinadora abaixo assinada, foi aprovada para obtenção do grau de **MESTRE EM QUÍMICA** em 25 de setembro de 2014.

Juiz de Fora, 25 de setembro de 2014.

  
Prof. Dr. José Guilherme da Silva Lopes  
Universidade Federal de Juiz de Fora

  
Prof. Dr. Murilo Cruz Leal  
Universidade Federal de São João del-Rei

  
Profa. Dra. Maria da Assunção Calderano  
Universidade Federal de Juiz de Fora

## AGRADECIMENTOS

A Deus pela minha saúde;

À minha esposa Aparecida Silva Magalhães pelo amor, apoio e incentivo à execução deste trabalho;

Aos meus pais Euridice de Castro e Sylvio Angelo de Castro (*in memorian*) pela educação e caráter em que me educaram;

Ao Prof. José Guilherme da Silva Lopes por sua paciência, competência e dedicação ao seu trabalho de orientação;

Aos amigos do Grupo de Estudos em Educação Química (GEEDUQ) que proporcionaram uma convivência respeitosa, amigável e enriquecedora na troca de experiências;

Ao Programa de Pós-Graduação em Química pela confiança depositada em meu trabalho;

À Universidade Federal de Juiz de Fora pelo suporte e apoio financeiro;

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Química e do Programa de Pós-Graduação em Educação que contribuíram com minha formação acadêmica;

À professora Cristhiane Cunha Flôr e ao professor Luiz Antônio Sodré Costa por suas importantes contribui es no meu exame de qualifica o;

Aos funcionários do Departamento de Química pela aten o e gentileza prestadas;

  professora orientadora de Estágio, aos professores coformadores e aos licenciandos em Química da Universidade Federal de Juiz de Fora que aceitaram em participar da pesquisa.

"Uma criança, um professor,  
uma caneta e um livro  
podem mudar o mundo".

Malala Yousafzai.  
Prêmio Nobel da Paz, 2014.

## RESUMO

O curso de formação de professores de Química da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF apresentava uma estrutura curricular conhecida como “3+1” até meados da década de 2000, na qual nos três primeiros anos os alunos cursavam disciplinas das áreas básicas, e no último aplicavam parte desses conhecimentos no Estágio em conjunto com as disciplinas pedagógicas, resultando em uma formação de caráter tecnicista, cujo modelo ficou conhecido como Racionalidade Técnica. Pesquisas sobre formação de professores apresentaram inúmeras críticas a esse modelo. Um novo modelo de formação de professores que vem ganhando destaque na literatura desde os anos de 1990 é o da Racionalidade Prática, em que o professor é considerado um profissional autônomo, que reflete e toma decisões durante sua atividade pedagógica em sala de aula; a qual é considerada o *locus* da aplicação de um conhecimento científico e pedagógico, espaço de reflexão e criação, em que novos conhecimentos podem ser criados e transformados. Assim, considerando que atualmente temos no campo de Estágio o encontro entre professores formados no modelo anterior e licenciandos em formação no novo modelo, temos como objetivos conhecer as concepções sobre a estrutura e desenvolvimento do Estágio de forma a compreender como a suas participações impactam na formação inicial e continuada dos professores, bem como identificar as necessidades de mudanças no Estágio. Participaram da pesquisa 7 licenciandos do curso de Química da UFJF que realizaram o Estágio curricular nos anos de 2010 e 2011, 6 professores da educação básica que receberam os licenciandos e a professora orientadora no período investigado. A pesquisa foi desenvolvida a partir de uma metodologia qualitativa e a construção de dados foi realizada através de Análise de Conteúdo. De acordo com a concepção predominante dos professores, licenciandos e da professora orientadora a participação nas atividades de Estágio contribui para a formação inicial e continuada de todos. Porém, defendem um maior tempo de permanência dos licenciandos no campo de Estágio e, principalmente, uma maior aproximação entre a universidade e a escola, que favoreça o trabalho conjunto entre os professores da educação básica e a professora orientadora. Defendemos que tal aproximação deve ser promovida através do estabelecimento de parcerias colaborativas entre a universidade e as escolas, tema emergente em inúmeras respostas. Verificamos que a coexistência entre professores e licenciandos não contribuiu plenamente para o desenvolvimento profissional dos mesmos, tendo como possíveis consequências, que os futuros professores podem não vir a atuarem plenamente como coformadores, uma vez que não vivenciaram esta realidade. Por fim, esperamos que estes resultados subsidiem ações que busquem o aprimoramento e valorização das atividades de Estágio.

Palavras chave: Estágio. Formação Inicial. Formação Continuada. Parceria.

## ABSTRACT

The teaching education course of Chemistry, at Federal University of Juiz de Fora - UFJF - In Minas Gerais state, Brasil, had a curriculum framework known as "3+1" until the mid 2000s. In the first three years, students attended disciplines in the basic areas and, in the last year, they applied part of that knowledge on the internship, along with pedagogical disciplines, resulting in a technicist formation character, the model of which became known as Technical Rationality. Research on teaching education course presented countless criticisms to it. A new model that has been emphasized on this subject since the 1990s is that of Practical Rationality, in which the teacher is considered a self-employed person who reflects and takes decisions during his pedagogical activities in his classroom, the locus of application of scientific and pedagogical knowledge, space for reflection and creation and still scope for new creation and knowledge. So, taking into consideration that we currently have in the field of internship, the meeting between trained teachers in the previous model, and training undergraduates in the new model, we aim to identify the concepts about those frames and the development of the internship, in order to understand how their participation impacts in the initial and in the continued teachers training, as well as identify the needed changes in the internship. Seven undergraduates from the Chemistry course of UFJF who had undergone the curriculum internship between 2010 and 2011 participated in the research; six basic education teachers which received the undergraduates and the guiding teacher of the period mentioned above. The research was developed from a qualitative methodology and the construction of data was performed through Analysis of Content. According to the predominant conception between the teachers, the licencees and the guiding teacher the participation in those internship activities contributes to the initial and continued training education of all. However, they argue for a longer stay of the licencees in the field of internship and, mainly, a closer relationship between the basic school and the university, which fosters joint work among teachers of basic education and the guiding teacher. We argue that such approach should be promoted through the establishment of collaborative partnerships between the university and the school, emerging theme in many responses. We have found that the coexistence between teachers and the licencees does not fully contribute to the their professional development, with the possible consequences that future teachers cannot come to fully act as co-trainers, since they have not experienced that reality. Finally, we hope these findings subsidize actions aimed at the improvement and enhancement of the intership activities.

**Keywords:** Internship. Initial Training. Continuing Education. Collaborative Partnership.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - A construção de novo conhecimento a partir da parceria entre a universidade e as escolas de educação básica em torno das atividades de Estágio e de grupo de estudo.....	115
---	-----



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Relação entre os licenciandos e professores da educação básica que os receberam para a realização de Estágio nas escolas de educação básica.....	19
Tabela 2 – A formação e o tempo de exercício profissional dos professores da educação básica.....	74
Tabela 3 – Categorias emergentes da questão 8 respondida pelos licenciandos.....	78
Tabela 4 – Categorias emergentes da questão 12 respondida pelos licenciandos.....	81
Tabela 5 – Categorias emergentes da questão 11 respondida pelos licenciandos.....	96
Tabela 6 – Participação dos sujeitos da pesquisa em encontros para reflexão sobre o Estágio.....	103
Tabela 7 – Categorias emergentes da questão 9 respondida pelos licenciandos.....	109
Tabela 8 – Categorias emergentes da questão 14 respondida pelos licenciandos.....	110
Tabela 9 – Unidades de significação nas respostas dos licenciandos à questão 9 e suas respectivas categorias.....	137

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>AACC</b>	Atividades de cunho acadêmico-científico cultural
<b>APs</b>	Alunos pesquisadores
<b>AQUFOM</b>	Association Québécoise Universitaire em Formation des Maîtres
<b>CBH</b>	Campus Belo Horizonte
<b>CEFAM</b>	Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
<b>CES</b>	Câmara de Educação Superior
<b>CES</b>	Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora
<b>CL</b>	Coordenação das Licenciaturas
<b>CNE/CP</b>	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
<b>CNEC</b>	Campanha Nacional das Escolas da Comunidade
<b>Cofpe</b>	Comissão de Orientação da Formação do Pessoal Docente
<b>CP</b>	Conselho Pleno
<b>CSFP</b>	Curso Superior de Formação de Professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental
<b>CTS</b>	Ciência Tecnologia e Sociedade
<b>DCN</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais
<b>ECS</b>	Estágio Curricular Supervisionado
<b>ENDIPE</b>	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
<b>EEB</b>	Escolas de Educação Básica
<b>FFP</b>	Fórum de Formação de Professores
<b>GEEDUQ</b>	Grupo de Estudos em Educação Química

<b>GPEMD</b>	Grupo de pesquisa ensino e mediação dialética
<b>GTI</b>	Grupo de Trabalho Interinstitucional
<b>GIPEC</b>	Grupo Interdepartamental de Pesquisa sobre Educação em Ciências
<b>HTP</b>	Hora de trabalho pedagógico
<b>ICE</b>	Instituto de Ciências Exatas
<b>IES</b>	Instituições de Ensino Superior
<b>IUFM</b>	Institutes Universitaires de Formation de Maîtres
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>ONGs</b>	Organizações Não-Governamentais
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>Nupec</b>	Núcleo de Pesquisa em Ensino de Ciências
<b>PCC</b>	Prática como Componente Curricular
<b>PCN</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PCNEM</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
<b>PIBID</b>	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
<b>PIPP</b>	Projetos de Iniciação à Pesquisa Pedagógica
<b>PROAC</b>	Pró-Reitoria de Assuntos Acadêmicos
<b>PROEJA</b>	Programa de Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>PUC</b>	Pontifícia Universidade Católica
<b>SAAPD</b>	Subcoordenadoria de Apoio à Prática Pedagógica Discente
<b>SEE/MG</b>	Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais
<b>SEE-RJ</b>	Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro

<b>SME-SP</b>	Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
<b>Seesp</b>	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
<b>Saresp</b>	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
<b>SETI</b>	Secretaria do Estado da Ciência e Tecnologia e Ensino Superior do Paraná
<b>UFG</b>	Universidade Federal de Goiás
<b>UFS</b>	Universidade Federal Estadual do Sergipe
<b>UERN</b>	Universidade Estadual do Rio Grande do Norte
<b>UEM</b>	Universidade Estadual do Maringá
<b>UEMG</b>	Universidade do Estado de Minas Gerais
<b>UFF</b>	Universidade Federal Fluminense
<b>UFMT</b>	Universidade Federal do Mato Grosso
<b>UFJF</b>	Universidade Federal de Juiz de Fora
<b>UFSM</b>	Universidade Federal de Santa Maria
<b>UNIJUÍ</b>	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
<b>USP</b>	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>2</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	18
<b>3</b>	<b>HISTÓRICO, CONCEPÇÕES E DESENVOLVIMENTO DO ESTÁGIO</b> .....	22
3.1	UM BREVE HISTÓRICO SOBRE AS MUDANÇAS NA LEGISLAÇÃO RELATIVA À FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A REGULAMENTAÇÃO DO ESTÁGIO NAS LICENCIATURAS.....	22
3.2	O ESTÁGIO COMO COMPONENTE CURRICULAR: CONCEPÇÕES E DESENVOLVIMENTO.....	30
<b>3.2.1</b>	<b>As diferentes concepções de Estágio</b> .....	31
3.2.1.1	<i>O Estágio como formação inicial</i> .....	31
3.2.1.2	<i>A relação entre teoria e prática no Estágio</i> .....	36
3.2.1.3	<i>O Estágio e a formação continuada dos professores em exercício</i> .....	43
<b>3.2.2</b>	<b>A inserção da pesquisa no desenvolvimento do Estágio</b> .....	45
3.2.2.1	<i>Educar pela pesquisa</i> .....	45
3.2.2.2	<i>O Estágio na forma de projetos de pesquisa</i> .....	50
<b>3.2.3</b>	<b>O estabelecimento de parcerias entre universidade e escolas</b> .....	57
<b>4</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	73
4.1	PERFIL DOS PROFESSORES E LICENCIANDOS QUANTO À SUA EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL E FORMAÇÃO ACADÊMICA.....	73
4.2	O PAPEL DO ESTÁGIO NA FORMAÇÃO INICIAL .....	75
<b>4.2.1</b>	<b>As atividades dos licenciandos no Estágio e a influência em sua visão de ensino e aprendizagem</b> .....	75
4.2.1.1	<i>Critérios de escolha das escolas pelos licenciandos</i> .....	75
4.2.1.2	<i>Dificuldades encontradas pelos licenciandos</i> .....	78
4.2.1.3	<i>Concepções dos licenciandos e professora orientadora sobre a importância e objetivos do Estágio na formação profissional dos professores</i> .....	79
4.2.1.4	<i>As atividades exercidas pelos licenciandos no Estágio e a influência em sua visão de ensino e aprendizagem</i> .....	82
<b>4.2.2</b>	<b>Concepções dos professores e da orientadora sobre o papel do Estágio</b> .....	85

4.2.2.1	<i>O Estágio durante a formação inicial dos professores e a influência em sua prática docente.....</i>	85
4.2.2.2	<i>O conhecimento das atuais normas de Estágio.....</i>	87
4.2.2.3	<i>A importância e os objetivos do Estágio na formação inicial dos licenciandos.....</i>	88
4.2.2.4	<i>A função dos professores no Estágio e a contribuição na formação dos licenciandos.....</i>	89
4.2.3	<b>A articulação entre os diferentes componentes curriculares.....</b>	92
4.3	<b>O PAPEL DO ESTÁGIO NA FORMAÇÃO CONTINUADA.....</b>	95
4.3.1	<b>Concepções dos licenciandos quanto à sua contribuição na formação continuada dos professores.....</b>	95
4.3.2	<b>Concepções dos professores sobre sua própria formação continuada a partir do seu envolvimento no Estágio.....</b>	99
4.4	<b>AS RELAÇÕES ENTRE OS SUJEITOS E INSTITUIÇÕES DE ENSINO NA ORGANIZAÇÃO DO ESTÁGIO.....</b>	101
4.4.1	<b>Objetivos dos convênios estabelecidos entre a universidade e escolas e a participação dos professores nas atividades de Estágio.....</b>	101
4.4.2	<b>A inclusão dos Estágios nos projetos político pedagógico das escolas e acesso dos licenciandos ao referido documento.....</b>	105
4.5	<b>A IMPORTÂNCIA DA PARCERIA UNIVERSIDADE – ESCOLA PARA O ESTÁGIO NOS CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES .....</b>	106
5	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	118
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	121
	<b>APÊNDICES.....</b>	129
	<b>ANEXOS.....</b>	138

## 1 INTRODUÇÃO

(...) quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

(Paulo Freire)

Os cursos de formação inicial de professores passaram por mudanças significativas em sua estrutura e concepção motivadas pelas demandas da sociedade e da comunidade escolar por uma formação docente adequada às atuais exigências profissionais. A comunidade acadêmica também influenciou as mudanças nos cursos de formação de professores a partir de sua produção, motivadas pela constatação de que os docentes recém-formados não vinham apresentando as competências exigidas pela profissão docente.

Os cursos de formação de professores apresentavam uma estrutura curricular caracterizada como “3+1”, na qual apenas no último ano os licenciandos aplicavam parte dos conhecimentos adquiridos nas disciplinas básicas e pedagógicas no Estágio. Essa concepção de formação docente “revela-se consoante com o que é denominado na literatura educacional, de modelo da *racionalidade técnica*” (PEREIRA, 1999, p. 111) em que o professor aplica em suas atividades pedagógicas, técnicas de resolução padrão de problemas previamente elaborados, muitas vezes considerados inapropriados para contextos reais. A prioridade dada à formação teórica em detrimento da formação prática, a concepção da prática como mero espaço de aplicação de conhecimentos teóricos, a separação entre teoria e prática na preparação profissional, correspondem às principais críticas a esse modelo. Outra questão característica desses cursos de formação de professores é a crença que para ser um bom professor é necessário apenas o domínio do conhecimento específico (PEREIRA, 1999, p. 112).

A partir de inúmeras discussões que envolveram a sociedade, a comunidade escolar e acadêmica, o Conselho Nacional de Educação (CNE) elaborou e publicou vários pareceres e resoluções tendo como uma de suas referências, o modelo da racionalidade prática, que alteraram significativamente a estrutura e concepção de formação dos cursos de licenciatura. O professor formado nesse modelo é considerado um profissional autônomo, capaz de refletir e tomar decisões durante sua ação pedagógica. Nessa concepção, a prática é considerada um espaço de reflexão e criação, em que os novos conhecimentos são constantemente criados e recriados (PEREIRA, 1999, p. 113).

Um ponto que inicialmente destacamos nos atuais cursos de formação de professores é a exigência de que os professores orientadores das universidades e licenciandos participem da organização das atividades de Estágio em conjunto com os professores das escolas de educação básica, e que seu desenvolvimento seja a partir da segunda metade do curso.

Contudo, para exercerem tal função, os professores em exercício necessitam ter oportunidades de acesso aos conhecimentos advindos da pesquisa científica de forma a se apropriarem de novos elementos para reflexões sobre questões da realidade escolar e de sua prática docente, além de conhecerem o atual papel do Estágio. Nessas condições, os professores passariam a compreender melhor as atuais demandas formativas dos licenciandos, visto que devem atuar como coformadores.

Portanto, uma vez que atualmente no Estágio coexistem sujeitos graduados e em graduação, oriundos de modelos de formação de professores com diferentes concepções, esse contato pode ter como resultado, em princípio, dois diferentes cenários.

No primeiro, o encontro de profissionais formados e em formação levaria para o interior das escolas propostas conflitantes de trabalho, limitando o diálogo e a troca de experiências com pouca influência na formação inicial dos licenciandos e na formação continuada dos professores. Nesse cenário, o licenciando poderia ter dificuldades de encontrar na escola um ambiente favorável para desenvolver um trabalho envolvendo ensino e aprendizagem baseado na construção do conhecimento químico. Neste caso, quando os licenciandos estiverem em exercício profissional, tenderão a lecionar de forma tradicional, com perspectivas de ocorrer novamente um Estágio que pouco contribui para a formação inicial e continuada de professores, levando a um ciclo vicioso.

No segundo cenário, o encontro entre professor da escola básica e licenciandos, que apesar de inicialmente também apresentarem diferentes visões, poderia se tornar um importante momento de enriquecimento profissional, pois, a partir do compartilhamento de novos conhecimentos levados pelos licenciandos para o interior das escolas juntamente com os conhecimentos profissionais dos professores em exercício, levariam a uma reflexão sobre as diferentes concepções e um posicionamento crítico sobre os diferentes modelos formativos, beneficiando todos os participantes do processo, gerando assim um ciclo virtuoso.

A compreensão dos diferentes papéis e a articulação entre estes sujeitos é fundamental, para que encontrem no campo de Estágio um ambiente favorável à obtenção de experiência profissional, ao mesmo tempo em que contribuem para o aprimoramento profissional de todos os envolvidos de forma a melhorar o ensino e a aprendizagem.



Adicionalmente, quando os licenciandos estiverem atuando como coformadores, poderão estar mais receptivos às novas práticas docentes levadas pelos estagiários nas atividades de Estágio, ampliando este importante momento de enriquecimento profissional na formação inicial de uma nova geração de professores bem como na sua própria formação continuada, fortalecendo ainda mais o segundo cenário. Logo, ampliam-se as oportunidades de acesso dos professores da educação básica aos conhecimentos advindos da pesquisa científica, abrindo espaço para valorização do trabalho conjunto com os orientadores e licenciandos nas atividades de Estágio.

O professor orientador do Estágio na instituição de ensino superior, através do incentivo à participação dos professores da educação básica buscando a convergência entre o conhecimento acadêmico e profissional, conseqüentemente a construção de um novo conhecimento por todos os envolvidos. Logo, pode ter um papel decisivo na definição de um dos cenários discutidos.

Assim, considerando os avanços e exigências da legislação e a conseqüente adequação dos cursos de formação inicial de professores para a educação básica, é necessária a organização de pesquisas para se avaliar o entendimento que professores da escola básica, licenciandos e professores orientadores de Estágio das universidades têm a respeito da estrutura e dos objetivos do Estágio, abrindo espaço para ampliar as reflexões sobre o seu desenvolvimento de modo a atender às exigências formativas atuais para os professores de Química no Brasil.

O trabalho tem como objetivo geral conhecer as concepções de professores de Química da educação básica e licenciandos do curso de Química da UFJF a respeito da estrutura e desenvolvimento do Estágio, visando compreender como o envolvimento de professores formados e em formação oriundos de cursos de licenciatura de diferentes modelos impactam na formação desses sujeitos.

Os objetivos específicos da pesquisa são:

- identificar o perfil dos sujeitos da investigação quanto à sua experiência profissional e formação acadêmica;
- estudar as principais dificuldades e potencialidades no desenvolvimento do Estágio dos licenciandos do curso de Química da Universidade Federal de Juiz de Fora no período investigado;
- compreender as limitações e potencialidades para atuação do professor da educação básica como coformador e determinar quais as contribuições do Estágio na formação continuada dos professores da educação básica.

O trabalho é orientado segundo as seguintes questões de pesquisa:

- Qual a importância do Estágio na formação inicial dos licenciandos e na formação continuada dos professores da educação básica?
- Como o Estágio pode ser estruturado de forma a aprimorar a formação inicial e continuada dos professores da educação básica?

O trabalho apresenta três eixos principais: os dois primeiros tratam do papel do Estágio na formação inicial e continuada dos professores. O terceiro eixo trata do estabelecimento de parcerias entre a universidade e escolas de educação básica como forma de envolver licenciandos, professores e orientadores na organização, desenvolvimento e aprimoramento das ações desenvolvidas no Estágio. O terceiro eixo não foi estabelecido previamente, mas surgiu durante o desenvolvimento do trabalho.

O texto foi organizado em três capítulos. No capítulo 1, apresentamos a metodologia. No capítulo 2 iniciamos discutindo as novas diretrizes curriculares para formação de professores da educação básica, estabelecidas pelos Pareceres e Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), publicados a partir de 2001, que resultaram na inserção de um novo paradigma baseado na Racionalidade Prática. Em seguida, discorreremos sobre as diferentes concepções de Estágio e apresentamos experiências de algumas universidades na busca pela superação do tradicional formato de Estágio como, por exemplo, a inserção de pesquisa. Por fim, a partir da necessidade de buscar o aprimoramento das atividades de Estágio, apresentamos no final do capítulo, um levantamento sobre a importância das parcerias entre a universidade e os sistemas de educação básica.

No capítulo 3 apresentamos os resultados e discussão dos dados iniciando pela construção do perfil dos professores e licenciandos quanto à sua experiência profissional e formação acadêmica. Em seguida, analisamos o papel do Estágio na formação inicial e continuada dos professores e as relações entre os professores, licenciandos e instituições de ensino na organização do Estágio. Posteriormente, discutimos sobre a necessidade de implementação de parcerias efetivas entre a universidade e as escolas. Encerramos com as considerações finais.

## 2 METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida com base em uma metodologia qualitativa que segundo Strauss e Corbin (1990 apud ESTEBAN, 2010, pg. 124) enfatiza o caráter qualitativo do tipo de informação coletada, que não pode ser acessados por procedimentos estatísticos. Pérez Serrano (1994) considera a metodologia qualitativa um “processo ativo, sistemático e rigoroso de indagação dirigida, no qual se tomam decisões sobre o que é pesquisado quando se está no campo de estudo” (apud ESTEBAN, 2010, pg. 124). Outra característica que podemos destacar é a sua natureza construtivista, uma vez que “os seres humanos não descobrem o conhecimento, mas o constroem” (ESTEBAN, 2010, pg. 126). Portanto

elaboramos conceitos, modelos e esquemas para dar sentido à experiência, e constantemente comprovamos e modificamos essas construções à luz de novas experiências (SCHWANDT, 2000, apud ESTEBAN, 2010, pg. 126).

Podemos acrescentar que a pesquisa qualitativa

é uma atividade sistemática orientada à compreensão e profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos (ESTEBAN, 2010, p. 127).

Os sujeitos da presente investigação são graduandos do curso de licenciatura em Química da UFJF que estavam se formando no primeiro semestre letivo do ano de 2012, período da coleta e construção dos dados, (identificados como L1 a L7), professores da educação básica que receberam os licenciandos para a realização das atividades de Estágio em suas escolas (identificados como P1 a P6) e a professora orientadora de Estágio dos anos de 2010 e 2011 (identificada por PO).

Os estudantes escolhidos, inicialmente dez, estavam cursando o último período da licenciatura porque esperávamos que eles tivessem uma visão ampla do curso e já estivessem concluído o Estágio. Três licenciandos não aceitaram o convite. Os professores e as respectivas escolas foram informados pelos licenciandos. A confirmação dos professores e das escolas foi realizada junto ao banco de dados da Coordenação de Estágios da Pró-Reitoria de Graduação. Em seguida os professores foram procurados nas escolas e convidados a participarem da pesquisa, pessoalmente, por correio eletrônico ou por telefone.

Os professores que participaram da pesquisa estavam lotados em uma escola particular, quatro escolas estaduais e uma escola federal. A relação entre os licenciandos, professores da educação básica e escolas está discriminada na tabela 1. O nome das escolas não está disponibilizado para garantir o anonimato dos professores envolvidos. O licenciando L3 e

o professor P2 não possuiu docente e licenciando correspondentes, pois seus pares não aceitaram o convite. O professor corresponde ao licenciando L2, não foi localizado, pois a escola se negou a fornecer o contato. Contudo, como a investigação não teve o objetivo de realizar comparações individuais entre as respostas dos licenciandos e dos respectivos professores da educação básica, os dados de L3, L2 e P2 foram mantidos na análise. Os professores, licenciandos e a professora orientadora de Estágio assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 1).

Tabela 1 – Relação entre os licenciandos e professores da educação básica que os receberam para a realização de Estágio nas escolas

Licenciando	Professor da educação básica	Tipo de Escola
L1	P4	Estadual
	P5	Particular
L2	P1	Estadual
	Não localizado	Particular
L3	-	Estaduais
L4	P1	
L5	P3	
-	P2	
L6	P6	Federal
L7	P6	

Fonte: Dados da pesquisa

Os dados da pesquisa foram construídos (SCHWANDT, 2000, apud ESTEBAN, 2010) a partir de dois questionários distintos, distribuídos aos licenciandos (Apêndice 2) e aos professores das escolas (Apêndice 3), além de uma entrevista semi-estruturada concedida pela professora orientadora de Estágio, cujo roteiro está disponível no apêndice 4. A entrevista foi gravada em áudio e a sua transcrição foi realizada de acordo com a proposta de Marcuschi (1998), que substitui os sinais de pontuação por uma barra para indicar pausas breves nas falas e duas barras para pausas longas. Também não foram utilizadas letras maiúsculas.

Os questionários distribuídos aos licenciandos e professores apresentam duas partes: a primeira consta de questões de identificação (indicadas por A, B, C, etc), seguida das questões

de pesquisa enumeradas. Os instrumentos de pesquisa buscaram colher informações sobre a compreensão que professores da educação básica, licenciandos e a professora orientadora de Estágio têm a respeito da legislação, objetivos, estrutura, desenvolvimento, atividades, importância, problemas, incentivos e contribuições do Estágio na formação inicial e continuada dos professores, de modo a atender às atuais exigências formativas para os professores de Química. Uma vez que os dados obtidos são complementares, apresentaremos a análise simultânea das respostas.

As respostas serão identificadas conforme os seguintes exemplos: (P5; q3) significa questão 3 respondida pelo professor P5; (L3; q2) significa a questão 2 respondida pelo licenciando L3; (PO; q6) significa a questão 6 que direcionou a resposta da professora orientadora; (L4; qD) significa questão de identificação D respondida pelo licenciando 4. O mesmo código será utilizado para indicar uma categoria (sempre em itálico) apresentada por um ou mais licenciandos ou professores, ou seja: *categoria* (L1, L6, L4 e L5; qD), significa *categoria* construída a partir das respostas à questão de identificação D oferecidas pelos licenciandos L1, L6, L4 e L5. Nas categorias apresentadas por todos os licenciandos ou professores, indicaremos apenas o número da questão entre parênteses, logo após a respectiva categoria. Por exemplo, *categoria* (q1) estará indicando no texto que a questão 1 foi respondida por todos os licenciandos ou professores.

A validação dos questionários distribuídos aos licenciandos e professores da educação básica, foi realizada através da aplicação de um pré-teste a cinco pós-graduandos em Educação da UFJF, que após responderem, comentarem e criticarem sugeriram algumas modificações, que foram apreciadas pelo pesquisador. A entrevista feita à professora orientadora de Estágio apresenta algumas das questões dos questionários respondidos pelos professores das escolas e licenciandos.

A análise dos dados dos questionários distribuídos aos licenciandos e professores foi realizada por Análise de Conteúdo, que segundo Bardin, consiste em “um conjunto de técnicas de análises das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2011, p. 44) que tem como objetivos “a superação da incerteza” e “o enriquecimento da leitura” (BARDIN, 2011, p. 35). O método utilizado foi a “categorização” que consiste em classificar os elementos de acordo com o que eles têm em comum. Esse método comporta duas etapas: o inventário que consiste em isolar os elementos e a classificação que consiste em repartir os elementos impondo certa organização às mensagens. A categorização pode empregar dois processos inversos, um em que é fornecido um sistema de

categorias no qual são repartidos os elementos à medida que vão sendo encontrados e o outro, adotado pela nossa pesquisa, em que o sistema de categorias não é fornecido, mas resulta da classificação analógica progressiva dos elementos, no qual o procedimento é denominado por acervo. O título conceitual de cada categoria somente é definido no final da operação (BARDIN, 2011) cuja denominação surge a partir de recortes das próprias respostas dos sujeitos da pesquisa. No apêndice 5 apresentamos exemplo do processo de categorização (tabela 9). As respostas dos licenciandos foram analisadas inicialmente sem qualquer agrupamento. Em seguida foram analisadas novamente em função do ano e tipo de instituição onde foram desenvolvidos os Estágios e incluídos aqueles de maior importância para o trabalho. Os dados construídos da questão 13 respondida pelos professores e licenciandos não tiveram relevância para o desenvolvimento do texto, portanto não foram apresentados na dissertação.

### 3 HISTÓRICO, CONCEPÇÕES E DESENVOLVIMENTO DO ESTÁGIO

Neste capítulo apresentaremos um breve histórico sobre as mudanças recentes ocorridas na legislação que orienta os cursos de formação de professores e regulamenta o Estágio, seguida por um panorama da atual discussão sobre as concepções e desenvolvimento do Estágio em diferentes instituições de ensino superior no país.

#### 3.1 UM BREVE HISTÓRICO SOBRE AS MUDANÇAS NA LEGISLAÇÃO RELATIVA À FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A REGULAMENTAÇÃO DO ESTÁGIO NAS LICENCIATURAS

Os primeiros cursos de formação de professores no Brasil foram criados na década de 30 do século passado, ofertados pelas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e praticamente permaneceram sem alterações significativas desde sua criação. Com o advento das Faculdades de Educação, a partir de 1968, a formação docente passou a ser um dos focos de estudo nessas unidades; mas apenas nas duas últimas décadas do século XX, a comunidade acadêmica passou a viver momento de intenso debate sobre a realidade da educação nacional, oferecendo elementos para subsidiar a legislação que viria regulamentar a formação dos profissionais da educação (PEREIRA, 1999). Tal debate influenciou a elaboração da atual Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional (LDB), ou seja, a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) e as Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) que estabeleceram um novo paradigma de formação de professores para a educação básica a partir de 2001.

Cabe ressaltar que, na década de 1970, a tônica na formação de professores estava baseada em uma formação técnica que afetava diretamente a prática dos professores, pois estava reduzida à definição de objetivos e metas, seleção e desenvolvimento de conteúdos e avaliação. A partir dos anos 1980, com a redemocratização, houve uma busca por uma educação voltada às questões sociais e políticas e os compromissos educacionais vigentes passaram a ser questionados. O período foi marcado pela insatisfação com o caráter tecnicista dos cursos de formação de professores cujo modelo ficou conhecido como Racionalidade Técnica (DUTRA e TERRAZZAN, 2012).

A Racionalidade Técnica “diz que os profissionais estão aptos a solucionar problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos apropriados para propósitos específicos” (SCHÖN, 2000, p. 15). Na Educação, nessa concepção, o professor é visto como um técnico que aplica em suas atividades diárias, as regras derivadas do conhecimento científico e pedagógico, utilizando-se das técnicas de “resolução de problemas padrão”. Tal concepção é considerada inapropriada, pois os contextos reais “são instáveis, contemplam a complexidade, contém alto grau de incertezas e permitem conflito de valores” (MALDANER, 2003, p. 50).

Segundo Schön (2000), uma situação problemática pode se apresentar como um caso único e possuem as chamadas zonas indeterminadas da prática: a incerteza, a singularidade e os conflitos de valores que escapam aos cânones da Racionalidade Técnica, assim

Quando uma situação problemática é incerta, a solução técnica de problemas depende de construção anterior de um problema bem delineado, o que não é, em si, uma tarefa técnica. Quando um profissional reconhece uma situação como única não pode lidar com ela apenas aplicando técnicas derivadas de sua bagagem de conhecimento profissional. E, em situações de conflito de valores, não há fins claros que sejam consistentes em si e que possam guiar a seleção técnica dos meios (SCHÖN, 2000, p. 17).

Oliveira (2011) considera que a Racionalidade Técnica direcionou por vários anos a formação inicial e continuada dos professores, em função das condições do contexto social, econômico e político da época. Mas atualmente, a realidade em que o professor atua mostra-se bem diferente, exigindo que os profissionais da educação sejam cada vez menos conteudistas, autômatos, aplicadores e receptores de regras e condutas idealmente elaboradas para a escola.

Assim, naquele período, a maioria dos cursos de formação de professores mostraram-se ineficazes em formar professores que apresentassem as novas competências para “enfrentar a crescente heterogeneidade dos efetivos escolares e a evolução dos programas” a saber:

organizar e dirigir situações de aprendizagem, administrar a progressão das aprendizagens, conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação, envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho, trabalhar em equipe, participar da administração da escola, informar e envolver os pais, usar novas tecnologias, enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão e administrar sua própria formação contínua (PERRENOUD, 2000, p. 14).

O curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), criado em 1970 (MESQUITA e SOARES, 2011), assim como a maioria dos cursos do país, apresentava a estrutura curricular conhecida como “3+1”, na qual nos três primeiros anos, os estudantes cursavam principalmente as matérias das áreas básicas, como Cálculo, Física e Química e, no último ano, buscavam aplicar parte desses conhecimentos no Estágio, em conjunto com disciplinas pedagógicas, muitas vezes, oferecidas somente nas Faculdades de Educação, em uma estrutura curricular que privilegiava o curso de bacharelado, dando



importância à atuação do químico. Os currículos desses cursos constituíam-se de “um aglomerado de disciplinas isoladas entre si” (PIMENTA e LIMA, 2011, p. 33) e a atuação do licenciado em química era vista como inferior e de caráter vocacional (BRASIL, 2001a).

Como resultado da crescente investigação sobre a profissão docente, a partir dos anos de 1990, ocorreu o aprofundamento de debates fundamentados em análises empíricas e teóricas (PEREIRA, 1999) que tiveram como pressupostos as críticas ao modelo da Racionalidade Técnica.

Um modelo alternativo de formação de professores que conquistou um crescente espaço na literatura, a partir da década de 1990, foi o modelo da Racionalidade Prática, no qual o professor é considerado um profissional autônomo, capaz de refletir, tomar decisões e criar durante seu trabalho pedagógico; uma vez que a sala de aula é um campo de conflito de valores, repleto de fenômenos complexos, instáveis, incertos. Neste modelo, a atuação profissional, além de ser considerada *o locus* da aplicação do conhecimento científico e pedagógico, é também um espaço de criação e reflexão, em que novos conhecimentos podem ser constantemente gerados e modificados (PEREIRA, 1999).

Na virada do século XXI, o CNE buscou redirecionar a política de formação de professores, estabelecendo como pressuposto o modelo da Racionalidade Prática. Em 2001 publicou o Parecer CNE/CP nº 9/2001 (BRASIL, 2001a, p. 2) que apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores da Educação Básica. Esse Parecer apresenta um cenário de grandes desafios educacionais que, nas últimas décadas, motivaram realização de estudos, pesquisas e a implementação de políticas educacionais orientadas por um debate social e acadêmico, visando a melhoria da educação básica conforme discutido anteriormente e destaca que os cursos de formação de professores não estavam formando profissionais capazes de

- orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos;
- comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos;
- assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos;
- incentivar atividades de enriquecimento cultural;
- desenvolver práticas investigativas;
- elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares;
- utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio;
- desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe (BRASIL, 2001a, p. 4).

Em seguida, o parecer apresenta uma base comum de formação docente que é expressa em diretrizes que buscam uma revisão do modelo até então em vigor de forma a

- fomentar e fortalecer processos de mudança no interior das instituições formadoras;
- fortalecer e aperfeiçoar a capacidade acadêmica e profissional dos docentes formadores;

- atualizar e aperfeiçoar os formatos de preparação e os currículos vivenciados, considerando as mudanças em curso na organização pedagógica e curricular da educação básica;
- dar relevo à docência como base da formação, relacionando teoria e prática;
- promover a atualização de recursos bibliográficos e tecnológicos em todas as instituições ou cursos de formação (BRASIL, 2001a, p. 4).

Visando contemplar tais diretrizes, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais promoveram uma ruptura com a ideia de currículos mínimos, facultando aos professores e licenciandos um maior grau de participação na organização e na gestão do trabalho pedagógico. Essa “flexibilização curricular” tem como objetivo possibilitar uma proposição e operacionalização de percursos pedagógicos diferenciados, de acordo com as demandas acadêmicas do curso. Assim, os licenciandos podem fazer escolhas entre os diversos componentes curriculares disciplinares, produzindo perfis acadêmicos diferenciados, situação que encontra respaldo do ponto de vista “da profissionalização docente, das possibilidades de campos de trabalho estabelecidos por uma sociedade também flexibilizada por forças das novas relações de produção demandadas pela economia e pelas novas tecnologias” (BORGES, 2012, p. 49).

As Resoluções e Pareceres do CNE, além de estabelecerem novas diretrizes gerais para todos os cursos de formação de professores, também influenciaram significativamente os cursos de formação inicial de professores de química abrindo caminho para a necessária superação dos tradicionais problemas do ensino de química no ensino básico como: a ausência de contextualização (SANTOS e SCHNETZLER, 2003), a utilização ingênua de aulas experimentais para demonstrar a veracidade de uma teoria científica colaborando com uma visão dogmática da Ciência, (GONÇALVES e MARQUES, 2006, p. 224), o ensino apenas baseado na transmissão de conteúdos, no qual inexitem elementos da História e Filosofia da Ciência e estão ausentes as relações entre Ciência Tecnologia e Sociedade, conhecimentos fundamentais para a necessária compreensão da natureza da Ciência e do seu papel na sociedade, bem como as potencialidades e limitações do conhecimento científico (SANTOS e SCHNETZLER, 2003).

O Parecer CNE/CES nº 1303/2001 (BRASIL, 2001), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Química, propõe que os egressos da licenciatura devem,

ter uma formação generalista, mas sólida e abrangente em conteúdos dos diversos campos da Química, preparação adequada à aplicação pedagógica do conhecimento e experiências de Química e de áreas afins na atuação profissional como educador na educação fundamental e média (BRASIL, 2001, p. 4),

além das competências e habilidades necessárias à sua formação profissional, à compreensão da Química, à busca de informação, à comunicação e expressão, ao ensino de Química. De acordo com as atuais diretrizes, esses seriam alguns dos requisitos básicos para os cursos de formação inicial de professores de Química.

A mudança do paradigma na formação dos professores vem promover alterações também no Estágio das licenciaturas. O Conselho Nacional de Educação elaborou o Parecer CNE/CP nº 9/2001, citado anteriormente, que apresenta crítica ao restrito tempo destinado a esse componente curricular, na qual os licenciandos não tinham a oportunidade de acompanhar as atividades diárias do professor regente durante um período contínuo (BRASIL, 2001a), além da ausência de um “espaço institucional que assegure um tempo de **planejamento conjunto** entre os profissionais dos cursos de formação e da escola de educação básica que receberá os estagiários” (BRASIL, 2001a, p. 18). Há ainda o Parecer CNE/CP nº 27/2001 (BRASIL, 2001c), determinando que as atividades que envolvem o Estágio sejam organizadas a partir do início da segunda metade do curso vinculadas às demais disciplinas e não apenas às disciplinas de caráter pedagógico (BRASIL, 2001c).

A regulamentação o Estágio oferecido a todos os cursos de graduação, encontra-se atualmente na Lei nº 11.788/2008 (BRASIL, 2008) que, segundo Delgado (2009, p. 305), define Estágio como “ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido em ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular” e complementa que “o Estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho” (DELGADO, 2009, p. 305). Logo, o desenvolvimento do Estágio deve possibilitar aos licenciandos a vivência nas diferentes atividades que compõem a realidade de uma escola como reunião de pais, conselhos de classe, organização de feiras de ciências e festas temáticas, discussão e organização do projeto político pedagógico da instituição de ensino e reflexão sobre as atividades desenvolvidas na escola, não restringindo-se apenas às etapas de observação, participação e regência em sala de aula.

Em relação à carga horária, a Resolução CNE/CP nº 2/2002 (BRASIL, 2002b) redefine os cursos de Licenciatura com um mínimo de 2800 horas, distribuídas em 400 horas de prática como componente curricular (PCC) ao longo do curso, 400 horas de Estágio a partir da segunda metade do curso, 1.800 horas destinadas a conteúdos curriculares de natureza científico-cultural, além de 200 horas para outras atividades de cunho acadêmico-científico-

cultural (AACC), atribuindo aos cursos de licenciatura uma estrutura própria e não mais uma extensão do Bacharelado.

Quanto ao desenvolvimento do Estágio e aos papéis dos envolvidos Kenski (2012) considera que

a proposta de Estágio supre também a necessidade de que ele não se constitua de atividades esparsas, mas que, a partir da discussão com os estagiários dessa proposta, seja elaborado um projeto – de preferência em conjunto, inclusive com o professor da escola de Estágio – que possa orientar o seu desenvolvimento, para um aproveitamento máximo desses encontros (KENSKI, 2012, p. 36) (Grifo nosso).

Logo, o professor da educação básica, que tradicionalmente apenas cedia espaço em sua sala de aula para as etapas de observação, participação e regência do licenciando, passa a ter um papel na organização e supervisão do Estágio desenvolvido no ambiente escolar, configurando-se como um professor coformador.

Lima (2012) considera que o papel do professor da escola de ensino fundamental e médio junto aos estagiários é de essencial importância, visto que se estabelece uma relação de troca favorecida pelo diálogo sobre ensinar e aprender a prática profissional, ao mesmo tempo em que exercem seu papel de formador de novos docentes.

Podemos encontrar referências sobre Professor Coformador em algumas publicações como o Programa de Residência Pedagógica para o curso de Pedagogia desenvolvida na Universidade de São Paulo (USP) que considera como coformador ou colaborador o professor que auxilia na orientação dos licenciandos, durante a prática pedagógica vivenciada na escola e assim, contribui para a formação inicial dos futuros docentes (GIGLIO 2010, apud AFONSO, 2013).

Caires e Almeida (2007) consideram como professor colaborador ou coformador aquele que atua como facilitador para os licenciandos no processo de aprendizagem da profissão, transmitindo acolhimento e segurança, aspectos de relevante importância para o bom desempenho das atividades desenvolvidas na escola (CAIRES e ALMEIDA, 2007 apud AFONSO 2013).

Por sua vez, Moraes (2004), ao apresentar a nova proposta de Estágio para o curso de Licenciatura em Física da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), define como professor coformador aquele que participa da formação do estagiário, recebendo-o para desenvolver atividades nas suas salas de aula, durante o período do Estágio com a função de:

- Orientar o estagiário nas atividades do exercício da docência;
- Supervisionar sistematicamente a operacionalização dos trabalhos dos estagiários;
- Proceder à avaliação permanente do rendimento do estagiário, através de formulários próprios;
- Comunicar ao orientador do Estágio as faltas cometidas pelos estagiários;
- Ter uma interação constante com o professor orientador do Estágio (MORAIS, 2004, p. 132).

Outro personagem importante é o orientador do Estágio na IES que tem um papel fundamental de propor estratégias para reflexão da realidade vivida pelos estagiários nas escolas, além possibilitar a inserção dos conhecimentos acadêmicos nas escolas, de orientar os estagiários em relação à proposta de Estágio, levando sempre em consideração o projeto pedagógico do curso. Tais estratégias podem proporcionar aos licenciandos um intercâmbio de práticas e teorias que se complementam, de forma a ampliar as possibilidades de sua futura prática docente, fazendo com que percebam seu papel como coparticipantes desse processo.

As discussões em que participam licenciandos, orientadores e professores da escola básica podem possibilitar o surgimento de uma nova consciência profissional gerando novos contornos de sua identidade e a superação das dificuldades próprias da profissão docente (PIMENTA e LIMA, 2011). Portanto, o professor orientador, o professor da escola básica e o licenciando devem participar de uma interação constante nas atividades de Estágio nos cursos de licenciatura.

Transcorrido mais de uma década da publicação dos Pareceres e Resoluções do Conselho Nacional de Educação, várias questões relativas ao desenvolvimento do Estágio continuam sendo debatidas pelos pesquisadores, como na pesquisa desenvolvida por Domingues (2012, p. 125):

Estágio reduzido a atividades práticas, valorização do emprego de técnicas, falta de discussão sobre as atividades de Estágio, Estágio como momento de captação de falhas ocorridas nas escolas, falta de retorno das IES para as escolas-campo, falta de campo de Estágio, realização de tarefas que não são da competência do estagiário, falta de supervisão, falta de articulação do Estágio com o restante do curso, leis de Estágios negadas, falta de delineamento sobre as atividades desenvolvidas por alunos nos campos, entre outras.

No que diz respeito esse quadro algumas dificuldades se apresentam. Oliveira (2011) identificou em sua pesquisa várias dificuldades existentes para o desenvolvimento do Estágio que limitam a superação da tríade observação-participação-regência e as distribuiu em cinco tópicos:

- 1) Não entendimento, tanto pelos estagiários, como pelos professores parceiros de que não haveria uma rígida prescrição do que fazer quanto ao desenvolvimento do Estágio;
- 2) Relutância dos professores da escola parceira quanto à possibilidade de proporem, juntamente com os estagiários, atividades a serem desenvolvidas por ambos;
- 3) Dificuldade de conciliação de horários entre todos os envolvidos no estudo a fim de que um grupo cooperativo fosse constituído;
- 4) Centralização inicial das atividades de Estágio em atividades de reforço e ensino individualizado;
- 5) Falta de articulação entre o desenvolvimento dos Estágios e elaboração e apresentação dos seminários temáticos nas aulas da faculdade. (OLIVEIRA, 2011, p. 227)

Outra questão encontrada pelos pesquisadores é o desajuste dos calendários das atividades escolares e da universidade, ou seja, as diferenças do calendário nessas duas instituições geram dificuldades na organização das ações do Estágio, pois os estagiários geralmente começam as atividades “depois do início das aulas, não vivenciando os primeiros momentos da Escola, como reuniões, elaborações de projetos e principalmente o planejamento escolar” (MELO, 2012, p. 68), além da obrigatoriedade de cursar outras disciplinas no mesmo período fazendo com que a sua frequência na escola seja em dias alternados, tornando fragmentadas as suas atividades (PIMENTA e LIMA, 2011). Nesse prisma, a distribuição das disciplinas no currículo, que geralmente são cursadas concomitantemente com as atividades do Estágio, obriga os alunos a preencherem sua carga horária dificultando sua ida à escola em dias seguidos (PIMENTA e LIMA, 2011). Esse problema está sendo observado por este pesquisador, que atua como professor da educação básica na função de coformador de licenciandos em Química da UFJF. De fato, nota-se a dificuldade de articulação entre os dias e horários disponíveis dos estagiários com o calendário das escolas uma vez que a maioria das aulas de Química do Ensino Médio está distribuída na parte da manhã, horário que também estão concentradas as aulas das diversas disciplinas do curso de Licenciatura em Química da UFJF.

Um agravante são os movimentos de greve deflagrados por melhores condições de trabalho e salários tanto por parte dos professores orientadores dos sistemas de Ensino Básico quanto dos professores orientadores. Pereira e Pereira (2012) descreveram um relato de um licenciando do curso de Pedagogia que se queixou do Estágio pouco proveitoso realizado em curto espaço de tempo, após longo período de greve na UFJF.

Adicionalmente, Pimenta e Lima (2011) consideram que, apesar do aumento considerável da carga horária do Estágio distribuída ao longo do currículo e definida como um projeto articulado com os demais componentes curriculares, em muitos cursos continua sendo uma atividade terminal:

Os Estágios de maneira geral acabam por se configurar em atividades distantes da realidade concreta das escolas, resumindo-se muitas vezes, a miniaulas na própria universidade e a palestras proferidas por profissionais convidados. O projeto de Estágio, por sua vez, fica abreviado a um agregado de atividades técnicas e burocráticas, viagens, visitas etc. sem fundamentação e sem nexos com as atividades e finalidades do ato de ensinar. (PIMENTA e LIMA, 2012, p. 101),

configurando uma fragmentação do Estágio que dificulta a percepção sobre a rotina escolar e do ensino, do sistema de ensino e da educação, fazendo com que este componente curricular

seja insuficiente para a compreensão dos problemas identificados e para a identificação de alternativas de sua superação.

Uma proposta que poderá resolver a questão da fragmentação do Estágio é apresentada por Perrenoud (2002) ao considerar que os estudantes das licenciaturas poderão aderir ao que ele denomina de procedimento clínico e reflexivo de formação, que pressupõe como uma das condições importantes:

Uma formação que alterne, desde o início, uma forte articulação entre teoria e prática. A reflexão sobre os problemas profissionais só pode ser treinada caso refira-se constantemente às práticas. Se elas constituem um futuro longínquo e abstrato, como podem se transformar em *matéria-prima* do trabalho de formação? (PERRENOUD, 2002, p. 20).

Com relação às discussões sobre o desenvolvimento das atividades do Estágio nas escolas, Piconez (2012) considera que de uma forma geral elas continuam sendo dirigidas em função de atividades programadas *a priori*, sem discussões entre educador – educando, no cotidiano de sala de aula (PICONEZ, 2012), indicando uma possível falta de articulação entre a universidade e as escolas na organização e desenvolvimento dos Estágios, uma vez que as propostas de inovação curricular precisam acontecer tanto na escola, com a implantação de projetos de formação continuada, quanto nas universidades (MALDANER, 2003) de forma a promover significativas alterações em nossa realidade que detém ainda tons dramáticos de atraso no que se refere tanto à qualidade dos professores quanto à qualidade de aprendizagem (DEMO, 2010).

### 3.2 O ESTÁGIO COMO COMPONENTE CURRICULAR: CONCEPÇÕES E DESENVOLVIMENTO

As pesquisas realizadas sobre formação de professores que contribuíram com o advento das novas Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação também abordaram diferentes concepções, objetivos e propostas de desenvolvimento dos Estágios. A seguir, apresentaremos a partir de referências recentes um levantamento sobre atuais concepções do Estágio, seu desenvolvimento na forma de projetos de pesquisa, o estabelecimento de parcerias entre universidades e escolas de educação básica como um

caminho para o aprimoramento das ações desenvolvidas no Estágio, além dos problemas levantados pelos pesquisadores.

### **3.2.1 As diferentes concepções de Estágio**

Ao longo de anos de pesquisa realizadas pela comunidade acadêmica interessada na formação de professores, diversos artigos, dissertações e teses foram produzidas. Nesses trabalhos, encontramos análises de documentos oficiais, reflexões sobre mudanças nos processos formativos, dentre outros. Com o objetivo de subsidiar teoricamente esta investigação, organizamos o texto a seguir que traz em discussão as diferentes concepções de Estágio, em três partes. A primeira apresenta as concepções do Estágio na formação inicial, em seguida a discussão da relação entre teoria e prática nos Estágios e finalmente, o Estágio como formação continuada dos professores em exercício.

#### *3.2.1.1 O Estágio como formação inicial*

Visando apresentar as concepções de Estágio na formação inicial, em primeiro lugar, partiremos das considerações de alguns pesquisadores e a seguir complementaremos com os dados da pesquisa realizada por Lima (2012) que fez um levantamento dos trabalhos apresentados no Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), além do trabalho de Souza (apud LIMA, 2012).

Segundo Pimenta e Lima (2011) o Estágio exercido como reflexão da *práxis*, permite aos licenciandos o aprendizado da profissão docente com os professores mais experientes. Portanto, o Estágio deve ser considerado um espaço em que o licenciando tenha a oportunidade de estar em contato inicial com a função de professor, de “vivenciar a realidade cotidiana da escola”, “confrontar os conhecimentos e promover a socialização do saber sistematizado de forma crítica” (JARMENDIA e UTUARI, 2009, p. 128).

Zanon, Maldaner e Frison (2007) também consideram o Estágio como um momento de inserção dos futuros docentes no contexto real de sala de aula, uma vez que

dentro dos muros da Universidade, muitas vezes fracassam ou não são suficientes os esforços empreendidos no sentido de suscitar a problematização e a reflexão dos estudantes. Sem uma inserção prolongada do futuro professor com a problemática da educação escolar, dificilmente a Licenciatura seria capaz de propiciar experiências



positivas e significativas na formação do professor, sua inserção na prática curricular na perspectiva do enfrentamento de seus problemas mais essenciais. (ZANON, FRISON E MALDANER, 2007, p. 8),

Nessa mesma linha, segundo Borges (2012), o Estágio corresponde a um momento privilegiado de contato dos licenciandos com a realidade da sala de aula, em um processo nem sempre possível de ser encontrado fora das escolas.

Lima (2012) defende que o Estágio seja construído por processos de investigação desenvolvendo a autonomia intelectual do aluno, necessária à compreensão e desenvolvimento da profissão docente, proposta que vai ao encontro das ideias de Oliveira (2011) na qual os estagiários devem se envolver em uma atitude investigativa, proporcionando aos profissionais da escola mudanças de pensamento e procedimento de forma a atuar na melhoria da qualidade do ensino, contribuindo para uma mudança na antiga visão de que estudos exteriores elucidem e resolvam os problemas do cotidiano escolar.

O Estágio deve permitir aos licenciandos refletirem sobre a compreensão dos fenômenos vivenciados em sala de aula, estabelecerem relações entre os conhecimentos acadêmicos e a realidade de sala de aula, permitindo a apropriação do conhecimento profissional do professor (MALDANER; LOTTERMANN e DEL PINO 2009), ou seja, deve possibilitar aos futuros docentes uma ampla base de conhecimento para sua atividade educativa (KULCSAR, 2012, p. 64). Assim, o “motor que anima e dá sentido ao Estágio é a busca da relação contínua entre os estudos teóricos e a ação prática cotidiana” (CALDERANO, 2012, p. 250). Nessa direção, Calderano (2012) considera que o Estágio seja um momento de articulação entre os diferentes aspectos do trabalho pedagógico com a perspectiva de construção permanente de conhecimentos.

Segundo Oliveira (2011), o Estágio deve buscar a compreensão dos elementos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, garantindo a aprendizagem dos alunos mediada pela ação profissional do professor. Portanto, o Estágio deve ser o “momento apropriado para contribuir com o futuro professor a fim de que possa compreender a complexidade das práticas institucionais e do fazer educativo neles exercidos por seus profissionais” (PEREIRA e PEREIRA, 2012, p.30).

Visando enriquecer o levantamento sobre as concepções do Estágio na formação inicial de professores, apresentaremos dados das pesquisas desenvolvidas por Lima (2012) que teve como objetivo, a busca de “referências para discutir os conceitos e práticas de Estágio Supervisionado presentes nos contextos de formação de professores” (LIMA, 2012, p. 138) a

partir trabalhos apresentados no Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) realizado nos anos de 2008 e 2010, além do trabalho de Souza (apud LIMA, 2012). A autora identificou o Estágio como teoria que ressignifica a prática, como prática pedagógica inserida na prática social, como objeto de investigação, reflexão, construção e articulação de saberes e conhecimentos, como um espaço/tempo de aprendizagem, como oportunidade de experiências pedagógicas e como possibilidade de ensino/aprendizagem da profissão. Algumas dessas concepções já foram citadas anteriormente nesse item.

O Estágio como teoria que ressignifica a prática desempenha um papel importante na formação do professor uma vez que se realiza nos espaços da universidade como na escola, oportunizando a vivência teórico-prática, e esteve presente na maioria dos trabalhos inscritos no ENDIPE realizado no ano de 2008 e foram retomados nos trabalhos de 2010 e apontaram para a necessidade do

desvelamento que está para além dos fenômenos evidentes, bem como para o desenvolvimento de uma reflexão crítica junto ao processo de realização do Estágio nas suas atividades de confronto com a realidade ressalta a função do Ensino, da Pesquisa e da Extensão, como integrantes do tripé que sustenta a Universidade (LIMA, 2012, p. 144).

Segundo Souza (apud LIMA, 2012), o Estágio é considerado como prática pedagógica inserida na prática social e compreende uma possibilidade de análise da realidade, quando configura-se como uma forma de articulação e intervenção social em que se busca compreender as relações sociais que se fazem no decorrer de suas atividades. Na organização de suas atividades, são considerados o contexto complexo, dinâmico e conflituoso da educação, a partir da intencionalidade teórico-prática do professor orientador.

O Estágio como objeto de investigação, reflexão, construção e articulação de saberes e conhecimentos, caracteriza uma postura investigativa incentivada pelos professores orientadores, permite aos estagiários o desenvolvimento de atitudes de reflexão durante sua permanência nas Escolas e possibilita a construção de novos conhecimentos sobre a profissão a partir dos desafios identificados no dia a dia, impulsionando os profissionais a buscarem novas formas de compreender e desenvolver seu trabalho. O aprendizado que se realiza através dos afazeres profissionais, constrói-se através de processos investigativos favorecendo a autonomia intelectual dos alunos necessária à compreensão e ao desenvolvimento da profissão docente (LIMA, 2012).

Souza (2009) (apud LIMA, 2012) também identificou o Estágio como um espaço/tempo de aprendizagem em que ocorre a reflexão teórico/prática e a construção dos conhecimentos adquiridos ao longo da formação profissional docente. Segundo a autora, no

período analisado, percebe-se uma superação do Estágio como etapa de avaliação do curso para a apropriação do conhecimento pedagógico e como espaço de construção de saberes do estagiário em uma dimensão emancipadora, possibilitada pela organização de pesquisas.

Outra categoria observada foi a do Estágio como oportunidade de realização de experiências pedagógicas em que a pesquisa e a observação colocam o estagiário em contato com a realidade escolar, na análise da distância entre as situações concretas do fenômeno educacional e os estudos já realizados:

O Estágio mostrado como reflexão sobre as diferentes experiências pedagógicas fica evidenciado nos registros apresentados pelos pesquisadores, indicando que a profissão docente tem especificidades várias, que devem ser aprendidas. O Estágio Supervisionado é este importante momento de aproximação com a realidade da futura profissão docente. É ainda a possibilidade de inserção e atuação na atividade docente, propiciando a oportunidade de vivenciarem a profissão (LIMA, 2012, p. 149).

A última concepção apreendida por Lima (2012) considera o Estágio como possibilidade de ensino/aprendizagem da profissão, tutoria e monitoria, onde se estabelecem reflexões sobre as posturas próprias da docência e da natureza educativa, na relação educador/educando, na aproximação do estagiário com a realidade escolar; o que vem a permitir uma melhor compreensão da dinâmica do trabalho docente e da realidade da profissão, possibilitando uma ressignificação da aprendizagem de caráter teórico e uma leitura mais aprofundada e crítica das práticas institucionais nas quais está situada a docência.

Observamos na literatura outra questão relevante, que é o papel do Estágio na formação dos licenciandos em exercício. Atualmente, muitos profissionais em exercício no magistério não apresentam diploma de licenciatura em função da grande oferta de vagas nos quadros das redes estaduais de educação, causada pelo déficit de professores (INEP, 2011), principalmente nas áreas das Ciências Exatas como a Química. Portanto, esses professores necessitam de uma complementação de sua formação acadêmica exigida pela legislação. Esse mesmo déficit permite que licenciandos tenham a oportunidade de começar a exercer a profissão já nos primeiros períodos do curso de licenciatura. Desta forma, pode-se observar que os orientadores de Estágio muitas das vezes se deparam com um grupo heterogêneo de estudantes, constituído por licenciandos que já exercem o magistério com diferentes tempos de atuação e com aqueles que nunca entraram em sala de aula para lecionar. Qual seria a importância do Estágio para o licenciando que já exerce o magistério?

Segundo Borges (2012) o Estágio para os licenciandos que já estão no exercício do magistério, pode se tornar uma oportunidade singular de rever suas ações e de conhecer as realidades adversas à prática docente já vivenciada (BORGES, 2012). Contudo, um

questionamento muito comum por parte dos licenciandos que já trabalham nas escolas é sobre a real necessidade da realização de todas as tarefas do Estágio e do cumprimento total de sua carga horária. Considerando que o Estágio seja realizado nos moldes da Racionalidade Técnica, esse questionamento pode fazer algum sentido, uma vez que tais atividades em nada irão acrescentar na formação acadêmica dos futuros professores. Mas, partindo do pressuposto que o Estágio seja organizado de acordo com as atuais diretrizes curriculares, baseado no modelo da Racionalidade Prática, esse questionamento torna-se inapropriado; pois a participação do Estágio pelos licenciandos não se restringe ao cumprimento de horas e à repetição de métodos de ensino já vivenciados nas escolas, mas compreende a adoção de novas metodologias educacionais, a análise da realidade das escolas, o estabelecimento de projetos de trabalho em conjunto com os professores em exercício, entre outros.

A expectativa de encontrar no Estágio uma oportunidade de aprimoramento profissional dos futuros professores em confronto com a concepção de considerá-lo como o cumprimento de horas e repetição de métodos de ensino aparece na Resolução nº CNE/CP 2/2002, (BRASIL, 2002b) artigo 1º, inciso II que, segundo VEIGA *et al.* (2012a), vem colocar “em xeque” o papel formador das instituições, simplificando o processo formativo, pois reduz a carga horária do Estágio em até no máximo em 200 horas:

É preciso problematizar essa equivalência admitida para os professores em processo de formação que, ao mesmo tempo, já contabilizam alguma experiência docente. É bem certo que a instituição formadora não poderá negar ou desconsiderar tal experiência, entretanto, esta não pode ser reduzida a uma relação linear de equivalência de créditos a serem integralizados no fluxo curricular do professor estudante, ao contrário, deverá ser objeto de reflexão e ressignificação da mesma prática que se quer considerar. A simples admissão dessa equivalência colocaria em xeque o papel formador das instituições ou poderia contribuir para uma simplificação do processo formativo, considerando a prática pela prática (...) a as instituições formadoras à condição de emissoras de atestados de proficiência docente (VEIGA *et al.*, 2012a, p. 52).

Portanto o Estágio pode ser considerado uma oportunidade de se rever a prática docente (PIMENTA e LIMA, 2011; VEIGA *et al.* 2012a), na qual o “professor-aluno” será convidado a dizer, ensinar e expressar suas experiências encontrando a possibilidade de ressignificação de suas identidades profissionais. O professor, ao longo dos anos de profissão, constrói os saberes a partir de sua vivência em sala de aula, no convívio com situações às vezes adversas nas atividades de ensino e aprendizagem sobre o ambiente escolar, o convívio e organização das instituições escolares. O saber proveniente do interior do trabalho constitui a base para a epistemologia da prática (PIMENTA e LIMA, 2011) e a participação dos

licenciandos nas atividades de Estágio pode se constituir como uma oportunidade de investigação e revisão de sua prática pedagógica.

Portanto, a partir da apresentação de algumas das principais concepções de Estágio na formação inicial de professores, podemos concluir que se caracteriza como um primeiro contato do licenciando com a realidade escolar e com a função das atividades cotidianas do professor, na qual possa colocar em confronto os conhecimentos construídos ao longo de sua formação inicial em um contexto profissional. O contato com os professores mais experientes é de fundamental importância para o aprendizado da profissão, uma vez que não é possível reproduzi-lo nas salas de aula da universidade. Para os licenciandos que estão em pleno exercício profissional pode se tornar uma oportunidade de revisão de suas ações pedagógicas. Durante o desenvolvimento das atividades do Estágio, os licenciandos terão a oportunidade de construir novos conhecimentos a partir de processos de investigação em favor da melhoria da educação e influenciando positivamente na formação continuada dos professores da educação básica.

A partir das considerações sobre Estágio, discutidas por diversos pesquisadores, e podemos determinar três aspectos fundamentais: o Estágio que possibilita um primeiro contato e o aprendizado da profissão docente; oportunidade de desenvolvimento de processos de realização de experiências pedagógicas e reflexão sobre o ensino aprendizagem que culminará com a construção de conhecimentos permitindo o aprimoramento da formação inicial e continuada dos professores da educação básica.

A diversidade de concepções relacionadas ao Estágio vem indicar uma busca de soluções para os inúmeros problemas existentes pela comunidade acadêmica. Iremos encontrar nas discussões sobre os dados construídos em nossa pesquisa algumas dessas concepções.

### 3.2.1.2 *A relação entre teoria e prática no Estágio*

Inúmeras queixas de professores relativas à sua formação para o exercício do magistério estão relacionadas aos conhecimentos teóricos e práticos que tiveram acesso, considerados insuficientes para responder aos desafios impostos pelo cotidiano da escola. Essa constatação pode ser uma consequência da falta de integração entre teoria e prática ao longo do curso, ficando a cargo do Estágio a responsabilidade de uma aproximação entre a teoria desenvolvida nas universidades e a prática aplicada nas escolas (PIMENTA e LIMA, 2011).

Segundo Fávero (2011), tradicionalmente, na história das ideias que transitam na universidade, a relação entre teoria e prática têm-se apresentado sob duas formas: a dicotômica e a dialética. De acordo com a visão dicotômica, a teoria é vista e pensada como um conjunto de verdades absolutas e universais em que o papel da Universidade é considerado aquele que favorece a aquisição de conhecimentos, mas sem preocupação com a elaboração de elementos que deverão contribuir para a intervenção na realidade social. Essa concepção manifesta-se na ênfase de uma formação prática que é vista como se tivesse uma lógica própria, independente da teoria (FÁVERO, 2011). Podemos acrescentar também que apesar das diferentes teorias serem desenvolvidas em um contexto prático por importantes pesquisadores, a concepção dicotômica considera que ela possa ser aplicada em qualquer situação, não levando em consideração as diferenças existentes de espaço, tempo e atores envolvidos no contexto. Portanto a concepção dicotômica está relacionada ao caráter tecnicista dos cursos de formação de professores baseada na Racionalidade Técnica, já apresentada anteriormente.

Nos cursos de formação de professores, o Estágio é corriqueiramente identificado como a parte prática do curso, em contraposição à teoria; portanto, pode vir a caracterizar um curso que não “fundamenta teoricamente a formação do futuro profissional nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica”. Portanto “carece de teoria e de prática” (Pimenta e Lima, 2011, p. 33) uma vez que os professores, principalmente os recém-formados, comumente não encontram, nos conteúdos teóricos trabalhados na Universidade, aplicações para a resolução de inúmeras situações do cotidiano escolar. Encontramos também, nos discursos de formandos e professores mais experientes, afirmações de que “na prática a teoria é outra” o que vem indicar a existência de uma dissociação entre teoria e prática, que tratadas isoladamente podem gerar equívocos nos processos de formação profissional (PIMENTA e LIMA, 2011, p. 37). Nos Estágios desenvolvidos nas escolas onde prevalece esta concepção, os licenciandos ao confrontar os conhecimentos adquiridos na universidade com a realidade da escola, poderão experimentar sentimentos de “estranhamento” (MICARELLO, 2012, p. 89), pânico, desorientação e impotência no convívio com o espaço escolar (PIMENTA e LIMA, 2011).

Na concepção dialética, teoria e prática são trabalhadas de forma integrada, pois constituem uma unidade indissociável, sendo o núcleo articulador da formação profissional no qual a prática constitui-se ponto de partida e de chegada. Ao contrário da concepção dicotômica, a teoria não é apresentada como um conjunto de normas ou regras, mas formulada a partir do conhecimento da realidade concreta (FÁVERO, 2011), o que está em conformidade

com o modelo da Racionalidade Prática. Portanto, considerando que o Estágio deve apresentar um caráter teórico-prático, uma vez que a teoria é indissolúvel da prática, ele deve ser desenvolvido como uma “atitude investigativa que envolve a reflexão e a intervenção na vida da Escola, dos professores, dos alunos e da sociedade” (PIMENTA e LIMA, 2011, p. 34). A partir desse novo paradigma, defendido pelos pesquisadores e professores orientadores de Estágio, várias universidades no país têm desenvolvido propostas de inserção da pesquisa no desenvolvimento do Estágio. Algumas delas serão apresentadas no subcapítulo 3.2.2 (A inserção da pesquisa no desenvolvimento do Estágio).

Segundo Riani (1996), o Estágio apesar de ser fundamental para a formação do educando em sala de aula, não é suficiente para prepará-lo integralmente para o exercício de sua profissão, por melhores que sejam os métodos utilizados no ensino, pois os problemas em que o estagiário se defronta nas escolas nem sempre são possíveis de reprodução na universidade. Isso pode ser indício do que Paulo Freire denomina de “inacabamento do ser humano” (FREIRE, 2011, p. 50). O licenciando, assim como o professor experiente, pode se confrontar com situações nunca antes vividas na atividade docente e que nenhum curso de formação inicial ou continuada de professores pode prever, pois as interações entre pessoas geram infinitas possibilidades de resultados. Sob essa ótica, Demo coloca a expressão “na prática, a teoria é outra, e vice-versa”, em nova perspectiva, pois o confronto entre teoria e prática escancara a pequenez de toda uma construção teórica, alimentando a instabilidade teórica e obrigando aos profissionais uma busca por alternativas, configurando-se assim a necessidade de educar pela pesquisa (DEMO, 2009, p. 27).

A profissão dos professores consiste em uma prática social, ou seja, uma forma de intervir na realidade social por meio da educação e nas instituições de ensino; portanto, Pimenta e Lima (2011) consideram que a atividade docente é ao mesmo tempo prática e ação:

Em sentido amplo, ação designa a atividade humana, o fazer, um fazer efetivo ou a simples oposição a um estado passivo (...) denominamos *ação pedagógica* as atividades que os professores realizam no coletivo escolar supondo o desenvolvimento de certas atividades materiais orientadas e estruturadas. Tais atividades têm por finalidade a efetivação do ensino e da aprendizagem por parte dos professores e alunos. (PIMENTA e LIMA, 2011, p. 42).

Devido ao fato de que as ações realizadas pelos professores em exercício podem carecer de uma clareza sobre os seus objetivos, as teorias têm o papel de oferecer instrumentos e esquemas de análise e investigação permitindo o questionamento das práticas e ações dos profissionais. Assim, as atividades de Estágio devem permitir que os licenciandos venham a compreender a “complexidade das práticas educacionais e das ações aí praticadas por seus

profissionais como alternativa no preparo para sua inserção profissional” (PIMENTA e LIMA, 2011, p. 43) desde que o campo de Estágio seja um “espaço de convergência das experiências pedagógicas vivenciadas no decorrer do curso e, principalmente, ser uma contingência da aprendizagem da profissão docente, mediada pelas relações sociais historicamente situadas” (PIMENTA e LIMA, 2011, p. 102).

Calderano (2012) concebe o Estágio não como um ponto de culminância realizado no final do curso, em que os licenciandos realizam uma síntese das observações de caráter avaliativo feita na escola, sem um compromisso contínuo de entender e interagir com ela, mas sim como uma atividade que permeia todo o processo de formação, com o objetivo de aprendizado do ofício do magistério, uma

oportunidade oferecida ao cursista de conhecer a realidade de perto, seu campo de trabalho futuro identificando suas características, suas demandas, seus desafios, conhecendo melhor o trabalho aí desenvolvido, as lacunas encontradas, sempre numa relação contínua entre teoria e prática. (CALDERANO, 2012, p. 250).

Segundo Pimenta (2012), o Estágio deve propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual irá atuar não como polo prático do curso, mas como uma aproximação à prática, utilizando a teoria estudada na universidade como reflexão sobre e a partir da realidade da escola pública:

“É preciso que se assuma que a atividade ocorrerá, efetivamente, no momento em que o aluno for professor, na prática. Ou seja, um curso não é a prática docente, mas é a teoria sobre a prática docente e será tão mais formador à medida que as disciplinas todas tiverem como ponto de partida a realidade escolar brasileira” (PIMENTA e GONÇALVES, 1990 apud PIMENTA, 2012, p. 20).

Segundo Veiga (2012b), há necessidade de haver, entre várias condicionantes, unicidade entre teoria e prática, para que o curso de formação de professores possa se desenvolver na perspectiva de uma educação crítica e emancipadora, pois

significa que a relação teoria-prática perpassa todo o processo de formação e não apenas a prática de ensino em uma visão finalística. A formação tem como fundamento básico o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como meio de produção de conhecimentos e intervenção na prática social e especificamente na prática pedagógica (VEIGA, 2012b, p. 19)

e a formação do professor deve ser centrada na escola e no exercício da profissão docente, que não separa o mundo do trabalho, o mundo a investigação e o mundo escolar, dos saberes e competências, pois elas são compreendidas no bojo de uma ação contextualizada, definindo-se como um saber-agir/reagir.

Por sua vez, Andrade e Resende (2010) consideram que o Estágio deve oportunizar ao estudante o exercício da atividade profissional em que vai atuar, com a realização de atividades



teórico-práticas, crítico-reflexivas, devendo articular ensino, pesquisa e extensão. O licenciando deve se aproximar da realidade da sala de aula e da escola de forma que encontre condições de refletir sobre sua prática pedagógica, proporcionando uma construção e reconstrução de conhecimentos essenciais à sua formação (ANDRADE e RESENDE, 2010).

Portanto, o Estágio deve “auxiliar o aluno a compreender e enfrentar o mundo do trabalho e contribuir para a formação de sua consciência política e social, unido a teoria à prática” (KULCSAR, 2012, p. 58), uma vez que a oportunidade de resolver problemas do cotidiano escolar é ímpar, uma vez que toda “situação é única e que conhecimentos ou pesquisas anteriores externamente à mesma não podem ser, como se presume no positivismo ou na Racionalidade Técnica, transportados de uma situação para outra” (OLIVEIRA, 2011, p. 80); mas pode servir de subsídios teóricos a serem analisados face ao problema que se apresenta.

Logo, os Estágios que se restringem apenas às críticas e à aplicação de técnicas instrumentais, com dissociação entre teoria e prática, alvos de críticas crescentes dos pesquisadores, resultam em um empobrecimento das práticas escolares desenvolvidas pelos licenciandos, pouco colaborando para o aprimoramento profissional do professor. Portanto, a forma tradicional de organização dos Estágios sob a forma de observação, participação e regência,

tendo por pressuposto que a aprendizagem de ser professor se dá pela reprodução das práticas já observadas e experimentadas, revelam seu esgotamento em decorrência da verificação de que essa modalidade não resulta em melhoria dos resultados do ensino, pois a concepção que a sustenta é a de que o ensino é uma atividade técnica que, uma vez aprendida, pode ser aplicada em qualquer situação (PIMENTA e LIMA, 2011, p. 186),

portanto, o Estágio deveria ser considerado “teoria e prática (e não teoria *ou* prática)” (Pimenta e Lima 2011, p. 41), pois apresenta a relação entendida por Oliveira como uma “unidade de referência, que deve perpassar a formação do professor desde o início dos cursos de licenciatura” que não se identifica mais com a formação de transmissores de conteúdos e princípios executores de teorias concebidas externamente à própria prática (OLIVEIRA, 2011, p. 43). Segundo Demo:

a prática não se restringe à aplicação concreta dos conhecimentos teóricos, por mais que isto seja parte integrante. Prática, como teoria, perfaz um todo, e como tal está na teoria, antes e depois. Sobretudo, prática não aparece apenas como demonstração técnica do domínio conceitual, mas como modo de vida em sociedade a partir do cientista. Em termos de qualidade formal e política, uma não pode ser isolada da outra, tendo como locus mais próprio a prática histórica do cientista. (DEMO, 2009, p. 59).

Ainda segundo o mesmo autor,

Teoria e prática detêm a mesma relevância científica e constituem no fundo um todo só. Uma não substitui a outra e cada qual têm sua lógica própria. Nos extremos, os vícios do teorismo e do ativismo causam os mesmos males. Não se pode realizar prática criativa sem retorno constante à teoria, bem como não se pode fecundar a teoria sem confronto com a prática (DEMO, 2009, p. 27).

Dessa forma, ao longo de todo o curso de formação de professores, a teoria e prática devem estar dispostos de forma equilibrada.

Fávero (2011) acrescenta que o Estágio não pode ser pensado na qualidade de mero cumprimento de uma exigência legal, não relacionado com o contexto, com a realidade das escolas; mas deve apresentar a unidade teoria e prática como uma alternativa acadêmico-pedagógica, tendo presente a dimensão formadora e a função social da universidade.

Portanto:

a prática de ensino e estágio supervisionado pertencente ao currículo dos cursos de formação dos professores não é tarefa exclusiva da Didática e tem de estar em interação com a realização do projeto pedagógico do curso, portanto deve ser articulada com os demais componentes do curso (PICONEZ *et al.*, 2012, p. 28).

Nesse sentido, Calderano considera que o “Estágio pode ser considerado como uma condensação da relação entre teoria e prática que envolve ações relativas ao ensino, à pesquisa e à gestão educacional”, em que as disciplinas de Estágio “confluem com diversas outras disciplinas, teóricas e práticas, constituindo uma efetiva articulação teoria-prática” (CALDERANO, 2012, p. 251). Porém alguns pesquisadores constatam que ainda existe uma falta de planejamento articulado entre os professores das disciplinas de formação específica e de formação pedagógica, pois segundo Krahe (2004) existe um

distanciamento entre os professores encarregados das disciplinas da especialidade em relação aos professores da formação pedagógica; não só o distanciamento físico (...) mas fundamentalmente de relacionamento, de troca de experiências e expectativas, de discussão de objetivos e metas, de elaboração de referenciais comuns. Este distanciamento se traduz no desconhecimento, por um expressivo número de professores que trabalham com um mesmo grupo de alunos, no que se refere ao desenvolvimento de cada uma das disciplinas componentes do curso de formação destes licenciandos. O professor da especialidade ignora o que se desenrola nas aulas das pedagógicas e vice-versa, ocasionando uma formação fragmentada, quanto deveria de ser no mínimo de complementaridade, ainda que o ideal fosse o da integralidade. Ouso afirmar que este distanciamento não se dá somente entre os professores das diferentes áreas, mas também entre aquelas de uma mesma (KRAHE, 2004, p. 148).

Assim, os licenciandos de alguns desses cursos podem estar sendo formados tendo como influência os processos de ensino e aprendizagem tradicionais.

Campos (2006) considera que as universidades têm um alto grau de responsabilidade nas práticas pedagógicas dos professores e nas formas como se inserem nas escolas. O docente

formado para o ensino e não para a aprendizagem, para a transmissão e não para a comunicação, para a memorização e não para o raciocínio, reproduz o que ele mesmo aprendeu com seus professores e viveu na escola normal, na faculdade de educação ou no instituto pedagógico. (CAMPOS, 2006, p. 192).

Um caminho apontado por Zimmermann e Bertani (2003) é a organização do conjunto das disciplinas do curso de licenciatura voltado para a formação teórica, necessária para que o professor possa desempenhar as suas funções além de formar o professor reflexivo:

Desta forma, é importante que os docentes da instituição superior, educadores dos futuros educadores, compreendam que esta formação só ocorrerá se o curso propiciar a união das disciplinas específicas com as pedagógicas (...) atividade docente é permeada pelos conhecimentos específicos e pedagógicos e pela interação entre pesquisa e ação (ZIMMERMANN e BERTANI, 2003, p. 57).

O conjunto das disciplinas de um curso de licenciatura deve, além de dar a formação teórica que o professor necessita para desempenhar suas funções, também propiciar a construção de um profissional reflexivo.

Oliveira (2011) aponta a necessidade de um planejamento das atividades de estágio desde o primeiro ano do curso como um passo inicial para organizar a integração entre as disciplinas específicas e pedagógicas:

(...) o incentivo de se planejar, desde o primeiro ano do curso de licenciatura, o desenvolvimento de um projeto de Estágio, integrador de disciplinas, tanto aquelas que comportem carga horária prática, como as que não comportam. Este projeto de Estágio objetivaria dar continuidade e sentido à articulação entre disciplinas específicas e pedagógicas e entre aulas teóricas e práticas, (OLIVEIRA, 2011, p. 237)

o que vem possibilitar aos licenciandos discussões de caráter pedagógico e um olhar diferenciado sobre as disciplinas da formação inicial e suas adequações à realidade formativa dos alunos do ensino médio em uma proposta que vem ao encontro da concepção de um “currículo integrado”, no qual o Estágio passa a ter uma importante contribuição na confluência de ideias e práticas pedagógicas que, de modo articulado, resultam em um proveitoso trabalho interdisciplinar em que diferentes áreas do conhecimento, representadas ou não pelas diferentes disciplinas escolares, fazem-se presentes. (VEIGA *et al.*, 2012a, p. 52).

Assim, apesar das modificações promovidas pelas Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) para os cursos de formação inicial de professores para a educação básica, algumas questões importantes como a relação dicotômica entre teoria e prática e a falta de articulação entre o Estágio e as demais disciplinas, continuam na pauta da comunidade acadêmica e ainda não estão totalmente contemplados nos cursos de formação de professores.

### 3.2.1.3 *O Estágio e a formação continuada dos professores em exercício*

Os profissionais das diversas áreas do conhecimento têm a necessidade de participar de palestras, seminários, congressos, cursos de formação continuada, entre outros, para se atualizarem constantemente, uma vez que podem ficar por determinados períodos distanciados das pesquisas desenvolvidas na universidade. Os profissionais do magistério não fogem a essa realidade. Logo, faz-se necessário compreender as concepções relativas à formação continuada na área da formação de professores.

Segundo Hypolitto (2000), durante os últimos vinte anos, os termos relacionados à formação continuada dos professores em exercício sofreram modificações em função do período histórico vigente: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, atualização, capacitação, educação permanente, educação continuada e formação continuada. Descreveremos a seguir os apontamentos do autor para os cinco primeiros termos e apresentaremos as concepções mais contemporâneas sobre formação continuada a partir da leitura de outros autores.

O termo reciclagem surgiu na década de 1980 e era utilizado para retratar profissionais de várias áreas, inclusive da Educação e se referia aos cursos rápidos, hoje considerados descontextualizados e na maioria superficiais. Segundo Hypolitto (2000) o termo está em desuso porque se refere à reciclagem de materiais usados ou não degradáveis.

Frequente, até os dias atuais, nas áreas de Recursos Humanos e da Educação, o termo treinamento é considerado por vários autores como adestramento ocupacional atribuindo ao trabalho docente características meramente técnicas, por isso é considerado inadequado. O termo aperfeiçoamento apresenta o sentido de tornar perfeito, completar ou acabar o que estava incompleto, uma ação impossível para o processo educacional uma vez que mulheres e homens podem buscar a melhoria, seja na vida ou no trabalho, mas é impossível não ocorrer falhas nos processos de ensino e aprendizagem. O termo atualização apresenta o significado de tornar atual o conhecimento do professor, considerado desatualizado em função da rotina de sala de aula. Os cursos de atualização abordam conteúdos, métodos e técnicas, mas é necessário que os profissionais estejam preparados para questionar em que medida os novos conhecimentos podem contribuir na melhoria de sua prática profissional. Hypolitto (2000) apresentou o significado de capacitação encontrado no dicionário AURÉLIO da língua portuguesa: “tornar capaz, habilitar, convencer, persuadir” e o considerou parcialmente adequado para designar as ações de formação continuada dos professores, pois

o primeiro conjunto parece-nos mais adequado, pois é preciso que os educadores se tornem capazes e adquiram condições de desempenho próprias à profissão. Porém,

pelo segundo conjunto de significados, entendemos que os educadores não devem ser persuadidos a mudar conceitos e nem convencidos de ideias, como se fizessem uma lavagem cerebral e ficassem doutrinados, para aceitar as ideias sem nenhuma crítica e/ou questionamento sobre o assunto (HYPOLITTO, 2000, p. 2).

As atuais concepções sobre a formação continuada abrem caminho para uma construção coletiva e democrática de novas propostas de trabalho, currículos e conteúdos de acordo com a realidade dos docentes, além de permitir que se oponham criticamente às proposições de projetos prontos que desconheçam suas necessidades, conhecimentos e interesses. A formação continuada deve ser realizada no espaço escolar dentro do tempo de trabalho docente, remunerado e tomando como objeto de estudo, pelo corpo docente, o próprio exercício profissional docente (PRADA, 2010).

Maldaner (2003) propõe o desenvolvimento da formação continuada dos professores da educação básica, a partir da constituição de grupos de pesquisa na escola, envolvendo os professores da educação básica e universidade, em ações sejam desenvolvidas dentro do tempo e espaço institucional, partindo das necessidades e interesses do corpo docente. De maneira que as atividades organizadas possam ser aplicadas nas salas de aula em que atuam, de forma que o projeto permita dar voz aos que desenvolvem a educação pelo seu trabalho, permitindo assim a sua qualificação:

Dar voz aos professores e seus aliados na construção do processo de melhoria educativa requer condições concretas para a sua participação em um movimento de baixo para cima, na realização de pesquisas e dos estudos sobre a prática educacional nas escolas, o que seria, na minha opinião, a forma mais sensata de qualificar os professores em exercício e de permitir a sua profissionalização. Na forma de coletivos organizados, os professores seriam convidados a refletirem e a pensarem as suas práticas atuais, a analisarem os resultados das avaliações externas – também a qualidade das avaliações –, bem como as novas condições necessárias para que possam proporcionar uma educação melhor para seus alunos (MALDANER, 2003, p. 22).

Segundo o mesmo autor, se os professores da educação básica não participarem no desenvolvimento das pesquisas educacionais, eles não serão capazes de compartilhar os seus resultados (MALDANER, 2003). Tal projeto tem como suporte o desenvolvimento do professor/pesquisador como

aquele capaz de refletir a respeito de sua prática de forma crítica, de ver sua realidade de sala de aula para além do conhecimento na ação e de responder, reflexivamente, aos problemas do dia a dia nas aulas. É o professor que explicita suas teorias tácitas, reflete sobre elas e permite que os alunos expressem o seu próprio pensamento e estabeleçam um diálogo reflexivo recíproco para que, dessa forma, o conhecimento e a cultura possam ser criados e recriados junto a cada indivíduo. É o professor/pesquisador que vê a avaliação como parte do processo e ponto de partida para novas atividades e novas tomadas de rumo em seu programa de trabalho (MALDANER, 2003, p. 30).

A proposta de Maldaner (2003) vem romper com um formato tradicional de cursos de formação continuada, organizados pelos professores formadores, sem a contribuição dos professores das escolas. O grupo de estudos indicados pelo autor poderá envolver também os estudantes da graduação e pós-graduação, integrando a formação inicial e continuada dos professores.

Para possibilitar o desenvolvimento de uma articulação entre a formação inicial e continuada dos professores através dos cursos de licenciatura, é necessária a promoção de parcerias efetivas entre as universidades e escolas que permitam o desenvolvimento de uma modalidade de Estágio denominada por Carvalho (2011) de coparticipativa, auxiliando o professor da educação básica e os alunos no desenvolvimento de algum tipo de atividade difícil de ser executado, além de formar integralmente o futuro professor (CARVALHO, 2011).

### **3.2.2 A inserção da pesquisa no desenvolvimento do Estágio**

Nesse item, apresentaremos discussões sobre o “educar pela pesquisa” e a seguir, os caminhos seguidos por diversos cursos de formação inicial de professores na organização do Estágio que, além de apresentarem as tradicionais etapas de observação, participação e regência, integraram as mesmas, projetos de pesquisas.

#### *3.2.2.1 Educar pela pesquisa*

Segundo Demo (2009), a imagem da pesquisa está corriqueiramente associada à de um cientista situado em um laboratório sofisticado que como poucos, domina técnicas, manejo estatístico e informático com destaque privilegiado na academia, posição considerada de maior *status* em relação ao ensino. Reconhecendo que a formação sofisticada do pesquisador não é um mal em si, mas ao contrário, essencial no desenvolvimento das Ciências, a sua desmistificação é essencial para o término da separação entre ensino e pesquisa, primeiro passo para que os cursos de formação de professores possam formar profissionais aptos a modificar a atual realidade (DEMO, 2009).

A desmistificação da pesquisa envolve a percepção de que essa é uma atividade inserida em uma realidade histórica, de interesses sociais, econômicos, políticos. O pesquisador

é “fenômeno político que, na pesquisa o traduz, sobretudo, pelos interesses que mobilizam os confrontos e pelos interesses aos quais serve”. Portanto, a pesquisa se constitui também um fenômeno político:

Por isso vale dizer: sabemos mais o que interessa. O que explica, em parte, por que conhecemos muito mais como não mudar, já que a produção de conhecimentos está nas mãos de privilegiados. (DEMO, 2009, p. 14).

Demo (2009) considera que a pesquisa não compreende apenas a busca pelo conhecimento, mas também se constitui uma atitude política. Não é um “ato isolado, mas uma atitude de investigação diante do desconhecido e dos limites que a natureza e a sociedade nos impõe” (DEMO, 2009, p. 16). Porém, o desenvolvimento da pesquisa nem sempre se traduz na melhoria dos padrões de vida da população. O autor cita como exemplo o crescimento da pesquisa social da pobreza que não está relacionada à sua erradicação.

A desmistificação da pesquisa também envolve o reconhecimento da sua inserção na prática, ou seja, na relação da pesquisa com a “socialização do conhecimento”. Portanto, “quem ensina carece pesquisar e quem pesquisa, carece ensinar” (DEMO, 2009, p. 14), indicando que entre as várias necessidades formativas dos professores na atualidade, está a sua inserção na pesquisa.

Demo considera que um dos instrumentos essenciais da criação é a pesquisa, que apresenta o seu valor também educativo:

O que faz da aprendizagem algo criativo é a pesquisa, porque se submete ao teste, à dúvida, ao desafio, desfazendo a tendência meramente reprodutiva. Aprender, além de necessário sobretudo como expediente de acumulação de informação, tem seu lado digno de atitude construtiva e produtiva, sempre que expressar descoberta, criação de conhecimento, pelo menos a digestão pessoal do que se transmite. Ensinar e aprender se dignificam na pesquisa, que reduz e/ou elimina a marca imitativa (DEMO, 2009, p. 44).

A pesquisa é compreendida como “capacidade de elaboração própria” (DEMO, 1985, apud DEMO 2009, p. 18), quando organizada de uma forma participante, torna-se uma proposta que valoriza a prática como fonte de conhecimento. Essa condição pode eliminar a separação entre sujeito e objeto, estabelecendo uma relação dialógica de influência mútua, teórica e prática, na qual o conhecimento adquire uma dimensão de autoconhecimento (DEMO, 2009). Esse princípio pode estar inserido no desenvolvimento da pesquisa no Estágio, que passa a nutrir nos futuros professores os fundamentos da pesquisa, constituindo-se como um “diálogo inteligente com a realidade” (DEMO, 2009, p. 36). No sentido de produção do conhecimento, passa a ser método de comunicação, caso seja produtiva. “Quem pesquisa tem o que comunicar. Quem não pesquisa apenas reproduz ou apenas escuta. Quem pesquisa é capaz

de produzir instrumentos e procedimentos de comunicação. Quem não pesquisa assiste à comunicação dos outros” (DEMO, 2009, p. 39).

Nesta perspectiva, Demo (2009) considera que a noção de professor precisa ser totalmente revista sendo necessário considerar como pesquisador também aqueles que possuem apenas a graduação, considerando que a pesquisa deva estar presente em todas as etapas da escolarização, a partir do pré-escolar. Portanto, a inserção da pesquisa nos cursos de formação de professores possibilita aos futuros profissionais da educação a aquisição de recursos teóricos e metodológicos necessários para torná-los pesquisadores de sua própria prática pedagógica. Dessa forma, os cursos de formação de professores têm como perspectivas despertar nos licenciandos sobre a realidade da profissão docente, por uma ótica da consciência política e não neutra (OLIVEIRA, 2011) e que a antiga visão empobrecida do professor, sem experiência comprovada no campo científico, que apenas ministra aulas, deve ser superada para um profissional pesquisador, tornando o estudo da profissão mais instigante e integrado à realidade e possibilitando que os cursos de formação inicial de professores formem docentes com inúmeras aptidões e competências profissionais até então ausentes. Consequentemente, para Demo, ser professor é:

- em primeiro lugar, *pesquisador*, nos sentidos relevados: capacidade de diálogo com a realidade, orientado a descobrir e a criar, elaborador da ciência, firme em teoria, método, empiria e prática;
- é a seguir, *socializador* de conhecimentos, desde que tenha bagagem própria, despertando no aluno a mesma noção de pesquisa;
- é, por fim, quem, a partir da proposta de emancipação que concebe e realiza a si mesmo, torna-se capaz de *motivar o novo pesquisador* no aluno, evitando de todos os modos de reduzi-lo a discípulo subalterno (DEMO, 2009, p. 48).

Portanto, o profissional da Educação

tendo conquistado espaço acadêmico próprio através da produção, tem condições e bagagem para transmitir via ensino. Não se atribui a função de professor a quem não é basicamente pesquisador. Em vista disto, o termo professor é reservado para nível específico de amadurecimento acadêmico, geralmente catedrático, o titular, que já teria capacidade de criação científica própria (DEMO, 2009, p. 15),

logo, teria a missão de produzir conhecimento em um processo diário, como a educação, que não começa nem acaba. A pesquisa deve aparecer em todo o percurso educativo que permite desenvolver a criatividade do licenciando, para que se forme o novo mestre, possuidor de uma atitude de pesquisa. Assim, sua formação será a partir do conhecimento de que o saber do professor é aquele capaz de superar-se, cuja emancipação não virá de fora, mas será conquistada de dentro (do indivíduo), com o apoio de vários recursos como o material didático, equipamentos, informação (DEMO, 2009).



O mesmo autor, em outra de suas obras, considera que a educação pela pesquisa apresenta pelo menos quatro pressupostos cruciais:

A convicção de que a educação pela pesquisa é a especificidade mais própria da educação escolar e acadêmica; o reconhecimento de que o questionamento reconstrutivo com qualidade formal e política é o cerne do processo de pesquisa; a necessidade de fazer da pesquisa uma atitude cotidiana no professor e no aluno; e a definição de educação como processo de formação da competência histórica humana (DEMO, 2011, p. 7),

e coloca para os futuros professores cinco desafios de pesquisa com fins eminentemente educativos:

- (re)construir um projeto pedagógico próprio;
- (re)construir textos científicos próprios;
- (re)fazer material didático próprio;
- inovar a prática didática;
- recuperar constantemente a competência (DEMO, 2011, p. 47).

Galiazzi e Moraes (2002) também defendem que assumir o princípio do educar pela pesquisa nos cursos de formação de professores implica em considerar a investigação como um expediente cotidiano na atividade docente:

O pesquisar passa a ser o princípio metodológico diário de aula. O trabalho de aula gira permanentemente em torno do questionamento reconstrutivo de conhecimentos já existentes, que vai além do conhecimento do senso comum, mas engloba e enriquece com outros tipos de conhecimento dos alunos e da construção de novos argumentos que serão validados em comunidades de discussão crítica (GALIAZZI e MORAES, 2002, p. 238).

Galiazzi (2003) considera que a pesquisa não é o único caminho para o desenvolvimento profissional, mas é essencial para a construção da competência em qualquer prática profissional.

Acredito que por meio dela o professor – e preciso ressaltar que considero formador e licenciando juntos – se profissionaliza porque desenvolve a capacidade de fazer perguntas; de procurar respostas; de se entender sempre como sujeito incompleto e a capacidade de reiniciar o processo, mas nunca no mesmo lugar. Em síntese, o sujeito que usa a pesquisa como processo de formação permanente desenvolve a capacidade investigativa, a autonomia e a criatividade (GALIAZZI, 2003, p. 47-48),

indicando que a pesquisa, além de possibilitar significativa melhoria na formação inicial, pode servir de caminho para a formação continuada dos professores das escolas básicas e orientadores de Estágio.

Dessa forma, a inserção da pesquisa ao longo do curso poderá possibilitar uma melhoria da qualidade da formação inicial de professores através dos princípios do “questionamento reconstrutivo, da argumentação competente e fundamentada, da crítica e discussão permanentes a partir de produções escritas dos participantes” (GALIAZZI e

MORAES, 2002, p. 241), contribuindo para a superação da dicotomia teoria e prática em um processo organizado em “círculos reiterativos de pesquisa” superando a Racionalidade Técnica, transformando todos os envolvidos em “sujeitos participantes do processo de pesquisar” (GALIAZZI, 2003, p. 54):

Os licenciandos passam de objetos a sujeitos do seu processo de formação, fundamentando suas visões pedagógicas. Aproxima-se a teoria e a prática, o conhecimento acadêmico do conhecimento prático; integram-se conhecimentos compartimentados nas diferentes disciplinas curriculares. Dessa forma, a pesquisa constitui-se em modo, tempo e espaço de construir qualidade na formação docente (GALIAZZI e MORAES, 2002, p. 251).

Segundo os mesmos autores, “o educar pela pesquisa na formação inicial de professores propicia uma formação mais qualificada tanto em sentido formal quanto político” (GALIAZZI e MORAES, 2002, p. 245):

O educar pela pesquisa propicia aos sujeitos se assumirem no discurso pedagógico e na linguagem científica, possibilitando-lhes o desenvolvimento de competências questionadoras argumentativas, indicadoras de uma complexificação de conhecimentos e práticas dos licenciandos. Isto por sua vez encaminha o desenvolvimento de capacidades de intervenção qualificada nas realidades educativas, tanto em sentido restrito de sala de aula como do contexto mais amplo, indicadoras de uma qualidade política da formação propiciada pelo educar pela pesquisa (GALIAZZI e MORAES, 2002, p. 245).

A partir da compreensão de que o professor pode ser um produtor de conhecimentos sobre a atividade do ensino a partir da reflexão, ocorreu uma valorização da pesquisa no Estágio que teve suas origens no Brasil no início dos anos 1990, abrindo a perspectiva de uma investigação das práticas pedagógicas desenvolvidas nas Escolas e teve como base a concepção do professor ou do futuro professor “como intelectual em processo de formação e a educação como um processo dialético de desenvolvimento do homem historicamente situado” (PIMENTA e LIMA, 2011, p. 47).

Atualmente, a importância de envolver os futuros professores da educação básica na pesquisa está indicada nos documentos oficiais como o Parecer CNE/CP nº 9/2001:

a pesquisa constitui um instrumento de ensino e um conteúdo de aprendizagem na formação, especialmente importante para a análise dos contextos em que se inserem as situações cotidianas da escola, para construção de conhecimentos que ela demanda e para a compreensão da própria implicação na tarefa de educar. Ela possibilita que o professor em formação aprenda a conhecer a realidade para além das aparências, de modo que possa intervir considerando as múltiplas relações envolvidas nas diferentes situações com que se depara, referentes aos processos de aprendizagem e a vida dos alunos (Parecer CNE/CP 9/2001. p. 36)

sendo importante para a autonomia dos professores no desenvolvimento da pesquisa como uma atitude cotidiana de suas atividades. Nessa mesma linha de argumentação, Therrien (2002, p. 113) afirma que o processo de formação deve

assegurar o desenvolvimento dos hábitos de um autodisciplinamento que proporciona ao aprendiz docente ser um sujeito reflexivo, produtor consciente dos saberes de sua prática, ou seja, um sujeito reflexivo que domina a complexidade de seu trabalho por meio da pesquisa como princípio científico e educativo (THERRIEN, 2002, p. 113).

Portanto, a pesquisa torna mais qualificada a formação do professor, transforma a aprendizagem em uma ação mais criativa. Nela os professores estarão aptos a produzir conhecimentos a partir do aprimoramento das ações envolvendo o ensino e aprendizagem nas salas aula e que poderá resultar na produção de artigos científicos e livros destinados à comunidade acadêmica, de acordo com os interesses do corpo docente da escola de educação básica.

### 3.2.2.2 *O Estágio na forma de projetos de pesquisa*

No que se refere ao desenvolvimento do Estágio com pesquisa, Lima (2012) propõe três eixos fundamentais: primeiro, o referencial teórico que constitui as bases do Estágio, no qual a atividade docente é considerada a *práxis* e o Estágio, como campo de conhecimento que tem a pesquisa como eixo; segundo, a pesquisa de campo e, por último, o registro e a socialização dos dados que é composto das experiências vivenciadas, pela elaboração de uma produção escrita. Tais processos constituem-se como base para a formação do professor reflexivo que pode ser estabelecida com a organização de projetos de pesquisa em grupo tendo como objetivo o estudo de alguns aspectos cotidianos da escola, do ensino ou da aprendizagem bem como a inserção dos futuros professores nos processos investigativos relacionados aos problemas educacionais da Escola, pois

a profissão do professor não pode mais ser entendida como a de um transmissor de conhecimento, que entra na escola, dá sua aula e vai embora; ele deve ser considerado um produtor de conhecimento dos problemas educacionais (CARVALHO, 2012, p. 81).

A referida autora apresenta em sua obra pressupostos teóricos e metodológicos para o desenvolvimento de Estágio de modo a possibilitar uma maior interação dos licenciandos com a Escola e uma reflexão crítica do trabalho desenvolvido e das possibilidades da implantação de experiências inovadoras no ensino. Propõe que os Estágios sejam realizados em diferentes etapas: Estágios de observação, Estágios de regência, Estágios de projetos de pesquisa, e

Estágios desenvolvidos em espaços não formais, em sugestões diferenciadas para a realidade dos inúmeros licenciandos que frequentam os bancos da Universidade.

Segundo Pimenta e Lima (2011), a pesquisa inserida na formação inicial dos professores é uma realidade em várias universidades onde as diferentes modalidades de Estágio contemplam dois momentos: a observação sob a forma de pesquisa e a interação e intervenção na realidade escolar sob a forma de projetos de formação inicial e contínua. Tais estratégias têm a preocupação de obter dados da realidade como objeto de reflexão, confrontados com os referenciais teóricos de formação, ocorrendo um predomínio da modalidade de “observação”, complementada com “regência”, “prática reflexiva”, “estudo de entrevistas”, “estudo de documentação” e “intervenção” (PIMENTA e LIMA, 2011, p. 186; 188), possibilitando a promoção do conhecimento da profissão docente e dos seus profissionais e para viabilizar esse processo deve ter a pesquisa como recurso metodológico. É necessário ainda considerar

o estagiário como sujeito da aprendizagem uma vez que a relação estabelecida entre o estagiário, suas memórias, a vida do professor e a reflexão acerca dos nexos existentes entre a formação, vida e trabalho docente constitui-se em um diálogo pedagógico que consolida o Estágio Supervisionado como um espaço de formação profissional docente (LIMA, 2012, p. 45).

De acordo com a referida autora, o Estágio com pesquisa tem suas bases na *práxis* considerando suas atividades no exercício da relação teoria-prática, em um exercício onde a teoria é inerente à prática; portanto, constitui-se uma “atividade que contempla todas as habilidades, competências e conhecimentos adquiridos pelo estudante durante a sua graduação e que, através dele, é que o educando pode articular e manifestar suas capacidades alcançadas” (LIMA, 2012, p. 53):

(...) o olhar de observação do estagiário sobre a escola deve servir aos seguintes propósitos: compreender a escola e seus objetivos; compreender e encontrar espaços de diálogo; refletir sobre a prática docente; observar o que existe entre o escrito e o vivido; observar com o olhar crítico-reflexivo, uma vez que este faz parte da investigação e abre espaço para o questionamento de conceitos e a problematização do fenômeno observado (LIMA, 2012, p. 61).

Oliveira (2011) considera que uma forma de adequar os cursos de formação inicial de professores às suas atuais necessidades profissionais exige que o estagiário, desde o início do curso percorra caminhos de intencional superação da tríade observação-participação-regência que podem ser pontuados como:

- iniciação a pesquisa, a qual pressupõe o desenvolvimento de habilidades de observar e identificar problemas;
- o embrenhar-se em um processo investigativo, levando-o a pensar sobre o seu pensamento;
- o fazer e não perder de vista oportunidades de aprender a buscar informação, dando sentido tanto ao encontrado como ao caminho percorrido, buscando refletir, escrever sobre o encontrado e o refletido, questionando o que encontrou, fazendo uso do que tem e do que encontrou, propondo mudanças;

- o desenvolvimento de atitudes de trocas e de aprendizagem com os professores que estão na escola a algum tempo (OLIVEIRA, 2011, p. 42)

sendo essas atitudes de um profissional pesquisador que pode buscar apoio na parceria com professores mais experientes com o objetivo de superar os problemas encontrados no cotidiano escolar.

Segundo Pimenta e Lima (2011), a pesquisa no Estágio é uma estratégia tanto de formação do futuro professor quanto do professor da escola que recebe o estagiário. A pesquisa no Estágio se traduz na organização de pesquisas que permitam a análise dos contextos em que são realizados e na possibilidade dos estagiários desenvolverem habilidades de pesquisadores. O Estágio realizado nesta perspectiva impõe outro posicionamento diante do conhecimento, passando a considerá-lo não mais como uma verdade absoluta capaz de explicitar qualquer situação observada, mas como forma de busca do conhecimento “na relação entre as explicações existentes e os dados novos que a realidade impõe e que são percebidos na postura investigativa” (PIMENTA e LIMA, 2011, p. 46). De forma a desenvolver a postura de pesquisadores da prática docente, as autoras propõem que o Estágio seja desenvolvido através das etapas de “observação”, “problematização”, “investigação”, “análise e intervenção”, voltados para a reflexão da realidade escolar através das atividades sobre aprendizagens de contexto, de chegada, de aprofundamento, sobre o projeto político-pedagógico, decorrentes da dinâmica interativa de saberes, sobre a vida e o trabalho dos professores nas Escolas, sobre os saberes da investigação, sobre as escolas em movimento, sobre a gestão escolar, origens e gestão de verbas, sobre a sala de aula, níveis, turnos e salas especiais, história da Escola, formas de organização do processo ensino-aprendizagem e quais as teorias estudadas na universidade circulam nas práticas na Escola (PIMENTA e LIMA, 2011). Consideram ainda que a pesquisa inserida nos Estágio pode ser um caminho para a formação contínua dos próprios professores formadores:

Nessa perspectiva, a pesquisa é um componente essencial das práticas de Estágio, apontando novas possibilidades de ensinar e aprender a profissão docente, inclusive para os professores formadores, que são convocados a rever suas certezas, suas concepções do ensinar e do aprender e seus modos de compreender, de analisar, de interpretar os fenômenos percebidos nas atividades de Estágio. Assim, o Estágio torna-se possibilidade de formação contínua para os professores formadores (PIMENTA E LIMA, 2011, p. 114).

Em uma mesma linha de raciocínio, Pires (2012) considera que “o Estágio contextualizado à realidade escolar, permeado pela pesquisa pode fazer surgir, mesmo que aos poucos, a consciência de que os docentes devem oferecer aos educandos muito mais do que conteúdos específicos que a academia lhes apresentaram” (PIRES, 2012, p. 173).

Ortale (2007) sugere o desenvolvimento da pesquisa etnográfica como um caminho para a formação do professor reflexivo uma vez que as posturas reflexivas e ações investigativas deveriam fazer parte da rotina dos estudantes nos cursos de formação inicial, da mesma forma como fazem parte os seminários, provas, aulas expositivas etc. Para que isso ocorra, é necessário que o processo reflexivo seja organizado como uma espinha dorsal dos cursos de formação e para isso sugere que os professores formadores:

- promovam discussões sobre os diversos tipos de pesquisa, em especial, a pesquisa etnográfica;
- ofereçam oportunidades para os alunos se familiarizarem com os papéis dos pesquisadores da própria prática e também de sujeitos de pesquisa a terceiros;
- proponham a elaboração conjunta de roteiro para investigação em contextos educacionais;
- orientem os alunos sobre a importância de definir o arcabouço teórico relativo ao tema a ser investigado;
- estabeleçam ações que preservem a ética na pesquisa, como, por exemplo, a importância de obter consentimento de todos os envolvidos na investigação, antes de seu início;
- propiciem a familiarização dos alunos com os diferentes instrumentos utilizados na coleta de dados;
- guiem os alunos de modo que questões evidenciadas durante a análise de dados possam ser relacionados ao discurso teórico, etc (ORTALE, 2007, p. 54),

adquirindo, dessa forma, instrumentos que podem ser importantes no desenvolvimento da pesquisa no Estágio.

Encontramos na literatura vários exemplos de desenvolvimento de Estágios com pesquisa. Amorim e Chaves (2006) apresentaram o desenvolvimento do projeto do Curso Superior de Formação de Professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental – CSFP – (1997 – 1999) realizado a partir do convênio estabelecido entre a Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Campus de Belo Horizonte (FaE/CBH/UEMG), e a Secretaria de Estado de Educação e Minas Gerais (SEE/MG). Esse projeto buscou a superação das práticas mecanicistas de formação e atuação de professores, uma vez que as tendências contemporâneas indicam espaço para o professor reflexivo, “percebido como opção para a preparação de um profissional que a realidade atual exige: um professor capaz de desenvolver, desde a formação inicial, uma competência ética-profissional que lhe possa assegurar uma prática transformadora” (AMORIM e CHAVES, 2006, p. 207):

Constata-se, hoje, no Brasil, a importância e a necessidade de que o professor chegue a ser investigador. A premissa que aqui se defende é a de que o primeiro passo de avanço para a formação do professor é a que ele seja reflexivo e que, no processo de reflexão sistemática, organizada e rigorosa, se vá inculcando nele o espírito de observação e análise, que conduz, por convicção, ao caminho da investigação.

Fazenda (2012), em relato de sua experiência no curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica (PUC)-RJ, na execução das funções de professora de prática de ensino e orientadora de Estágio, introduziu em seus orientandos uma postura investigativa, trabalhando com a escrita de suas histórias, do perfil de seus alunos (1º ao 4º ano do ensino fundamental) com problemas de disciplina, do que faziam em sala de aula e do que pretendiam realizar. Ao trabalhar durante três anos com estudantes da pós-graduação, Fazenda observou que apesar de possuírem práticas educativas consistentes, eles se mostram impotentes diante da necessidade de observá-las, descrevê-las e analisá-las em suas monografias e teses, dificuldades essas que poderiam ter início no ensino fundamental, em que as atividades de pesquisa consistem muitas vezes na cópia de trechos de enciclopédias. Assim concluiu sobre a importância de desenvolver o espírito questionador nos futuros professores, pois

o profissional que não consegue investigar questões específicas de sua área de conhecimento ou que não tenha tido a oportunidade de pesquisar-se a si mesmo, necessariamente, não terá condições de projetar o seu próprio trabalho, de avaliar seu próprio desempenho e de contribuir para construção do conhecimento de seus alunos. (FAZENDA, 2012, p. 49),

Maciel (2011, p. 97) aborda aspecto que se tornou necessário na construção de um professor reflexivo: “a pesquisa como um dos principais condicionantes para a reflexão” na organização do desenvolvimento de Projetos de Iniciação à Pesquisa Pedagógica (PIPP) dentro da disciplina de Metodologia e Prática do Ensino Médio na Universidade Estadual do Maringá (UEM).

Tomando como princípio a

prática investigativa do professor como aquela que poderá colaborar na compreensão dos diferentes e complexos fenômenos que ocorrem em sala de aula, por meio de uma ação reflexiva, realizando uma triangulação de interlocuções entre o professor, o fenômeno, a teoria (MACIEL, 2011, p. 99)

A pesquisa desenvolvida na disciplina PIPP ocorreu nos anos de 1999, 2000 e 2001 pelos estudantes que realizaram observação da sala de aulas das séries iniciais e se mostrou preciosa devido à falta da prática investigativa dos estudantes do curso de Pedagogia e porque a pesquisa exerceu um papel extraordinário na articulação entre o conhecimento adquirido ou construído e a prática docente. (MACIEL, 2011).

Outro exemplo do desenvolvimento do Estágio com pesquisa ocorreu com o programa “Ler e Escrever: toda força ao 1º ano” em uma parceria estabelecida entre a Secretaria Municipal de Educação (SME-SP), a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE-SP) e universidades da capital de São Paulo. O projeto teve como objetivo a disponibilização de bolsistas das universidades, graduandos e pós-graduandos, denominados de alunos

pesquisadores (APs) dos cursos de Pedagogia e Letras, que exerceram o papel de auxiliares do Professor de 1º ano, na alfabetização. Uma das instituições envolvidas foi a Universidade Cruzeiro do Sul, onde cada bolsista tinha que cumprir duas horas semanais em aulas de formação com seu professor orientador e acompanhar em sala de aula do Município ou da Rede Estadual um professor do 1º ano responsável pela turma, na alfabetização, por quatro horas diárias (vinte semanais). O projeto teve como objetivo auxiliar o professor responsável, observando a leitura e escrita das crianças além de acompanhar reuniões coletivas junto com os professores nas respectivas Escolas. Nesse processo, o Aluno Pesquisador deveria desenvolver uma pesquisa paralela à sua ação nas Escolas, filiando-se a uma das linhas de pesquisa propostas pela Universidade, realizando um registro reflexivo das atividades de sala de aula de forma a relacionar tais registros às teorias cognitivas e à prática, que estudava em seu curso de formação (Vieira *et al.* 2009).

Considerando que os cursos de formação dos professores no Brasil estão se adequando aos fundamentos da Racionalidade Prática, em que os profissionais irão utilizar de seus conhecimentos na resolução de problemas do seu cotidiano, o desenvolvimento da pesquisa nesse contexto torna-se um quesito fundamental no aprimoramento de sua prática pedagógica.

Porém, alguns pesquisadores apresentam uma série de dificuldades na implantação da pesquisa como prática de formação. Segundo Maldaner (2003), o estabelecimento da pesquisa nos cursos de formação de professores é uma tarefa difícil, mais em função da concepção restrita dada à pesquisa pelas comunidades científicas do que pela possibilidade de se produzir conhecimento novo a partir das situações de sala de aula. Segundo Maldaner (2003), o currículo de formação de professores deve prever a interação com o meio profissional como algo primordial, gerando condições para a prática sobre a qual os licenciandos irão refletir e pesquisar, tendo consequências nas práticas dos professores em sala de aula. A inserção da pesquisa na formação inicial tornará os futuros professores, pesquisadores de sua prática docente e não apenas repetidores de “conteúdos escolares que não servem para nada porque não dão acesso real ao conhecimento e à cultura” (MALDANER, 2003, p. 92), por isso o licenciando deve vivenciar como isso funciona na prática.

Várias dificuldades para realização de ações formativas no Estágio como pesquisa na Escola são apontadas por Pimenta e Lima (2011, p. 241):

- burocracia vinculada às exigências do registro formal do Estágio (fichas assinadas sem rasuras, assinaturas de livros oficiais, cumprimento de horas);
- aceitação do Estágio na escola (preconceito em relação à presença do estagiário);



- a concepção formal (tradicional) do Estágio Supervisionado, presente em professores supervisores de Estágio, em professores de escola de formação, no próprio estagiário e na equipe escolar (coordenador, diretor, supervisor);
- a formação precária (inicial e continuada) dos professores da escola de formação;
- falta de comprometimento do professor supervisor de Estágio com a realização de um estágio honesto e realmente formativo;
- ausência do acompanhamento efetivo e contínuo do supervisor do Estágio, quando da realização deste pelos alunos, vivenciando e dando um retorno *in loco* da atuação deles;
- descontinuidade do programa de realização dos Estágios;
- dificuldade de tempo, espaço e condições pessoais para trabalhar em coletivo na definição de projeto político-pedagógico e de práticas interdisciplinares.

Com relação à adoção dos princípios do educar pela pesquisa como ações pedagógicas nas Escolas, Galiazzi e Moraes (2002) reconhecem a existência de resistências e dificuldades devido à incompreensão de seus fundamentos, sinalizando para a visão dos profissionais que limitam as possibilidades de construção de entendimentos pedagógicos mais complexos, por possuírem um conhecimento profissional compartimentado, visões pedagógicas ainda presas a um entendimento tradicional de currículo, ensino, aprendizagem e avaliação.

Esse ensino ainda muito centrado nos conteúdos disciplinares, sustentado por um entendimento de aprendizagem como assimilação de conteúdos disciplinares transmitidos e, geralmente, com uma avaliação classificatória do conteúdo (GALIAZZI e MORAES, 2002, p. 250).

Um possível caminho que permitiria a superação dos obstáculos existentes na implantação da pesquisa como um dos fundamentos da formação dos professores pode estar no estabelecimento de parcerias efetivas entre universidades e escola, uma vez que a articulação teoria e prática desenvolvida nos Estágios devam ser vivenciadas na realidade profissional, pois é impossível simular esse ambiente nas salas de aula da universidade.

Galiazzi e Moraes (2002) apontam que projetos integrados por meio do educar pela pesquisa constituem-se em oportunidades de cooperação e crescimento mútuo entre a Universidade e a Escola:

Ao longo do tempo poderão auxiliar na solução de problemas das escolas, influenciando sobre o currículo e possibilitando iniciativas de educação continuada dos professores (GALIAZZI e MORAES, 2002, p. 250).

Portanto, passaremos a discutir no próximo item as concepções e experiências dos pesquisadores no estabelecimento e efetivação de parcerias entre universidades e escolas de forma a aprimorar as ações desenvolvidas nos Estágios dos cursos de formação inicial articulados com projetos de formação continuada de professores em exercício.

### 3.2.3 O estabelecimento de parcerias entre universidade e escolas

Nos dias atuais, a formação profissional do professor está experimentando a construção de um novo paradigma “com a definição de espaços inovadores de qualificação, em que se observa a partilha de alguns compromissos e responsabilidades entre diferentes segmentos institucionais interessados hoje no magistério” fazendo com que os contratos de colaboração entre a universidade e as escolas e o desenvolvimento conjunto de projetos de pesquisa tornem-se importantes eixos de investigação no estabelecimento de parcerias entre essas instituições de ensino (FOERSTE, 2005, p. 120).

Nesta perspectiva, diversos autores vêm defendendo o estabelecimento de parcerias que vai além da simples assinatura de convênio, na qual os docentes dessas duas instituições de ensino em conjunto com os licenciandos venham discutir e organizar as diferentes etapas que estruturam as atividades de Estágio.

Menezes (2012) argumenta que o Estágio se torne um espaço interativo que envolve licenciandos, professores orientadores e professores das escolas em torno de um projeto de desenvolvimento profissional que pode tornar-se significativo para todos, uma vez que tradicionalmente o “licenciando atua como ponte entre a universidade e a escola” e o Estágio pouco contribui para a sua formação:

Na condição de estagiário, o licenciando não ocupa nem o lugar do aluno que foi no passado e nem do professor que será no futuro. O papel de estagiário não está presente nas imagens que temos do espaço escolar e muito menos da prática educativa. Se não houver uma interação efetiva e uma colaboração autêntica entre os sujeitos envolvidos, consideramos que a contribuição do Estágio Curricular na formação profissional do professor pode ser considerada inócua (MENEZES, 2012, p. 223).

Por sua vez, PEREIRA e PEREIRA (2012) consideram o Estágio como um momento de aproximação da realidade estudada, uma inserção profunda na realidade:

É importante que o Estágio se concretize como um momento de aproximação da realidade estudada, num esforço de compreensão crítica. Esse exercício de reflexão vai supor uma inserção profunda na realidade, buscando identificar fatores determinantes e/ou intervenientes, e vai exigir a busca de respaldo teórico no conteúdo de todas as disciplinas do curso, articulando-as. Aqui o estagiário deve ser capaz de perceber que para a escola não há parceira pronta, mas há de ser elaborada conjuntamente com responsabilidade, percebendo o grande momento da possível integração e parceria entre universidade – escola (PEREIRA e PEREIRA, 2012, p. 31).

Calderano propõe que o Estágio deva ser desenvolvido a partir da concepção de “docência compartilhada” que possa articular a “docência, a produção de conhecimento sistematizado – a postura investigativa – e a gestão educacional”, que se configura como uma

triangulação entre ensino, pesquisa e gestão, considerada como as três ações pilares da docência (CALDERANO, 2012, p. 248).

Neste novo paradigma de formação de professores, um dos objetivos do currículo é preparar os licenciandos para serem “profissionais reflexivos” de sua prática, ao invés de ser apenas um caminho para a familiarização com a futura prática; assim, a experiência profissional, desde a formação inicial, deve assumir uma forma de “prática real” e “reflexiva” e, nesse contexto, a escola torna-se o principal palco para as ações do Estágio uma vez que não é possível trazer a prática docente para o interior do mundo universitário (PERRENOUD, 2002, p. 104). Logo, torna-se necessário o estabelecimento de parcerias entre universidade e sistemas educativos municipais e estaduais criando um inédito espaço de formação continuada para os docentes dessas instituições de ensino (FOERSTE, 2005), no qual a escola deveria assumir a condição de “laboratório de pesquisa no qual todos se reúnem para produzir conhecimento e cultivar processos formativos com base na autoridade do argumento” (DEMO, 2010, p. 120), permitindo o aprimoramento profissional dos professores da educação básica, licenciandos e professor orientador de Estágio e a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem na universidade e nas escolas.

Segundo Foerste (2005), vários pesquisadores indicaram em seus estudos que a parceria entre universidades e escolas na formação dos professores é uma tendência que está emergindo aos poucos em diferentes contextos do país, uma vez que até o momento essa forma de organizar e desenvolver o processo de formação não teria recebido uma devida atenção. Os autores reconhecem a colaboração ou parceria interinstitucional como uma perspectiva de transformação das políticas de formação de professores e a necessidade de um maior esforço na realização de estudos que abordem a interface nas relações entre essas instituições.

O conceito de parceria é considerado atualmente, de forma genérica, uma ação “envolvendo instituições e/ou indivíduos que se agregam de forma voluntária para desenvolver objetivos comuns, estabelecendo negociações coletivas de partilha de compromissos e responsabilidades entre si” (FOERSTE, 2005, p. 70). Nas relações entre instituições de ensino e gestores da educação básica e superior, podemos considerar como parceria, também denominada de colaboração, como uma ação que envolve “significados básicos de negociação, partilha de compromissos institucionais” significando “o trabalho articulado entre universidade, secretarias de ensino, escola básica, bem como para se referir ao trabalho de cooperação entre profissionais do ensino” (FOERSTE, 2005, p. 35). Vale destacar que defendemos aqui uma parceria colaborativa (MALDANER, 2003; FOERSTE, 2005), que vai além do formalismo dos

termos do convênio, possibilitando o envolvimento e crescimento profissional do professor orientador do Estágio, professores das escolas e licenciandos. Neste contexto, o campo de Estágio torna-se um *locus* privilegiado, que poderá a partir da inserção da pesquisa produzir conhecimento acadêmico envolvendo a formação inicial e formação continuada de todos os envolvidos. A participação dos professores das escolas torna-se fundamental, passando de meros observadores das atividades desenvolvidas pelos licenciandos em sua sala de aula, para efetivamente contribuir com sua experiência profissional no planejamento, organização e discussão de todas as etapas do processo.

Entretanto, o Estágio não pode ser considerado uma preparação completa para o magistério; por outro, é possível durante as suas atividades que professores, estudantes, comunidade escolar e universidade possam trabalhar questões básicas da educação e o sentido da profissão: “o que é ser professor na sociedade em que vivemos, como ser professor, a escola concreta, a realidade dos alunos nas escolas de ensino fundamental e médio, a realidade das professoras das escolas” entre outras (PIMENTA e LIMA, 2011, p. 100). A efetivação da parceria entre universidade e escolas deve ser realizada dentro de critérios de interesse comuns às instituições, de trocas e necessidades acadêmicas e pedagógicas negociadas, discutidas e estabelecidas em convênio firmado entre as universidades e as secretarias de educação (PIMENTA e LIMA, 2011) e requer a criação de condições específicas, sobretudo materiais, de forma que se obtenham resultados satisfatórios tanto no desenvolvimento dos indivíduos como das instituições e as pesquisas nesse sentido estão apenas no início (FOERSTE, 2005).

A necessidade do estabelecimento de parceria entre a universidade e secretarias de ensino também foi observada por Winch *et al.* (2006) que realizaram pesquisa envolvendo estagiários dos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e equipes diretivas de escolas de Santa Maria no estado do Rio Grande do Sul que recebem os estagiários. Concluíram que ocorre uma desarticulação institucional no acompanhamento dos estagiários durante a permanência nas escolas e que os processos presentes nesse sentido ocorrem mais por iniciativa pessoal do que institucional. Há uma falta de clareza na forma de avaliação dos estagiários, tanto por parte do corpo docente das escolas, quanto dos estagiários. Outra questão observada é que o corpo docente exige o comparecimento do orientador do Estágio no espaço escolar com frequência, indicando que a escola enquanto instituição não se considera como parte responsável pela formação dos futuros professores, contribuindo com a ideia de que a responsabilidade total cabe apenas às universidades, dificultando a superação da desarticulação entre a formação acadêmica e os espaços de trabalho profissional. Observaram

também uma falta de integração sistemática entre os professores dessas instituições e definição sobre os papéis das universidades e das escolas na organização e realização dos Estágios, que consideraram um dos principais motivos de atrasos na consolidação de ações interativas institucionalizadas para a formação inicial de professores. (WINCH *et al.*, 2006, p. 9).

A relação entre a universidade e escolas ou entre os docentes dessas duas instituições de ensino é considerada por Pires (2012) como deficiente em função do seu distanciamento, que constitui um dos grandes obstáculos à realização dos Estágios, pois o estagiário não consegue colocar em prática o que presenciou na teoria. Portanto, ocorre uma desconexão entre a teoria e a realidade escolar (PIRES, 2012, p. 182).

Foerste (2005) considera alguns pontos problemáticos que funcionam como impedimento para o estabelecimento da parceria colaborativa e merecem atenção especial:

- a) Prevalência da falta de mobilidade ou flexibilidade das instituições envolvidas, principalmente a universidade;
- b) Pouco reconhecimento social do professor e da atividade profissional que exerce acaba interferindo de maneira negativa, chegando a dificultar a continuidade dos trabalhos, assumidos inicialmente com certo entusiasmo;
- c) A sobrecarga de trabalho do professor da escola básica envolvido em projetos desse tipo precisa ser considerada com mais cuidado, pois pode levar ao esgotamento dos propósitos de qualquer programa que se proponha a desconstruir práticas consideradas arcaicas ou pouco produtivas e construir o novo;
- d) Um reduzido número de professores na universidade e nas escolas, realmente interessados e qualificados para tornarem parte de um projeto dessa dimensão político-acadêmica, é um aspecto negativo, o que tem contribuído para dificultar o pleno desenvolvimento dos programas;
- e) Pouca autonomia das equipes da universidade e das escolas em relação ao poder público (FOERSTE, 2005, p. 94),

além das diferenças de cultura institucional da universidade e da escola, a falta de clareza teórico-prática e de estrutura organizacional que pode tornar a parceria fragilizada, reduzindo o envolvimento dos profissionais no projeto (FOERSTE, 2005, p. 95).

Foerste (2005) coloca questões ainda não respondidas sobre essa temática que podem ser alvo de futuras pesquisas sobre o estabelecimento das parcerias entre universidade e escolas. São elas:

Até que ponto de fato essa prática emergente estaria levando a mudanças institucionais e epistemológicas no campo da educação, apregoado principalmente pelo discurso oficial? Que interesses estão prevalecendo quando são implementadas reformas nos currículos dos cursos de formação de professores? O que muda e/ou permanece no modelo tradicional de organização e funcionamento da universidade e dos estabelecimentos escolares? Que tarefas são atribuídas, sobretudo aos profissionais envolvidos? Como isso melhora o *status* social e profissional docente? (FOERSTE, 2005, p. 95)

A grande distância existente entre universidades e escolas ocorre, em parte pela concepção de que o professor da escola básica como mero executor das pesquisas realizadas na

academia, em muitos casos, concebidos distantes da realidade das escolas, portanto negligenciando a capacidade do professor de pesquisar seu contexto de trabalho. Esta visão disseminada em vários países contribuiu para que se assumisse a universidade como sendo superior, sob vários aspectos, em relação à escola. Outra questão problemática é a recusa de vários professores das escolas a participarem das pesquisas, mesmo com a função de colaboradores ou mesmo de pesquisadores, muitas das vezes argumentando sobre a falta de retorno dos resultados das pesquisas para o interior das mesmas. (OLIVEIRA, 2011).

Outra questão problemática é a postura de superioridade adotada pelo professor da universidade em contato com o corpo docente da escola parceira alimentada pelas diferenças no reconhecimento profissional e condição financeira. Segundo Clark (apud Oliveira, 2011, p. 224),

Parcerias de sucesso não serão criadas por pessoas da universidade preocupadas com a necessidade de promoção pessoal. Nem serão desenvolvidas por pessoas da escola preocupadas com sua sobrevivência na burocracia do sistema escolar. Elas se desenvolverão e florescerão apenas se criadas e sustentadas por educadores que estão dispostos e são capazes de encontrar recompensas pessoais na satisfação dos auto-interesses dos outros com os quais estão trabalhando. As parcerias serão de valor apenas quando todas as partes procurarem usá-la para a reforma e renovação simultâneas tanto das escolas como das universidades.

Do ponto de vista institucional, a integração entre universidade e escolas ainda é frágil, em função da falta de programas interinstitucionais estáveis,

a partir das quais a universidade, na condição de instituição formadora de professores e produtora de conhecimento educacional, e as Secretarias de Educação garantem algumas condições indispensáveis para uma efetiva colaboração entre os professores do ensino básico e os da universidade na formação inicial e continuada dos professores (FOERSTE, 2005, p. 41)

que são indicadas por Oliveira (2011, p. 238) como:

- o reconhecimento do envolvimento amplo, institucionalizado, resultando na conquista de um espaço de trabalho conjunto entre as instituições, que resulte em ações efetivas;
- a conscientização de que o trabalho conjunto pode, pelo número de pessoas envolvidas, pela diversidade de situações e de condições de desenvolvimento de ações, favorecer, ou não, a rejeição da equipe escolar quanto a trabalhos futuros;
- o incentivo de se planejar, desde o primeiro ano do curso de licenciatura, o desenvolvimento de um projeto de Estágio, integrador de disciplinas, tanto aquelas que com comportem carga horária prática, como as que não comportam. Este projeto de Estágio objetivaria dar continuidade e sentido à articulação entre disciplinas específicas e pedagógicas e entre aulas teóricas e práticas.

No que diz respeito à regulamentação, o estabelecimento de parcerias entre Universidades e sistemas de ensino encontra-se indicada na atual legislação, como no Art. 13, §3º da Resolução CNE/CP nº1/2002:

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 (p. 4).

Por sua vez a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no seu Título IV, Artigo 8º estabelece o “regime de colaboração” entre a União, Estados, Municípios na Organização da Educação Nacional, tornando necessário que a universidade, em conjunto com as secretarias estaduais e municipais de educação, busque alternativas para a melhoria no processo de formação inicial quanto à organização e desenvolvimento do Estágio, “proporcionando ao estagiário a oportunidade de inserção no campo profissional, sobretudo de fazer a relação entre a teoria e prática e identificar os problemas da realidade profissional no decorrer de sua formação inicial” (AGOSTINI e TERRAZZAN, 2010, p. 189) de forma a superar os tradicionais problemas do ensino de Química no país. De acordo com Tardif e Lessard:

Só uma cultura de cooperação, de parceria entre a escola, o estado, as universidades e organismos existentes no seio da sociedade civil, que respeite os instrumentos didáticos dos quais os docentes dispõem no espaço escolar, poderá contribuir para a gestão de problemas que sociedades como a nossa apresentam, ainda e que se manifestam através de comportamentos e das práticas dos alunos (Tardif e Lessard, 2008, p. 60).

De fato, o estabelecimento da parceria entre universidades e escolas não corresponde a uma prática muito recente. Oliveira (2011) faz uma retrospectiva histórica da relação universidade-escola baseada nos estudos realizados por Clark (1988), que teve início nos Estados Unidos no final do século XIX, e considerou denominações como colaboração, cooperação, parceria e consórcio. Couberam aos professores da educação básica três papéis principais no decorrer do tempo. O primeiro papel identifica o professor de escola, como estudantes dos professores universitários em uma relação dada, através de cursos, palestras e oficinas oferecidas. O segundo papel é aquele em que o professor da escola é um informante de dados para as pesquisas realizadas na universidade e por último e atual, o papel de parceiro, colaborador, copesquisador, pois são reconhecidos os seus saberes docentes, considerados importantes para a melhoria da Educação, em conjunto com os conhecimentos universitários. Nos projetos desenvolvidos a partir de qualquer das concepções, havia um entendimento dos benefícios trazidos pela relação Universidade-Escola. (OLIVEIRA, 2011).

Do ponto de vista histórico, nos primórdios da parceria educacional na Europa o objetivo era viabilizar o acesso das parcelas mais pobres da população à escola como forma de aperfeiçoamento profissional, ou seja, formação de mão de obra, de forma a incrementar e modernizar a produção rural. Incentivados pelos proprietários de terras na França e apoiados pelo Estado e com participação da Igreja, nos finais do século XVIII, foram organizados os primeiros estabelecimentos rurais de ensino, cuja base curricular estava centrada principalmente na organização e gestão da atividade agrícola. Entretanto, naquele período, não se sabe se era usado o termo “parceria” (FOERSTE, 2005, p. 72).

Foerste (2005) ainda cita estudos realizados por Smedley (2001) que demonstram que o estabelecimento de parcerias tornou-se comum em países da Europa, EUA, Canadá e Austrália, principalmente na última década, e que a produção disponível possibilita levantar questões que passam de uma preocupação meramente política, principalmente a partir da segunda metade da década de 1980. As publicações, de forma geral, indicavam que o trabalho integrado entre professores das Universidades e Escolas era resultado de iniciativas e esforços individuais, sem uma preocupação formal com seu caráter individualizado. A partir da segunda metade da década de 1980, esse quadro começa a mudar e assumir um caráter mais formal por parte do poder público que passa a estabelecer políticas públicas com a definição de normas para a sua implementação devido o reconhecimento de que a Universidade não tem conseguido apresentar alternativas para a superação de problemas de formação de professores (LÜDKE, 1994; GATTI, 1996; Inep/Anped, 2002 apud FOERSTE, 2005).

Segundo Furlong *et al* (apud FOERSTE, 1996) na Inglaterra foram estabelecidos três tipos de parceria entre universidades e escolas: parceria dirigida, parceria oficial e parceria colaborativa.

A parceria dirigida, considerada mais tradicional, existe há mais tempo e recebeu essa denominação a partir dos anos 1980. Ela é baseada na Racionalidade Técnica, na qual a escola é considerada como um recurso a ser utilizado no processo de formação dos professores e a instituição formadora (universidade) é que detém todo o poder de decisão nos Estágios. Os professores da escola são considerados consultores, que cumprem tarefas de um determinado projeto organizado pela universidade. Nessa concepção, a ênfase maior do processo está centralizada no controle de caráter essencialmente burocrático e no atendimento de determinado número de horas em atividades práticas. O saber acadêmico se sobrepõe aos saberes da experiência docente. Ao longo do tempo, esse tipo de parceria foi considerada como positiva, validando a formação inicial na universidade. As críticas dirigidas a essa modalidade



parte do fato de que esse tipo de relação da universidade com as escolas apresenta na sua base uma motivação “essencialmente pragmática e reprodutora”, ou seja, “a Universidade pensa e à Escola resta a função de executar tarefas”, fazendo com que os professores das Escolas percam o interesse em participar das atividades, sendo erroneamente interpretado como uma demonstração de falta de compromisso e irresponsabilidade. Os professores em geral, o governo e setores da Universidade passaram a reconhecer que “a parceria dirigida não têm dado conta de apresentar resultados para novas demandas colocadas atualmente ao trabalho do professor” (FOERSTE, 2005, p. 115).

A parceria oficial é uma alternativa do governo, que é oficializada por decreto no qual define previamente as tarefas e as distribui entre as instituições participantes. É uma prática recente nos cursos de formação de professores, derivada da burocracia governamental na busca de soluções para a execução de reformas educacionais públicas. Segundo órgãos governamentais, essa modalidade garante a superação de problemas relativos ao distanciamento dos currículos dos cursos das Universidades em relação aos estabelecimentos de ensino básico, e essa prática não corre o risco de acabar. Ocorrem críticas dos pesquisadores que indicam a necessidade do desenvolvimento de propostas alternativas, de caráter local, tendo como base uma efetiva participação dos profissionais que contribuem na formação dos professores (FOERSTE, 2005).

A parceria colaborativa, que nos últimos anos ganhou impulso devido os debates sobre *professor reflexivo* e a crise da Racionalidade Técnica (FOERSTE, 2005), consiste de um trabalho articulado entre os profissionais dessas duas instituições com o objetivo de “garantir pressupostos teórico-práticos nos currículos dos cursos de formação de professores” (FOERSTE, 2005, p. 113) na busca de alternativas acadêmicas para garantir a indissociabilidade entre teoria e prática. Constitui-se em um movimento que busca a profissionalização do professor. Na parceria colaborativa que é atualmente a mais alinhada aos pressupostos teóricos e metodológicos defendidos pela comunidade acadêmica voltada para a formação dos professores, podem ser identificados alguns princípios norteadores:

currículo integrado; acesso e complementaridade entre diferentes tipos de saberes; (...) busca de alternativas de como os estudantes dos cursos de formação de professores podem aprender a partir da teoria e da prática; valorização do crescimento individualizado dos estudantes; e finalmente, a criação de uma rede de formadores de campo, com a introdução de novos sujeitos sociais, com a figura do professor associado, para desenvolver um trabalho cooperativo entre a universidade e a escola básica (FOERSTE, 2005, p. 118).

Em relação a essas três modalidades de parceria, existem justificativas e críticas feitas a partir do governo e aos pesquisadores. O discurso oficial questiona o papel da Universidade, demonstrando insatisfação com o projeto de formação de professores desenvolvido tradicionalmente por ela, pois não estaria atendendo às necessidades formativas dos professores decorrentes das mudanças sociais e econômicas. Segundo o governo, as Universidades estariam somente preocupadas em validar de forma acadêmica a formação dos docentes das Escolas, em detrimento de um contato maior com a prática escolar e desenvolvimento de estudos sobre os processos envolvidos no ensino. (FOERSTE, 2005).

Em oposição ao discurso oficial, os pesquisadores e professores das escolas afirmam a necessidade de uma maior integração entre universidade e escolas, a partir de uma efetiva articulação entre teoria e prática. Neste ponto, apenas a parceria colaborativa cria condições para o estabelecimento de “negociações concretas que identificam objetivos comuns e respeitam os interesses específicos de cada instituição, considerando basicamente a universidade e as escolas” (FOERSTE, 2005, p. 116).

A seguir, mostraremos alguns exemplos do desenvolvimento de parcerias desenvolvidas no país e no exterior como forma de possibilitar a melhoria nas ações de formação inicial e continuada dos professores.

- UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO (UFMT)

A experiência desenvolvida na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) é um dos mais antigos projetos de parceria existentes no país a partir da primeira metade dos anos 1970, como um esforço em proporcionar aos profissionais da educação situados em diferentes polos de desenvolvimento do estado, alternativas de formação em nível superior, estabelecendo negociações institucionais que garantissem a oferta de cursos de licenciatura, uma vez que “3% de professores sequer concluíram a oitava série do ensino fundamental” (ALONSO & PRETTI, 1997, apud FOERSTE, 2005, p. 129). Após algum tempo de críticas dirigidas aos cursos, como a falta de contextualização de várias de suas disciplinas, foi criado o Grupo de Trabalho Interinstitucional – GTI no início dos anos de 1980 com o objetivo de “discutir um programa interinstitucional de profissionalização do magistério, envolvendo a universidade, as secretarias de educação, os profissionais do ensino e outras organizações da sociedade interessados na problemática da formação dos professores” (FOERSTE, 2005, p. 129). Até os anos 1990 a parceria entre a universidade e as secretarias de educação envolvia apenas a execução de

atividades administrativas de um curso de formação inicial não diferenciado dos demais cursos oferecidos no *campus* universitário. Cabia à universidade a responsabilidade da organização do currículo e a parceria era organizada nos moldes da *parceria dirigida*. (FOERSTE, 2005).

Após 20 anos de parceria, coube à UFMT ajustar suas políticas acadêmicas, com a criação do Instituto de Educação em 1992, substituindo o Departamento de Educação, a criação da Licenciatura Plena em Educação Básica e do curso de Licenciatura Plena em Educação Básica e a Distância – EAD. Alguns dispositivos institucionais foram introduzidos para viabilizar a parceria entre orientador acadêmico, profissionais da educação, universidade e secretarias estaduais de educação, como a função de coordenação do polo EAD. Foi inserida a *parceria colaborativa* em que o projeto acadêmico foi negociado com o envolvimento de diversos segmentos institucionais interessados na formação do professor (FOERSTE, 2005). A partir da criação do curso de modalidade parcelada no interior do estado, foi necessário o estabelecimento de diferentes negociações interinstitucionais, envolvendo professores da universidade, das secretarias de educação e entidades organizadas dos profissionais do ensino básico de forma a garantir condições mínimas de trabalho necessárias à qualidade de cada novo curso implantado, contribuindo para a implantação dos *campi* avançados nos principais polos regionais do interior de Mato Grosso. Algumas questões envolvendo a melhoria da formação inicial os professores ainda demandam estudos e debates como a estrutura disciplinar que impede um trabalho de colaboração entre a universidade e os professores do ensino básico, a necessidade da profissionalização do professor e a criação de condições que viabilizem uma efetiva participação do professor da educação básica na formação inicial feita na universidade (FOERSTE, 2005).

- UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (UNIJUÍ)

Zanon, Frison e Maldaner (2007) destacam a criação do GIPEC – Unijuí (Grupo Interdepartamental de Pesquisa sobre Educação em Ciências) inserido na Licenciatura em Ciências e Química da UNIJUÍ, que conta com a participação de professores da universidade, licenciandos e professores da escola em processos de desenvolvimento curricular envolvendo a produção das *Situações de Estudo*; que vem promovendo novas ações em contexto de formação universitária e escolar, como forma de superar a concepção da Racionalidade Técnica, comumente inserida nos cursos de formação de professores. Esse trabalho em conjunto com o

desenvolvimento do Curso de Licenciatura em Ciências e Química da UNIJUÍ, possibilita o desenvolvimento de uma articulação entre a formação acadêmica e a **formação continuada**, promovendo processos de mudança da prática escolar de forma que os profissionais envolvidos tomem consciência de “um novo conhecimento necessário na formação dos professores de educação básica e superior” (ZANON, FRISON e MALDANER, 2007, p. 4). A organização curricular do curso contempla a formação do professor para atuar tanto no ensino fundamental como no ensino médio. Foram desenvolvidas, ao longo dos anos, estratégias dinamizadoras como a interação mais prolongada dos licenciandos com a escola e como o princípio de formação pela interação profissional articulada pela pesquisa. A partir dos anos de 1980, passaram a ser desenvolvidas formas de parceria entre a licenciatura e as escolas, entre a formação inicial e continuada de professores de Química, em que os licenciandos têm a oportunidade de interagir com os seus professores formadores na universidade e com os professores da escola.

De forma a aproximar os licenciandos com a realidade das escolas, foi implantado no curso o *Projeto Adote uma Escola*, a partir de 1987, no qual cada licenciando era solicitado a escolher uma escola e com ela conviver de forma gradativa, envolvendo-se em atividades de interação em contexto escolar como uma tentativa de organização de uma convivência e interação prolongada do licenciando, ao longo de todo o curso. As atividades de observação e interação com a escola eram encaminhadas e acompanhadas através de disciplinas ao longo de todo o curso. O *Projeto Adote uma Escola* envolveu mais de 40 Escolas de 18 municípios da região de onde os estudantes procediam e os contextos de cada escola eram trazidos para dentro de sala de aula da universidade na busca de uma relação com as teorias estudadas no curso.

Os resultados positivos do projeto foram:

a boa resposta e envolvimento dos estudantes, a boa aceitação dos mesmos pelas escolas, a qualidade dos trabalhos apresentados a cada semestre e o engajamento dos docentes envolvidos, melhorias no processo de formação do novo professor, sobretudo no que se refere à articulação entre formação e prática, haja vista a percepção de que os licenciandos passavam a assumir com maior responsabilidade o seu próprio processo de formação. Na execução da Prática de Ensino, os estagiários mostravam-se mais conscientes, motivados e seguros. Subsídios, referenciais teórico-metodológicos construídos a partir de reflexões, estudos e discussões que acompanhavam a interação com a realidade escolar ao longo dos semestres do curso denotavam um maior engajamento e comprometimento dos licenciandos, em sua formação (ZANON, FRISON E MALDANER, 2007, p. 12).

Entre as principais dificuldades destacaram-se:

a rotatividade dos docentes no Curso; a carência de ações e posturas verdadeiramente interdisciplinares no Curso; a falta de disponibilidade de tempo dos docentes para participarem dos encontros sistemáticos de estudo, planejamento e avaliação conjunta; a falta de disponibilidade de tempo dos licenciandos; a complexidade do curso; a

desarticulação entre cursos de licenciatura na universidade; a acomodação e desmotivação por parte de algumas escolas e professores; a falta de articulação da atuação docente, em coerência com o Projeto do Curso (ZANON, FRISON E MALDANER, 2007, p. 12),

indicando a necessidade de discussões e estudos com o objetivo de aprimorar o projeto.

- UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE (UFF)

Costa *et al.* (2008) apresenta a parceria estabelecida entre a Universidade Federal Fluminense (UFF) e a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEE-RJ) de forma a superar os problemas ocasionados pelo descompasso entre a crescente oferta de vagas nos cursos de licenciatura sem a correspondente oferta de campos de Estágio por parte da universidade, uma vez que ficava a cargo de cada docente das disciplinas de prática de ensino o estabelecimento de vínculos extraoficiais com unidades escolares de ensino médio e fundamental, baseada na amizade ou parentesco com alguém da estrutura administrativa ou pedagógica, ou porque já havia sido professor/aluno dessas instituições. A partir da criação, em 1994, da Coordenação das Licenciaturas (CL), a universidade passou a contar com uma instância, até então inexistente, para administrar, organizar e institucionalizar o Estágio (COSTA *et al.*, 2008).

Em 2002, um grupo de Coordenadores de Curso de Ciências Biológicas, Física, História, Pedagogia e Química, apresentaram à Pró-Reitoria de Assuntos Acadêmicos (PROAC) o Projeto de Ensino “O eixo do Estágio Curricular nos projetos pedagógicos” prevendo a relação universidade-escola compartilhada com o objetivo de desenvolver pesquisas na área de ensino, a realização de parcerias para a formação continuada dos professores das redes de ensino e organização de ações para a formação inicial de professores. Os licenciandos envolvidos no projeto poderiam incorporar a carga horária de participação na prática de ensino ou na atividade acadêmica curricular, ampliando a concepção de prática pedagógica e se antecipando na inserção do licenciando na realidade das escolas públicas. Como forma de contato entre os licenciandos e as instituições de educação básica, foram construídos coletivamente pela equipe docente do Projeto de Ensino, um roteiro de observação e três de entrevista que foram aplicados nas escolas. As atividades desenvolvidas pelos participantes culminaram com a realização do Seminário Parceria UFF-Escolas Estaduais.

Com a construção da parceria em particular à Licenciatura em Física, os autores destacam os seguintes aspectos favoráveis à formação prático-reflexiva dos professores:

- Contato com situações-problema do cotidiano das escolas públicas (burocracia, recursos materiais, gestão, entraves para a implementação de novas propostas de ensino, etc) e, mesmo assim, o propósito de realizar as atividades planejadas era mantido;
- Foi feito um diagnóstico do processo de ensino-aprendizagem de Física em realidades diferentes (Curso Normal, Formação Geral e Pré-Vestibular Popular);
- Vivência de participar de trabalho coletivo, compartilhando conhecimentos, incertezas e ansiedades com seus pares e docentes;
- Fortalecimento do objetivo de ser professor e valorização da profissão docente, tanto para graduandos quanto para docentes em exercícios nas escolas e na UFF. (COSTA *et al* 2008, p. 37)

e consideram alguns pontos que necessitam ser revistos e superados de forma a melhorar a qualidade dos trabalhos

- Aumentar o envolvimento dos professores das escolas nas atividades realizadas e até mesmo contar com sua contribuição na elaboração dos projetos de ensino;
- Informar os docentes da UFF, a cada início de semestre, títulos e resumos dos projetos de ensino em execução com o apoio da Subcoordenadoria de Apoio à Prática Pedagógica Discente (SAAPD);
- Criar um espaço de discussão compartilhada sobre temas educacionais de interesse comum da UFF e da Escola Básica. (COSTA *et al.*, 2008, p. 38).

A proposta pioneira implantada pela UFF tornou-se uma realidade a nível nacional, pois foi adotada pelo MEC com a criação da bolsa de iniciação à docência, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), com destaque de apoio para os cursos de Licenciatura em Biologia, Física, Matemática e Química a partir de 2008.

Observamos a partir dos três projetos descritos acima, que o estabelecimento da parceria entre universidades e escolas vem contribuir significativamente nos processos de formação continuada dos professores no Brasil. Encontramos também vários casos de parcerias envolvendo universidades e sistemas de educação básica diversos países como o Canadá e a França.

- CANADÁ

Uma experiência inovadora nos anos de 1990 é apresentada por Foerste (2005) que foi desenvolvida em Québec (Canadá), com a definição de um espaço interinstitucional por meio da *Association Québécoise Universitaire em Formation des Maîtres* - AQUFOM, que é uma entidade que articula várias universidades, “um espaço institucional autônomo, que reúne diferentes grupos de profissionais da educação envolvidos em atividades de formação docente na academia e na escola básica” (FOERSTE, 2005, p. 97-98).

Segundo Foerste (2005, p. 102),

a AQUFOM constitui-se, sem dúvida como um espaço institucionalizado para diálogo dos pesquisadores e os professores da escola básica, enfim, as equipes universitárias e das escolas e entidades organizadas pelo magistério, bem como o poder público nas suas diferentes esferas. Está interessada especialmente no professor, na sua formação e desenvolvimento profissional.

A AQUFOM nasceu da capacidade de organização coletiva dos profissionais do ensino para interferir nas políticas públicas no campo da educação. Tem a contribuição da Comissão de Orientação da Formação do Pessoal Docente – COFPE, criada em 1993, considerada uma das mais importantes e que participa das negociações sobre políticas educacionais, em particular sobre a formação de professores, e pauta sua luta por uma maior valorização dos professores. Ela é constituída de quinze membros, representantes de diferentes segmentos institucionais: dois da universidade, três empregadores, seis professores do ensino básico, um representante da comunidade, um membro do governo, dois presidentes da comissão, sendo um eleito pela comissão e outro indicado pelo poder público.

A formação dos professores que antes era de responsabilidade de cada universidade até a virada da década de 1980, passa a ser de domínio pertencente à parceria ao longo dos anos de 1990, o que estabelece um canal de negociações entre os profissionais de ensino das universidades e dos estabelecimentos de ensino básico. A organização da AQUFOM possibilitou a pesquisadores, representantes de professores de duzentas instituições de ensino básico e entidades de representação dos professores, influenciar a formação inicial e continuada, da qual nasceu a figura do *professor associado* que tem, como várias de suas funções, a participação e colaboração em projetos de parceria, articulando duas frentes de atuação, a profissional e a científica. O seu recrutamento e qualificação fica por conta das equipes universitárias. Esse personagem coloca de modo concreto o que Perrenoud (apud Foerste, 2005, p. 110) denomina de “rede de formadores de campo” que trabalham em espaços institucionais específicos possibilitando aos profissionais maior competência e autonomia na tomada de decisões sobre o processo de formação de professores. A parceria não estabelece relações desiguais ou hierarquizadas entre os professores das universidades e escolas que participam do processo e desenvolvem dispositivos que levem a construção de um novo profissionalismo docente. (FOERSTE, 2005).

- FRANÇA

Outro exemplo do estabelecimento de parcerias entre universidades e escolas ocorreu na França a partir dos anos de 1990, com a implantação de políticas oficiais que tiveram como um de seus objetivos a criação de um corpo único de professores superando a hierarquização entre professores primários, professores dos colégios e professores dos liceus, que apresentavam uma formação diferenciada com um processo específico de recrutamento e de desenvolvimento da carreira. A principal realização do governo foi a criação dos *Institutes Universitaires de Formation de Maîtres* – IUFM, a partir de 1989, com objetivo de atuar no processo de formação e recrutamento dos professores do ensino básico, substituindo os espaços institucionais específicos que apresentavam as escolas de ensino médio para formar professores do ensino primário e universidades para formar professores do sistema de ensino francês, os Liceus e os Colégios, reagrupando-as em um único espaço de qualificação.

A expansão das IUFM em todo território francês proporcionou uma maior procura de candidatos interessados em se qualificar para o trabalho docente e uma melhora significativa no processo de seleção dos candidatos. Caracterizou-se um novo cenário institucional de formação de professores, de produção de conhecimento e um trabalho interativo envolvendo docentes das universidades e de escolas de ensino básico (FOERSTE, 2005, p. 103).

A partir dos exemplos acima, observamos que no país e no exterior, o estabelecimento de parcerias entre universidades, sistemas de educação básica é uma realidade. Destacamos no Brasil, a proposta alternativa para a formação em nível superior para professores sem licenciatura da UFMT, a criação de grupo de estudo para desenvolvimento curricular da UNIJUÍ que permitiu a uma interação prolongada do licenciando com o ambiente escolar nas atividades de Estágio ao longo de todo o curso de formação. Outro projeto de destaque é a parceria estabelecida entre a Universidade Federal Fluminense (UFF) e a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEE-RJ) que promoveu a superação do descompasso entre a crescente oferta de vagas nos cursos de licenciatura e a falta de oferta de campos de Estágio por parte da universidade. O projeto promoveu a realização de parcerias contribuindo para a formação continuada de professores da rede estadual de ensino e a formação inicial, foi adotado pelo MEC com a criação da bolsa de iniciação à docência, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

No exterior, os projetos desenvolvidos no Canadá e França possibilitaram a criação de espaços independentes de formação inicial e continuada para licenciandos e professores em



exercício, ações integradas entre professores das universidades e da educação básica promovendo melhorias nos processos de ensino e aprendizagem, articulada com a pesquisa.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo discutiremos o perfil dos professores e licenciandos quanto à sua experiência profissional e formação acadêmica, o papel do Estágio na formação inicial e continuada, as relações entre os sujeitos e instituições de ensino na organização do Estágio e finalmente, a parceria entre universidade e escola em torno do desenvolvimento do Estágio.

### 4.1 PERFIL DOS PROFESSORES E LICENCIANDOS QUANTO À EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL E FORMAÇÃO ACADÊMICA

Visando identificar algumas características dos sujeitos de pesquisa, apresentaremos inicialmente o perfil levantado sobre a formação acadêmica dos licenciandos e a formação inicial e experiência profissional dos professores da escola básica.

Durante a formação em licenciatura em Química, apenas o licenciando L1 teve experiência como professor da educação básica pelo período de um ano. Por outro lado, alguns vivenciaram experiências extracurriculares, a saber: L6 participou de projeto na área de Química Analítica vinculado ao Departamento de Química e L1 foi bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), portanto o único que participou de atividade extracurricular ligada à preparação para a docência. Os licenciandos L1, L6 e L7 realizaram os Estágios em 2010. Os demais licenciandos, em 2011.

Em relação à formação profissional dos professores da educação básica, cinco docentes possuem licenciatura plena em Química. O professor P4 é licenciado em Ciências Biológicas. De acordo com pesquisa realizada por Melo e Lopes, cerca de 80% dos professores que lecionam Química no município de Juiz de Fora são licenciados (MELO 2012, p. 44), o que corrobora com nossos dados, um valor bem acima da média nacional que em 2007 era de apenas 13% (BRASIL, 2007, p. 16). Portanto, como temos um número expressivo de professores formados em licenciatura em Química atuando na cidade é possível evitar a escolha de uma escola que apresente apenas professores formados em outras áreas para realizar as atividades de Estágio, como o professor P4 que possui licenciatura em Ciências Biológicas. Tal apontamento é importante, pois além da falta de conteúdo específico, o professor P4 também não teve durante a sua formação, disciplinas voltadas à discussão dos problemas de ensino e aprendizagem de Química.

Os licenciandos advindos do novo curso de formação de professores chegaram às escolas para o início da realização do Estágio em 2007. Apenas os professores P3 e P7 supervisionaram o Estágio em suas escolas antes desse período, sendo que somente o professor P3 lembrou que não existiram diferenças com o Estágio desenvolvido no modelo anterior de formação de professores (P3; q14).

Os professores P2, P3 e P4 não possuem pós-graduação. O professor P6 possui doutorado em Química, P1 em Educação e P5 em Educação Química (tabela 2).

Tabela 2: A formação e o tempo de exercício profissional dos professores da educação básica

Professores	Licenciatura Plena em Química	Bacharelado em Química	Outros cursos de graduação	Pós-graduação	Ano de conclusão da pós-graduação	Tempo de exercício profissional
P1	Sim	Sim	Não	Mestrado em Educação	2009	11 anos
P2	Sim	Sim	Não	Não	---	10 anos
P3	Sim	Não	Engenharia Agrônoma	Não	---	8 anos
P4	Não	Não	Licenciatura em Ciências Biológicas	Não	---	7 anos
P5	Sim	Sim	Não	Mestrado em Educação Química	2012	7 anos
P6	Sim	Sim	Não	Doutorado em Química	2001	23 anos

Fonte: Dados de pesquisa

A professora orientadora de Estágio, PO, então lotada na Faculdade de Educação, é formada em Licenciatura Plena em Química pela UFJF. Nos anos de 2010 e 2011 atuou como professora substituta (contratada por período temporário pela UFJF) e onde orientou os estudantes de Estágio que participaram da pesquisa. Atualmente leciona na rede estadual de educação em Juiz de Fora.

Assim temos que o grupo de licenciandos que participou da pesquisa, com exceção de L1, não apresenta experiência profissional e estavam matriculados no último período do curso. Todos os professores da educação básica são licenciados em Química, exceto P4 e somam significativo tempo de atuação profissional, que varia entre 7 e 23 anos. Apenas três

professores não possuem pós-graduação. Em função de P1 e P5 serem os únicos professores a possuírem pós-graduação em áreas do conhecimento relacionadas ao tema da pesquisa, apresentaremos algumas considerações adicionais sobre as suas participações nas atividades de Estágio e contribuições na formação inicial dos licenciandos. Portanto temos um perfil geral do grupo que será importante na análise dos demais dados, segundo nossa metodologia baseada em Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011).

## 4.2 O PAPEL DO ESTÁGIO NA FORMAÇÃO INICIAL

No presente subcapítulo, discutiremos sobre as atividades desenvolvidas pelos licenciandos no Estágio e a influência em sua visão de ensino e aprendizagem; as concepções dos professores da educação básica e da orientadora sobre o papel do Estágio e a articulação entre os diferentes componentes curriculares.

### **4.2.1 As atividades dos licenciandos no Estágio e a influência em sua visão de ensino e aprendizagem**

Organizamos este tópico em quatro partes: os critérios utilizados pelos licenciandos na escolha das escolas, as dificuldades encontradas pelos licenciandos durante as atividades do Estágio nas escolas, as concepções dos licenciandos sobre a importância e objetivos do Estágio na formação profissional dos professores, além das atividades exercidas pelos licenciandos e a influência em sua visão de ensino e aprendizagem.

#### *4.2.1.1 Critérios de escolha das escolas pelos licenciandos*

Após o início dos encontros para orientação de Estágio na universidade, os licenciandos passaram a escolher as instituições de educação básica a partir de critérios como a *análise do ensino da rede pública* (L4; qD) e conhecer a *estrutura da escola* (L7; qD). Esses critérios estão de acordo com a literatura e estão voltados para a ampliação das oportunidades formativas do Estágio. Um licenciando escolheu a escola que *permitiu a realização de estágio*

(L3, qD). Determinamos também como critério, a *localização* da escola próxima às residências dos licenciandos (L1, L2, L5 e L6; qD), porém, escolhas baseadas apenas nas “conveniências pessoais, às vezes pautadas na localização e acessibilidade, fazem com que a realidade observada pelos licenciandos não corresponda às diversidades de situações existentes no ensino público” (CALDERANO, 2012, p. 245).

A Resolução 001/2011 (UFJF, 2011) da Faculdade de Educação traz as orientações para o contato dos licenciandos com as escolas de educação básica, porém não define os critérios, responsabilidade do professor:

Art. 16 – A documentação prevista e o trâmite burocrático do estágio deverão seguir as orientações específicas da Coordenação de Estágios da UFJF, disponibilizados através de site próprio localizado na página eletrônica da PROGRAD, onde poderão ser encontrados os formulários gerais e específicos relativos a “convênios” e “termos de compromisso” e também as orientações quanto a seu preenchimento e quanto às vias necessárias de cada documento:

§ 4º - Caberá ao aluno, logo no início do semestre letivo e de acordo com a orientação do professor responsável, fazer contato com a escola/instituição educacional conveniada com a universidade e que pretende fazer o estágio, para viabilizar sua autorização prévia, na pessoa do professor/profissional do campo de estágio, que assinará o plano de atividades e acompanhará seu desenvolvimento (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, 2011) (Anexo 1).

Portanto, os licenciandos L2 e L5 que participaram do Estágio em 2011, ano do início da vigência da resolução, poderiam ter utilizado critérios previamente definidos nas aulas de Estágio entre as escolas indicadas pela professora orientadora, não apenas definidas pelas suas próprias conveniências.

A Pró-Reitoria de Graduação - PROGRAD oferece uma alternativa aos licenciandos que venham a escolher uma escola não conveniada com a UFJF. Os licenciandos podem solicitar junto à PROGRAD informações sobre o procedimento de constituição de convênios entre a escola de educação básica escolhida e a universidade. Essas informações estão em documento disponibilizado no sítio da FACED/UFJF na internet (Anexo 3).

De acordo com as respostas da questão 2, nas escolas onde o Estágio foi realizado todos os licenciandos foram *bem recebidos* (q2) pelos professores e direção. Porém, ainda existem inúmeras dificuldades para realização de ações formativas no Estágio, entre as quais o preconceito relativo à presença do estagiário na escola (PIMENTA E LIMA, 2011, p. 241), conforme constatamos com a professora orientadora:

(...) existem escolas / não vou dizer o nome / que tem certa dificuldade em aceitar o estagiário / não realizam os passos do estágio e por debaixo dos panos eles recusam (PO; q7).

O Art. 9º da Lei 11.788/2008 (BRASIL, 2008), que dispõe sobre o Estágio de estudantes em todas as áreas de graduação, considera facultativo às pessoas jurídicas de direito privado (no nosso caso, as escolas particulares), e os órgãos da administração pública direta, autárquica e fundacional de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, (escolas públicas federais, estaduais e municipais) a oferta de Estágio (BRASIL, 1996).

Porém, o fato de algumas escolas se recusarem a fornecer o Estágio, parece contrariar o artigo 211 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que define o regime de colaboração entre os Estados, a União, o Distrito Federal e os municípios na organização de seus sistemas de ensino que, de acordo com o Parecer CNE/CP 28/2001 (BRASIL, 2001d), torna a escola pública coparticipante da universidade na formação inicial de professores,

(...) o Estágio curricular supervisionado deverá ser um componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade intrinsecamente articulada com a prática e com as atividades de trabalho acadêmico. 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. (BRASIL, 2001d, p. 11) (grifo nosso).

Nesse sentido a Resolução CNE/CP nº1/2002, ao definir as diretrizes curriculares para a formação de professores da Educação Básica, destaca a corresponsabilidade entre as universidades e escolas processo de formação dos futuros professores,

Art. 7º A organização institucional da formação dos professores, a serviço do desenvolvimento de competências, levará em conta que: IV - as instituições de formação trabalharão em interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados (BRASIL, 2002a, p. 3).

Consideramos fundamental tal colaboração, na formação dos professores pois “se os métodos de ensino não são estudados no contexto em que serão implementados, os professores podem não saber identificar os aspectos essenciais, nem adaptar as estratégias instrucionais que lhes foram apresentadas em termos abstratos” (CARVALHO e GIL-PÉREZ, 2011, p. 70), tornando essencial a execução das atividades do Estágio na escola, organizadas previamente com os orientadores e professores.

#### 4.2.1.2 Dificuldades encontradas pelos licenciandos

As dificuldades ocorridas durante a realização dos Estágios relatadas pelos licenciandos estavam relacionados às situações enfrentadas no cotidiano pelos professores como a *falta de conhecimentos prévios* dos estudantes (L4; q8) e *indisciplina dos alunos* (L7; q8). Adicionalmente, o *tempo de aula* insuficiente para aplicar as atividades planejadas (L7; q8), e *falta de laboratório* (L5; q8) foram problemas relacionados com a estrutura da escola, além do *horário e dias de aula* incompatíveis com a disponibilidade do licenciando (L1; q8). Um licenciando apontou a *falta de ética do professor* (L2; q8) em relação a algumas turmas com problemas de disciplina um problema a ser superado em seu Estágio. Apenas L6 e L3 relataram não terem encontrado dificuldades. A tabela 3, disponibiliza as categorias construídas à partir das respostas da questão 8 e as escolas onde os licenciandos desenvolveram as atividades de Estágio. Dessa forma todos os tipos de instituição apresentaram algumas dificuldades durante os Estágios.

Tabela 3: Categorias emergentes da questão 8\* respondida pelos licenciandos

<b>Escola</b>	<b>Ano do Estágio</b>	<b>Licenciandos</b>	<b>Categoria para a questão</b>
Estadual e Particular	2010	<b>L1</b>	<i>Horário e dias de aula</i>
	2011	<b>L2</b>	<i>Falta de ética do professor</i>
Estadual	2011	<b>L3</b>	<i>Não teve dificuldades</i>
	2011	<b>L4</b>	<i>Falta de conhecimentos prévios</i>
	2011	<b>L5</b>	<i>Falta de laboratório</i>
Federal	2010	<b>L6</b>	<i>Não teve dificuldades</i>
	2010	<b>L7</b>	<i>Indisciplina dos alunos e tempo de aula</i>

Fonte: Dados da pesquisa.

\*Questão 8: Você encontrou problemas ou dificuldades no desenvolvimento de Estágio e Prática de Ensino?

Pelos dados obtidos não foi possível determinar como a professora orientadora discutiu esses problemas nas aulas de Estágio. Essa diversificação de cenários encontrados nas diferentes escolas possibilita que os licenciandos, durante a sua participação nas atividades de Estágio, venham mergulhar em um universo que oferece inúmeras possibilidades investigativas.

#### 4.2.1.3 *Concepções dos licenciandos e professora orientadora sobre a importância e objetivos do Estágio na formação profissional dos professores*

Em pesquisa realizada por Pimenta e Lima (2011) com licenciandos em final de Estágio, foram identificadas as aprendizagens e lições positivas obtidas, considerando os desafios e as dificuldades encontradas:

- Oportunidade de ter contato com a real situação da escola pública;
- Perceber a relação entre a teoria estudada, práticas escolares e ações de seus profissionais;
- Aprender a vida dos professores, a profissão em suas vidas e as ações em sala de aula;
- Identificar os hábitos, as atitudes e o cotidiano dos professores, seus relacionamentos com seus pares, com seus alunos, com os orientadores de Estágio, com a comunidade escolar;
- A clareza de que o Estágio vai dar suporte à prática docente, principalmente para quem nunca esteve na sala de aula;
- O convívio e a interação com a sala de aula, a observação das diferenças no comportamento das crianças, os estímulos que recebem e como são tratadas pelos pais, pela escola e pelos professores;
- A oportunidade de encontrar professores realizando excelente trabalho na escola pública e o acesso a atividades nunca vistas no decorrer do curso;
- Perceber que é possível colocar em prática muitos conhecimentos acumulados;
- Vivenciar a partilha de trabalhos, o espírito de equipe entre os colegas nas atividades de Estágio (PIMENTA e LIMA, 2011, p. 106).

As concepções dos licenciandos vão ao encontro do levantamento de Pimenta e Lima, em relação à importância e objetivos do Estágio na formação profissional dos professores, como L1 que considerou importante *dar início à prática docente* (L1; q7). Cinco licenciandos responderam *aquisição de experiência* (L2, L4, L5, L6 e L7; q7). Segundo L6, a importância é *o contato com a realidade escolar*:

Acredito que disciplinas como Estágios e práticas são de extrema importância para a formação dos professores da educação básica, pois é uma maneira eficaz, para que os alunos, ainda durante a graduação, estabeleçam contato com ambiente escolar, ministrem aulas, acompanhem o cotidiano de determinadas turmas e analisem como os atuais professores atuam. É uma chance relevante de iniciarmos nossas intenções e aprimorarmos nossas ideias do real papel do professor na educação (L6; q7).

Por outro lado, L2 afirmou não ter encontrado subsídios teóricos aplicáveis na realidade da escola:

O estágio serviu de base para mostrar que o ambiente escolar na prática, é bem diferente do que aprendemos na teoria. O estágio e as práticas de ensino ajudaram a perceber a necessidade de buscar formas diferenciadas de ensino, a fim de atendermos às necessidades individuais de cada turma. (grifo nosso) (L2; q7).



Essa afirmação parece indicar que a experiência no Estágio não foi suficiente para L2 questionar a concepção dicotômica entre teoria e prática, na qual segundo Fávero (2011), a teoria é pensada como um conjunto de verdades absolutas produzidas pela universidade, sem a preocupação com a elaboração de elementos que contribuem para a intervenção na realidade social.

Segundo PO, a importância é que “na sala de aula tem um profissional experiente que passa para o estagiário como é a vida fora da universidade”. Essas são as características básicas de projeto de Estágio em qualquer área, ou seja, é iniciar os estagiários no mundo do trabalho.

Da mesma forma Pereira e Pereira (2012, p. 24) consideram que

os Estágios precisam se caracterizar como parte importante das relações universidade-escola, teoria-prática, formando um verdadeiro elo de articulação entre elas e a própria realidade. Essas relações devem supor uma ligação entre os sujeitos no processo de ensino aprendizagem que possibilite então uma discussão mais aprofundada sobre o papel do Estágio Curricular para a formação sólida de professores.

Pires considera que “o Estágio contextualizado à realidade escolar, permeado pela pesquisa pode fazer surgir, mesmo que aos poucos, a consciência de que os docentes devem oferecer aos educandos muito mais do que conteúdos específicos que a academia lhes oferece” (PIRES, 2012, p. 173). Em consonância com Pires, alguns licenciandos consideraram também importante *a troca de experiências* (L3; q7) além de “proporcionar *a compreensão do processo de ensino aprendizagem* (L7; q7) dos alunos em sala de aula”, considerando que as disciplinas de formação geral e as disciplinas de caráter pedagógico sejam capazes, em conjunto, de oferecer todo o suporte teórico para o aprendizado dos licenciandos e produção de novos conhecimentos.

Nessa seara, a maioria dos licenciandos considerou que todos os professores que participaram do Estágio podem contribuir com a sua formação através de suas experiências (L1, L2, L3, L4, L5, e L6; q12). Segundo L3 e L5:

Contribui com a sua experiência, ou seja, troca de informações, pois nós futuros professores iremos com certeza nos deparar com as mesmas situações que esse professor já vivenciou além é claro de novas situações, pois nossa profissão trata de um lugar dinâmico (L3, q12)

Com as experiências encontradas durante a sua carreira profissional, de modo a esclarecer possíveis dúvidas na formação profissional (L5, q12)

Esses dados indicam um reconhecimento à experiência e ao trabalho dos profissionais da educação independente da instituição que trabalham, além da conscientização dos próprios licenciandos sobre a importância da profissão docente, embora na questão 12 tenham indicado a necessidade de atualização dos professores das escolas particulares e estaduais. (Tabela 4)

Tabela 4: Categorias emergentes da questão 12\* respondida pelos licenciandos

<b>Escola</b>	<b>Ano do Estágio</b>	<b>Licenciandos</b>	<b>Categoria para a questão</b>
Estadual e Particular	2010	<b>L1</b>	<i>Experiência do professor</i>
	2011	<b>L2</b>	<i>Experiência do professor</i>
Estadual	2011	<b>L3</b>	<i>Experiência do professor</i>
	2011	<b>L4</b>	<i>Experiência do professor</i>
	2011	<b>L5</b>	<i>Experiência do professor</i>
Federal	2010	<b>L6</b>	<i>Experiência do professor</i>
	2010	<b>L7</b>	Não sabe

Fonte: Dados da pesquisa.

\*Questão 12: Em que o professor de ensino básico poderia contribuir na sua formação profissional?

Para demonstrar a importância das interações entre licenciandos e professores da educação básica nas atividades de Estágio, apresentamos projeto desenvolvido por Charliès *et al.* (2004), onde demonstram um estudo sobre a natureza das interações existentes entre duplas de licenciandos e professores da educação básica no Estágio, além da validação, invalidação e a construção do conhecimento durante (cinco a sete) entrevistas realizadas após as atividades de sala de aula coordenadas pelos orientadores do Estágio. Segundo os autores, essas atividades permitem o estabelecimento da ligação entre a teoria debatida na universidade e a experiência obtida na prática da escola. A entrevista pós-aula geralmente é estruturada em três fases sucessivas: relatório, resposta e diálogo. Na fase de relatório, ocorre a apresentação das observações feitas pelo professor e os orientadores podem expor as suas observações sobre a aula observada. Na fase de resposta, os licenciandos analisam e justificam suas ações. Logo após, é estabelecido um diálogo entre licenciando e professor na qual o orientador obtém mais informações. Inicialmente, a entrevista pós-aula tem um caráter prescritivo e pragmático, para mais tarde tornar-se colaborativo, reflexivo e teórico; estabelecendo uma parceria profissional que permite um crescimento de todos os envolvidos no processo.

De acordo com Charliès e colaboradores, a natureza das interações entre os licenciandos e professores foi, na maioria das vezes, superficiais, nas quais as discussões envolviam diferentes processos de interpretação. Periodicamente, as interações entre os licenciandos e os professores tornavam-se mais ricas quando eles compartilhavam não apenas suas preocupações e expectativas, mas também uma parte do conhecimento mobilizado e quando estavam engajados em uma "parceria profissional" em que todos estavam empenhados em pensar sobre o problema abordado; e os professores tentaram oferecer aos futuros professores oportunidades reais de aprendizagem. O estudo também mostrou que a

aprendizagem dos licenciandos e professores estava relacionada com o seu nível de experiência. Esse estudo vem demonstrar que um caminho para aprimorar as atividades do Estágio seria a promoção dos encontros entre orientadores, licenciandos e professores após as aulas, quando se tem a oportunidade de estabelecer uma interação baseada no diálogo e na reflexão.

Contudo, os licenciandos reconheceram a importância do Estágio e da participação dos professores da educação básica na sua formação profissional docente.

#### 4.2.1.4 *As atividades exercidas pelos licenciandos no Estágio e a influência em sua visão de ensino e aprendizagem*

Em relação às atividades exercidas no Estágio, segundo a professora orientadora, foram inúmeras e não se restringiram apenas à observação em sala de aula:

eu direcionei mais os alunos a questionarem mais os aspectos da escola / não só em sala de aula mas saber com é o corpo docente / toda a documentação da escola / o projeto político pedagógico / regimento interno / a participação de reuniões / participação de momentos de lazer dos alunos para ver as relações interpessoais / além de observar as aulas de química e também desenvolver um projeto de módulo de aula // dentro da faculdade procurei trabalhar os aspectos teóricos da prática docente como análise de textos e artigos e também trabalhar com planejamento e plano de aula /coisas que eu observei que os alunos tinham dificuldades como em lidar como o diário de classe // procurei trazer a realidade de sala de aula para a universidade / procurei trabalhar com o livro didático do ensino médio / vivendo o mundo mais real, mais o dia a dia de sala de aula além das questões teóricas (...) mas temos que ver como os alunos saem da universidade e encaram uma sala de aula / que não é só saber química / saber uma reação ou um mecanismo de reação química / mas também os estagiários vão lidar com seres humanos / saber como vai ser essa relação se desenvolve / então eu busquei também trazer para o curso (PO; q4).

As considerações de PO vão ao encontro de Borges (2012) e Zanon, Maldaner e Frison (2007) que considera o Estágio como um momento importante de contato dos licenciandos com a escola, em um processo que não é possível de ser reproduzido na universidade. Porém não identificamos elementos de pesquisa inserida no Estágio, conforme determina a Resolução CNE/CP 1/2002, portanto consideramos que as atividades desenvolvidas contemplam parcialmente as atuais diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica.

Por sua vez, alguns professores indicaram que durante as atividades do Estágio, os licenciandos participaram de *observação com regência de aulas* (P2, P3, e P6; q6). Entretanto, três professores indicaram que as atividades de Estágio se limitaram apenas à *observação sem*

*regência de aula* (P1, P4 e P5; q6). Além disso, P5 não sabia quais eram as orientações determinadas pela universidade:

Os estagiários que acompanhei, além de assistir minhas aulas, também montaram um projeto de aula (mas não colocaram em prática). Os estagiários não quiseram realizar o projeto (que acredito era uma orientação do professor do estágio). Além disso, não tinha muito conhecimento das atividades de estágio que elas tinham que realizar, pois elas não me passavam e não tinha nenhum contato com o professor orientador do estágio (P5; q6) (grifo nosso).

Uma questão importante que levantamos no tópico 3.1 se refere à possibilidade de ocorrer um envolvimento diferenciado dos professores P1 e P5 nas atividades de Estágio e na formação dos licenciandos, pois possuem Mestrado em Educação e Educação Química. Contudo, observamos que os licenciandos apenas participaram de observação de aulas, sem regência de turma, limitando as contribuições dos professores P1 e P5 na formação profissional dos licenciandos. Portanto concluímos que apesar da formação diferenciada, aparentemente não houve maior impacto positivo para a experiência desses licenciandos, o que é preocupante, pois pode indicar que tal formação, apesar de ser importante na formação inicial dos professores, fica limitada pela falta de maior aproximação entre universidade e escola; e entre professor da educação básica e professor orientador de Estágio.

Determinamos também uma falta de uniformidade nas ações de Estágio desenvolvidas pelo grupo de licenciandos e ausência de contato entre o professor da educação básica e a orientadora. Portanto o estabelecimento de parceria entre a universidade e as escolas é um caminho indicado por diversos pesquisadores para resolver esse problema. A ausência da regência de turma pelos licenciandos demonstra que uma das principais atividades para a formação dos professores não foi realizada, assim eles não tiveram, durante o Estágio, a oportunidade de buscar novas formas de compreender e desenvolver o trabalho docente, conforme propõe Lima (2012).

Calderano (2012) apresenta alguns objetivos gerais do Estágio, como:

- 1) Aproximar e relacionar sistematicamente as discussões teóricas e a realidade educacional – focalizando em particular a instituição em que se fará o estágio;
- 2) Descobrir e analisar o dia-a-dia daquela instituição, observando as ações desencadeadas, reconhecendo os profissionais que nela atuam – gestores e professores – bem como alunos, identificando as condições de ensino aprendizagem e os desafios por ele apresentados;
- 3) Problematizar, refletir e propor ações no âmbito da realidade do estágio, sistematizando o processo desenvolvido (CALDERANO, 2012, p. 251),

que segundo relato da professora PO foram atingidos, porém não confirmado por P1, P4 e P5. Assim as ações que poderiam ser propostas nas discussões no Estágio provavelmente não foram colocadas em prática uma vez que alguns licenciandos não ministraram aulas na escola.

Em tais vertentes, segundo Delgado (2009), a Lei 11.788/2008 produziu significativas mudanças em relação à antiga Lei 6.494/77, que “instituiu e regulamentou o Estágio por um longo tempo” (DELGADO, 2009, p. 301), incrementando-se as exigências de acompanhamento das atividades e desempenho dos estudantes tanto pela instituição de ensino (universidade), como, principalmente, pela parte concedente do Estágio (escolas), (DELGADO, 2009, p. 304), exigindo que as atividades desenvolvidas no Estágio sejam planejadas previamente pelos orientadores e professores, com a participação dos licenciandos.

Segundo as respostas dos licenciandos sobre as suas atividades de Estágio, a maioria participou de *observação de aulas com regência* de turma (L1, L2, L3, L4 e L6; q1) e *elaboração de relatórios* (L4; q1). Percebemos uma discordância entre as afirmativas de P4 e P5 com L1 além de P1 com L4, mas não foi possível determinar as suas causas. Destacamos ainda o relato de dois licenciandos que não ministraram aulas: apenas *observação* (L5; q1), e *observação com intervenções na aula* do professor (L7; q1), portanto não participaram de regência de turma. Durante a execução do Estágio nas escolas é fundamental que os professores da educação básica tenham conhecimento das ações a serem desenvolvidas pelos licenciandos além do acompanhamento da professora orientadora.

No que diz respeito à influência do Estágio sobre a visão de ensino, quatro licenciandos consideraram a *aquisição de experiência* (L3, L4, L5 e L6, q1), assim L6 respondeu:

A influência que toda essa experiência gera em nossa prática é, com certeza, a maior segurança que adquirimos após vivenciar esses momentos em sala de aula. É claro que todos nós fomos alunos durante toda a nossa vida, estivemos nesse ambiente por longas horas e em vários dias, mas nessas disciplinas, entramos na sala de aula com outra visão, numa nova perspectiva, analisando outros pontos. Assim, acredito que me acrescentou muito enquanto profissional da educação (L6, q1).

Consideramos que a *aquisição de experiência* por parte dos licenciandos L5 e L7 ficou comprometida, uma vez que eles apenas observaram aulas durante as atividades de Estágio na escola. De acordo com o licenciando L7, a importância do Estágio é a possibilidade de *aplicar os conhecimentos na prática* (L7, q1). Apenas o licenciando L2 *percebeu a importância das aulas práticas* (L2, q1), assunto debatido no subcapítulo 3.5, uma vez que se trata de um tema importante nas pesquisas sobre ensino e aprendizagem de Química. O licenciando L1 não respondeu sobre a influência do Estágio.

Em suma, percebemos que a professora orientadora direcionou as atividades do Estágio sob a ótica dos diferentes aspectos do trabalho docente. Porém as atividades de Estágio não atenderam plenamente as atuais Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da

Educação Básica (BRASIL, 2002a), pois não identificamos a organização de pesquisas. Três professores, P1, P4 e P5, indicaram que nem todos os licenciandos participaram da regência de aulas nas escolas, indicando a falta de acompanhamento da professora orientadora nas atividades de Estágio e inexistência de comunicação com os professores da educação básica, uma vez que nem todos conheciam as atividades programadas. Portanto a adequada formação profissional dos licenciandos L7 e L5 foi comprometida. Os professores P1 e P5 possuem pós-graduação em áreas do conhecimento que poderiam apresentar maiores contribuições na formação dos licenciandos, mas acreditamos que ficou limitado, devido às participações dos licenciandos em suas salas, que se restringiram apenas à observação. A maioria dos licenciandos considerou como importância do Estágio, a possibilidade de aquisição de experiência, processo que pode não ter sido efetivo para aqueles que se limitaram apenas a observar aulas.

#### **4.2.2 Concepções dos professores e da orientadora sobre o papel do Estágio**

Nesse tópico que contempla as concepções dos professores da educação básica e da orientadora sobre o papel do Estágio, discutiremos sobre as atividades desenvolvidas durante a formação inicial dos mesmos e a influência dessa formação na prática docente. Em seguida, analisaremos o conhecimento dos professores sobre as atuais normas de Estágio, sobre a importância e os objetivos do Estágio na formação inicial. Por fim, discutiremos sobre a função dos professores no Estágio e sua contribuição na formação dos licenciandos.

##### *4.2.2.1 O Estágio durante a formação inicial dos professores e a influência em sua prática docente*

O estabelecimento das atuais diretrizes dos cursos de formação inicial de professores da educação básica pelo CNE a partir de 2001, refletindo resultados importantes das pesquisas realizadas pela comunidade acadêmica ao longo de décadas, buscou indicar caminhos para a superação do modelo denominado “3+1” então vigente, conforme discutido no capítulo 2. Destacamos que todos, professores da educação básica e a professora orientadora, sujeitos desta pesquisa foram formados nesse modelo e desenvolveram na época de seu Estágio as atividades

de observação e regência de aulas. Apesar das limitações apresentadas do modelo anterior, segundo a professora orientadora, o Estágio foi decisivo na escolha entre seguir a profissão pelo caminho da licenciatura ou do bacharelado:

(...) me ajudou porque eu vi que era realmente o que eu gostava de fazer / então eu decidi que a partir dali eu ia seguir minha carreira docente / apesar de ter feito algumas matérias do bacharelado (PO; q3).

Segundo o professor P2, que participou de *observação e regência* (P2; q1) de turma a influência foi *positiva* em sua prática docente. Assim P2 respondeu:

No curso de licenciatura em Química, estagiei no Colégio de Aplicação João XXII. As atividades desenvolvidas foram teóricas e práticas. Acompanhei os alunos nas aulas práticas de laboratório e também assisti as aulas teóricas como ouvinte. A influência foi positiva, porque despertou mais interesse em ministrar aulas com aplicações práticas. Percebi que as aulas teóricas tornam-se mais claras quando complementadas com práticas laboratoriais (P2; q1).

Porém a maioria dos professores afirmou que as atividades desenvolvidas em seus Estágios proporcionaram *pouca ou nenhuma influência* na prática docente (P1, P3, P4, P5 e P6; q1). O professor P1 relatou: “Na verdade fui aprendendo com a prática da profissão e não no Estágio” (P1; q1). Segundo P6: “Basicamente nenhuma, pois nessa época já dava aulas regularmente há dois anos” (P6; q1). A professora P5 considerou mais significativa a sua primeira experiência profissional do que o Estágio:

Para ser sincera não me lembro muito das atividades desenvolvidas, eram simplesmente o acompanhamento do professor em suas aulas (assistir suas aulas). Muito pouco ou até posso dizer de forma negativa ao perceber a falta de respeito dos alunos com uma professora que eu estagiava. O que considero mais importante foi quando comecei a dar aula nos últimos períodos para um cursinho da prefeitura (P5; q1).

Tais relatos vão ao encontro das considerações de Jarmendia e Utuari:

não raras vezes, ao serem questionados sobre sua formação para o exercício do magistério, os docentes lamentam que o acervo de conhecimentos práticos e teóricos a que tiveram acesso em sua preparação profissional não dá conta de responder aos desafios impostos pelo fazer cotidiano (...) A alegada incompatibilidade entre a preparação que tiveram e a realidade com que se defrontam leva-os ao conceito de prática como sendo o que de “na prática a teoria é outra”, isto é, os conhecimentos teórico-práticos não os preparam para o enfrentamento das situações problemáticas postas pelo cotidiano escolar (JARMENDIA e UTUARI, 2009, p. 11),

corroborando com o diagnóstico apresentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos Cursos de Química (BRASIL, 2001d) que justificava a necessidade de mudança realizada na legislação relativa aos cursos de formação inicial de professores, pois o modelo perdurado durante muitos anos, pautado na racionalidade técnica, mostrou-se “inadequado à realidade da prática profissional docente” (PEREIRA, 1999, p.112).

#### 4.2.2.2 O conhecimento das atuais normas de Estágio

A função de coorientar os licenciandos durante a realização do Estágio na escola requer o conhecimento de suas atuais normas estabelecidas pela universidade com base na legislação em vigor. Porém, alguns professores afirmaram *não ter conhecimento* das normas (P2, P3 e P4; q3):

“Em 2011, acompanhei dois estagiários da UFJF. Nos apresentamos, convivemos em sala de aula, (...). No final do estágio, ambos ministraram uma aula teórica e uma aula prática. Os estagiários apresentaram um cronograma de quantas aulas deveriam ser assistidas por eles. A cada dia concluído eu assinava pelas aulas presenciais. Gostaria de saber sobre as normas relativas ao estágio. Ainda não fui apresentada” (P2; q3),

ou seja, embora ao receberem os estagiários nas escolas, tenham assinado o termo de compromisso que de acordo com a Lei 11.788 de 25 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008) apresenta a finalidade do Estágio e as obrigações da parte concedente do Estágio e do estagiário (Anexo 2), estes professores declararam não conhecer as normas. Além desse documento, a Faculdade de Educação da UFJF mantém publicada em seu site a Resolução FACED/UFJF nº 001/2011 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, 2011) que apresenta a concepção, a regulamentação, a oferta e o desenvolvimento dos Estágios.

Por sua vez, dois professores, P1 e P5, interpretaram como normas, as Resoluções do CNE. O professor P1 respondeu:

400 horas de Estágio curricular supervisionado, a partir da segunda metade do curso. Devem ser realizadas sob a responsabilidade de um professor habilitado. Os sistemas de ensino devem proporcionar às instituições formadoras a abertura de suas escolas de educação básica, para o estágio curricular supervisionado, em contrapartida, os docentes em atuação na escola poderão receber alguma modalidade de formação continuada a partir da instituição formadora. Ninguém me apresentou. Eu estudei. (P1; q3).

O professor P6 afirmou que *conhece algumas normas* (P6; q3) através dos documentos levados pelos licenciandos às escolas no início das atividades do Estágio: “Superficialmente, pois nunca houve uma apresentação formal, apenas o encaminhamento de documentos para serem assinados” (P6; q3).

Por fim, a maioria dos professores desconhecem em as atuais normas relativas ao Estágio. Essa desinformação ocorre em parte pela falta de contato com a professora orientadora no período pesquisado, apesar de assinarem o Termo de Compromisso levado pelos licenciandos nas escolas e dos documentos oficiais estarem disponíveis no site da universidade. Entendemos que essa etapa precisa ser revista, pois aparentemente fica a cargo do licenciando o



encaminhamento dos documentos na escola. É necessário o acompanhamento da professora orientadora de Estágio nas atividades realizadas na escola de educação básica.

#### 4.2.2.3 A importância e os objetivos do Estágio na formação inicial dos licenciandos

Em relação à importância e os objetivos do Estágio na formação inicial dos licenciandos, cinco professores consideraram *conhecer a realidade da escola e proporcionar experiências de sala de aula* (P1, P2, P3, P5 e P6; q7), como P5: “Acredito que o Estágio e a prática de ensino têm como objetivo oferecer ao licenciando uma vivência da profissão docente e um espaço para refletir sobre as metodologias de ensino” (P5; q7). Quanto a P4, condicionou a obtenção de resultados positivos no Estágio, a *organização de projetos* de ensino, em acordo com Piconez (2012) que considera ser necessário o desenvolvimento de pequenos projetos de exercício da ação docente na escola, de forma a obter um processo de reflexão sobre a prática e abrir espaço para o imprevisível e o improvável, impossíveis de serem previamente identificados pelo planejamento das atividades (PICONEZ *et al.*, 2012, p. 24). Oliveira (2011) considera que no desenvolvimento do Estágio Supervisionado, o futuro professor quando de sua inserção na escola, “seja confrontado com o uso de ferramentas conceituais daquele ambiente escolar e de como essas ferramentas são utilizadas na vida cotidiana” (OLIVEIRA, 2011, p. 102). Assim, os cursos de formação de professores teriam reais condições de proporcionar “aos futuros profissionais uma ampla base de conhecimento para toda a atividade educativa, dando ênfase, no entanto, a de educador escolar” (KULCSAR, 2012, p. 64).

Oliveira (2011) considera que o estagiário tenha iniciação à pesquisa desde o início do curso, de forma a desenvolver habilidades de observar e identificar problemas, cultivando atitudes de trocas e de aprendizagens com os professores. Nesse caso, do grupo de licenciandos, apenas L1 participou do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que iniciou em 2010 na UFJF.

Portanto, devemos considerar que na escola são produzidos conhecimentos inerentes ao cotidiano escolar, então o professor é produtor desse conhecimento. Logo, possibilitar que os estagiários tenham contato com a realidade profissional docente e participem da construção de um novo conhecimento é ponto primordial em sua formação e adequado às necessidades formativas atuais, mas de acordo com os dados obtidos, está ocorrendo parcialmente.

A professora orientadora considera que os licenciandos devam aproveitar ao máximo esse momento, em que eles podem contar com o apoio e orientação do professor,

eu acho importantíssimo / porque se eles saírem da universidade sem terem contato com a sala de aula eu acho muito complicado e além do mais / tem um suporte / eu como professora orientadora sou um suporte para eles // quando eles saem da universidade / não tem suporte de ninguém / não tem ninguém para perguntar / não tem ninguém para te orientar / então enquanto o aluno não sai é bom aproveitar enquanto tem alguém para orientar (PO; q6),

contudo, defende que esse acompanhamento deveria prosseguir mesmo após estarem formados,

eu acho que devia continuar depois também o acompanhamento / porque saem muito dispersos // as escolas às vezes não têm uma prática docente / não têm uma metodologia de trabalho voltada para a área humana e isso é sentido pelo pessoal das exatas (PO; q6).

fazendo uma referência à formação continuada dos professores, assunto do subcapítulo 3.3.

Portanto, consideramos que os professores consideram como importância e objetivos do Estágio na formação profissional dos docentes a oportunidade de conhecer a realidade da escola e participarem de experiências de sala de aula, mas é necessária a observação das atividades desenvolvidas pelos professores das escolas de educação básica. Através de desenvolvimento de projetos, previamente discutidos com os professores e orientador de Estágio, o desenvolvimento da regência de turma pelos licenciandos é de fundamental importância, para seu aprendizado profissional. Porém, essas questões não foram totalmente contempladas no Estágio, pois determinamos no item 3.2.1, que os licenciandos L5 e L7 não ministraram aulas.

#### 4.2.2.4 *A função dos professores no Estágio e a contribuição na formação dos licenciandos*

Apesar da maioria dos professores que participaram da pesquisa, desconhecerem as normas relativas ao Estágio, todos consideram que a sua função é a de *orientar os estagiários* (q9). Porém, apenas o professor P5 indica que a orientação deveria ser realizada com a participação do professor da universidade: “Deveria ser orientar juntamente com o professor do ensino superior sobre as atividades de Estágio e até mesmo na elaboração dessas atividades (mas algo que acho que é falho)” (P5; q9), indicando a falta de trabalho conjunto entre o orientador e o professor da educação básica na organização e condução das atividades do Estágio, necessário segundo as orientações curriculares atuais.

Segundo a professora orientadora de Estágio, sua função é o direcionamento das ações do Estágio uma vez que muitos licenciandos pensam que a sua participação se limita apenas a observar e anotar tudo o que se faz em sala de aula com vistas a um diagnóstico:

(...) de forma geral para o licenciando é importantíssimo e a participação do professor de estágio porque vai direcionar o trabalho do aluno (...) todos pensam que fazer o estágio é ficar sentado na sala de aula assistindo e anotando tudo o que o professor fala (...) eu sempre orientei os meninos que prestem mais atenção na postura do professor / porque aquilo em conjunto com a teoria/ vai influenciar na vida dele (...) a escola não é só sala de aula / a escola tem recreio / as outras disciplinas / eu pedia (aos estagiários) para assistir as outras disciplinas algumas vezes para observamos como são os alunos naquela matéria // será que eles são diferentes da química/ que é uma matéria das ciências exatas difícil // será que eles são mais sociais às aulas/ por exemplo/ de filosofia/ (...) será que os alunos têm mais liberdade com as outras disciplinas// será que a química exerce uma forma a mais de pressão // será que o professor consegue lidar com isso // e na matemática / como são os alunos // e aí eles precisam de uma orientação / alguém para nortear o trabalho deles (PO, q8) (grifo nosso).

Segundo Pimenta e Lima, vários estagiários entendem que a sua atividade tem a finalidade de colher dados para denunciar falhas e insuficiências da escola (PIMENTA e LIMA, 2011). Porém há necessidade de uma mudança de enfoque, em que os estudantes reconheçam sua própria presença e seu papel no local de Estágio, tornando essas atividades um exercício de participação, de conquista e de negociação do lugar do estagiário na escola. A concepção de Estágio como uma fase de diagnóstico deve ser superada para a concepção da apropriação do conhecimento pedagógico e como espaço de construção de saberes do estagiário em uma dimensão emancipadora, possibilitada pela organização de pesquisas organizadas pelo professor orientador (LIMA, 2012).

Segundo quatro professores, as suas contribuições na formação profissional dos licenciandos ocorrem com o *compartilhamento de experiências* (P1, P2, P3, e P6; q10).

Segundo P1 e P2:

Oferecer aos licenciandos através do compartilhamento de experiências mais um espaço para uma reflexão sobre práticas pedagógicas (P1; q10);

Mostrar a prática de ensino, adquirindo a experiência pessoal com os alunos. Lembrando que, cada turma, tem condutas diferenciadas para um mesmo conteúdo de uma mesma série (P2; q10).

Essas respostas demonstram que segundo as concepções desses professores, o Estágio pode ser um espaço de discussão entre professores da educação básica e licenciandos sobre as ações de ensino e aprendizagem desenvolvidas na escola desde que haja tempo para aprofundamento dos estudos, em conjunto com o professor orientador.

O professor P5 afirmou que colabora com “a *construção do conhecimento* pedagógico e escolar” (P5; q10). Os dados apresentados nas respostas dos professores vêm ao encontro da afirmativa de Foerste (2005) sobre as pesquisas de diversos autores, constatando que

defendem a necessidade de se investir mais em frentes de trabalho que favoreçam o desenvolvimento de uma cultura profissional docente, segundo o qual o professor do ensino básico não só construa na prática saberes típicos do trabalho no ensino, como tenha contribuições importantes a dar no processo de formação inicial (FOERSTE, 2005, p. 33).

Embora P1 considere que a sua colaboração ocorra com troca de experiências, por outro lado, não se considera como coformadora dos licenciandos devido a uma possível falta de clareza sobre sua atual função:

Não. Não tive uma formação para tal função. O que sei aprendi com minha mãe que foi professora de prática de ensino. Como nunca tive uma formação/orientação nesse sentido não me considero uma coformadora (P1; q15).

lembrando de que os professores que trabalham no ensino médio, assim como os professores da universidade não recebem nenhum tipo de formação para atuar na orientação dos estagiários.

Uma vez que o Estágio “é o momento apropriado para contribuir com o futuro professor a fim de que possa compreender a complexidade das práticas institucionais e do fazer educativo neles exercidos por seus profissionais” (PEREIRA e PEREIRA, 2012, p.30), consideramos fundamental o conhecimento e a participação do professor da educação básica, de forma que as suas ações, resultem no crescimento profissional de todos os envolvidos.

Por sua vez, metade dos docentes *se consideram coformadores* (P4, P5 e P6; q15) sendo que P6 ressaltou a importância da contribuição do professor da Faculdade de Educação, além do professor da escola:

Embora considere que este papel não vem ocorrendo de forma adequada, pois a escola não dá condições necessárias, embora seja o seu papel fundamental. Contudo, o papel do professor da escola básica, em conjunto com o professor da FACED, é fundamental para a formação do futuro professor, assim como a do médico e os alunos da medicina (P6; q15), (grifo nosso),

confirmando a necessidade de um trabalho conjunto entre o professor da escola e da universidade. Os professores P2 e P3 não responderam essa questão.

Em suma, embora haja desconhecimento das normas de Estágio por parte da maioria dos professores da educação básica, que ocorre parcialmente pela falta de contato com a professora orientadora de Estágio conforme discutido, os professores reconhecem que a sua função é a de orientar os licenciandos através do compartilhamento de experiências e da construção do conhecimento pedagógico e escolar dos futuros professores, atuando como coformadores. Porém apenas P5 indicou a necessidade de ocorrer um trabalho conjunto com a

professora orientadora de Estágio, que entende que sua função é levar os licenciandos a assumir uma postura investigativa.

### 4.2.3 A articulação entre os diferentes componentes curriculares

Nesse item apresentaremos as concepções dos licenciandos quanto à articulação do Estágio com os demais componentes curriculares do curso de formação inicial de professores de Química da UFJF.

Na questão apresentada aos licenciandos sobre a relação do Estágio com as demais disciplinas do curso, quatro licenciandos responderam que as disciplinas formativas *serviram de suporte para o Estágio* (L1, L2, L5 e L7; q10), onde, L5, L7 e L1, responderam:

As outras disciplinas do curso nos trazem mais conhecimento em relação ao universo da Química e do universo da Educação, sendo necessárias para formação como um profissional (L5; q10).

A principal relação entre o estágio e a prática de ensino com as outras disciplinas do curso é que, no estágio, somos capazes de refletir sobre todo o conhecimento teórico formado durante o curso e colocar os mesmos em prática (L7; q10).

As disciplinas do curso funcionavam como suporte nas práticas escolares, ou seja, através da leitura de textos e discussões em sala de aula conseguimos identificar algumas falhas e também méritos do ensino e dos profissionais (L1; q10),

portanto essas respostas indicam que as disciplinas formativas em conjunto com o Estágio são responsáveis pela formação dos professores.

Porém, L3 e L4 não souberam responder a questão. O licenciando L6 considerou que apenas cinco disciplinas deram suporte ao Estágio, que foram a História da Química, Práticas no Ensino de Química, Instrumentação para o Ensino de Química, Seminários e Saberes Químicos e critica as matérias oferecidas pela Faculdade de Educação:

Particularmente, minha maior crítica à ementa do curso de licenciatura é com relação às matérias oferecidas pelo departamento de educação. Fizemos muitas disciplinas que poderiam praticamente se reduzir a uma. Percebi que o departamento não tem plena noção da ementa de todas as disciplinas e por várias vezes, algumas abordagens e conteúdos se repetiam em diferentes disciplinas. Nos davam assim, a convicção de estarmos nos submetendo a algo irrelevante para a nossa formação e era bastante complicado lidar com isso e ao mesmo tempo em que tínhamos matérias complicadas e que exigiam tanto de nós no ICE (L6, q10).

Vale ressaltar que, apesar de não aparecer em nossos dados por não ser objeto de nossa investigação, essa crítica é feita também a várias disciplinas de formação básica oferecidas no Instituto de Ciências Exatas, principalmente Física e Matemática do início do curso.

Pereira e Pereira (2012) consideram que é necessária uma estreita vinculação do Estágio com os demais componentes do curso de formação de professores para que se possa compreender o processo de ensino em suas dimensões histórico-social e política, bem como individual e coletiva:

O Estágio precisa estar em interação com a realização do projeto pedagógico do curso de Pedagogia e das Licenciaturas como um todo. E este Estágio não pode ser isoladamente, responsabilizado pela qualificação profissional dos alunos. É preciso que o Estágio se caracterize como integralizador da teoria/prática pedagógica como um dos eixos nucleares do curso de formação de professores. Através da elaboração/reelaboração constante e coletiva de todos os professores envolvidos e comprometidos com o processo de formação de seus alunos é que se sentirá a necessidade de rever legalmente as determinações sobre Estágios, no sentido de recuperar a sua realização nas faculdades de educação (PEREIRA e PEREIRA, 2012, p. 25)

exigindo, portanto, uma articulação entre o referencial teórico e a leitura da prática, também defendida por Piconez (2012):

A Prática de Ensino/Estágio Supervisionado precisa ampliar sua caracterização política, epistemológica e profissional, uma vez que, sendo uma atividade teórico-prática, envolve a totalidade de ações do currículo do curso (PICONEZ, 2012, p. 28).

Nessa seara, Fazenda (2012) lança a seguinte pergunta: “é possível pensar em Estágio sem pensar em um projeto coletivo maior para a formação do educador?”. Destaca que, afirmar que é possível que o Estágio esteja desvinculado de um pensar sobre a didática, a prática de ensino, a filosofia e outras disciplinas que fazem parte dos cursos de formação inicial dos professores, é admitir que o Estágio seja o “salvador do curso” ou que pode ter tratamento diferenciado pela sua pouca importância (FAZENDA, 2012, p. 50). Diferentemente os licenciandos L1, L2, L5 e L7 na questão 10, entendem que o Estágio corresponde ao momento em que os conhecimentos das disciplinas formativas e pedagógicas são convergentes, complementares e indispensáveis nas atividades envolvendo ensino e aprendizagem de Química.

Dessa forma, Piconez considera também que

a problematização da prática desenvolvida coletivamente pelas diferentes disciplinas do currículo, portanto, articuladas, podem assegurar unidade, favorecer a sistematização coletiva de novos conhecimentos e preparar o futuro professor para compreender os estruturantes do ensino e os determinantes mais profundos de sua prática, com vistas a sua possível transformação (PICONEZ, 2012, p. 22).

Considerando, portanto, que a articulação da prática como componente curricular com as demais disciplinas do curso é de fundamental importância na formação do futuro professor.

No que diz respeito às disciplinas de conteúdo químico específico, Francisco Junior, Peternele, e Yamashita (2009) consideram que elas poderiam auxiliar na discussão de aspectos epistemológicos daqueles conteúdos, por outro lado, as disciplinas de conteúdo estritamente

pedagógico podem propor a elaboração e a discussão de propostas que viabilizem a unificação das teorias à prática observada na área da Química.

Apesar das modificações estabelecidas pelo CNE na estrutura e concepção curricular dos cursos de formação de professores, Foerste (2005) considera que a adoção das trezentas horas de Estágio (atualmente, quatrocentas) não resolveu o problema da integração das disciplinas de científicas com as disciplinas de formação pedagógica em algumas universidades, pois

os currículos não passaram por uma significativa reformulação, permanecendo inalterada a dicotomia formação específica *versus* formação pedagógica. O estudo das questões relacionadas ao ensino básico continua sendo atribuição exclusiva da formação pedagógica, oferecida pelos departamentos de didática ou das faculdades de Educação. Não ocorreu uma mudança da cultura institucional no âmbito da formação dos profissionais de ensino (FOERSTE, 2005, p. 25)

e faz um levantamento de várias hipóteses sobre o porquê dessas transformações significativas não foram efetivadas como a possível disposição da universidade em decidir sozinha sobre a formação do professor, como se fosse detentora única dos saberes requeridos pelos profissionais do ensino básico na resolução dos problemas da escola. Lança ainda uma pergunta ao leitor:

uma reforma substancial na licenciatura não implicaria um trabalho mais articulado do ponto de vista institucional entre a academia e a escola? (FOERSTE, 2005, p. 25)

Outra questão levantada por Piconez considera que as “disciplinas que fundamentam a formação do professor pouca contribuição têm fornecido, em virtude de sua pouca articulação com o contexto da prática pedagógica desenvolvida na escola” (PICONEZ, 2012, p. 19), criando uma defasagem existente entre conhecimentos trabalhados na universidade e o trabalho prático realizado nas escolas, que acabam sendo percebidos pelos estagiários:

(...) os alunos estagiários (...) acabam percebendo que a teoria veiculada, esvaziada da realidade e das práticas cotidianas de sala de aula, não explica a prática e, quando não, acaba contradizendo-a. O que ocorre é a ausência de fundamentos teóricos justificando uma determinada prática, da mesma forma em que uma postura crítica sobre a prática pedagógica só pode existir quando há uma relação dialógica entre ela e a teoria (PICONEZ, 2012, p. 20) (grifo nosso).

situação essa que resulta na reprodução de métodos tradicionais de ensino distanciados das pesquisas acadêmicas.

Apesar do Projeto Pedagógico das Licenciaturas da UFJF (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, 2006, p. 11), buscar uma superação com a “ruptura acadêmica fragmentada onde as disciplinas de conteúdos específicos e pedagógicos são apresentadas aos discentes de forma compartimentada e sem conexões entre si” identificamos uma falta de clareza da maioria dos licenciandos com respeito à integração do Estágio com as demais

disciplinas do curso de formação de professores de química. Esse aspecto parece ainda não ter sido completamente superado, o que exige o desenvolvimento de novas pesquisas.

#### 4.3 O PAPEL DO ESTÁGIO NA FORMAÇÃO CONTINUADA

Nesse subcapítulo discutiremos as concepções dos licenciandos quanto à sua contribuição na formação continuada dos professores e a visão dos professores sobre sua própria formação continuada à partir do seu envolvimento no Estágio.

##### **4.3.1 Concepções dos licenciandos quanto à sua contribuição na formação continuada dos professores**

Considerando que a organização das atividades de Estágio deva promover o crescimento profissional de todos os envolvidos, nesse item vamos apresentar as concepções dos licenciandos quanto à sua contribuição na formação continuada dos professores da educação básica.

Segundo a concepção de três licenciandos, durante as atividades do Estágio, ocorre uma contribuição do estagiário na formação continuada dos professores através da *troca de experiências* (L5, L6 e L7; q11). Adicionalmente, o estagiário pode contribuir com a *atualização do professor* do ensino básico, na opinião de quatro licenciandos (L1, L2, L3 e L4; q11). O professor L6 respondeu:

Isso seria bastante eficaz se tivéssemos tido a oportunidade de um maior contato com os mesmos, fora do horário de observação já que nesse período eles estavam na posição de professores e não podiam fazer muito. Não tive a oportunidade, por exemplo, de conversar sobre minhas ideias, até mesmo observações e intenções ao ministrar aulas. Acho que falta uma maior proximidade entre esses professores e a universidade para que essa contribuição seja eficaz (L6; q11).

Segundo L6, a breve permanência dos licenciandos na escola para discussão das atividades desenvolvidas nas salas de aulas pouco contribui para a sua formação inicial e reduz as possibilidades de contato dos professores com as novas propostas pedagógicas estudadas na universidade e divulgadas na literatura, pouco impactando na formação continuada dos professores da educação básica.



Segundo os licenciandos, suas contribuições convergem para a atualização dos professores das escolas particulares e estaduais. Na escola federal a contribuição ocorre com a troca de experiências, havendo a necessidade de um maior tempo de contato do licenciando com o professor da educação básica (Tabela 5).

Tabela 5: Categorias emergentes da questão 11\* respondida pelos licenciandos

<b>Escola</b>	<b>Ano do Estágio</b>	<b>Licenciandos</b>	<b>Categoria para a questão</b>
Estadual e Particular	2010	<b>L1</b>	<i>Atualização do professor</i>
	2011	<b>L2</b>	<i>Atualização do professor</i>
Estadual	2011	<b>L3</b>	<i>Atualização do professor</i>
	2011	<b>L4</b>	<i>Atualização do professor</i>
	2011	<b>L5</b>	<i>Troca de experiências</i>
Federal	2010	<b>L6</b>	<i>Troca de experiências</i>
	2010	<b>L7</b>	<i>Troca de experiências</i>

Fonte: Dados da pesquisa.

\*Questão 11: Como estagiário, como você poderia contribuir para a formação continuada do professor de ensino básico?

Oliveira e Ferreira consideram que, entre os elementos condutores da formação dos professores, estão a

formação inicial e continuada como partes integrantes da consolidação da identidade profissional docente; a vinculação da formação ao projeto pedagógico das escolas e uma matriz curricular baseada no trinômio ação/reflexão/ação enquanto aporte para a superação das práticas reprodutivistas nos processos educacionais (OLIVEIRA E FERREIRA, 2012, p. 127)

Ao encontro dos elementos condutores da formação de professores acima citados, está a afirmação de Lima sobre a passagem dos estagiários pelo espaço escolar

constitui-se um de um fenômeno de influências recíprocas, no qual tanto os estagiários quanto os sujeitos envolvidos no contexto da instituição aprendem e ensinam sobre a profissão docente, bem como podem construir saberes decorrentes desse processo perceptivo (LIMA, 2012, p. 93).

Portanto, os cursos de formação de professores em conjunto com as escolas devem promover uma articulação entre a formação inicial e continuada, desenvolvendo projetos com a participação dos licenciandos e docentes dessas duas instituições de ensino, promovendo o aprimoramento simultâneo da formação inicial e continuada de professores, pois “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2011, p.25).

Pimenta e Lima (2011) indicam a necessidade da organização de seminários envolvendo os professores orientadores, professores da educação básica e licenciandos de

forma a promover um processo interativo de reflexão e de análise crítica em relação ao contexto sócio-histórico e às condições objetivas em que a educação escolar acontece, de forma que os licenciandos possam se apropriar de instrumentos teóricos metodológicos para a compreensão da escola, dos sistemas de ensino e das políticas educacionais. O seminário tem como objetivo preparar o estagiário para a realização de atividades na escola, com os professores na sala de aula, bem como para uma reflexão crítica que possibilite a proposição de projetos de intervenção a partir dos desafios e dificuldades que a rotina do Estágio na escola revela (PIMENTA e LIMA, 2011, p. 102). Os professores em exercício que recebem os estagiários e atuam como coformadores terão a oportunidade de vivenciar o desenvolvimento dos projetos dentro dos Estágios podendo solucionar vários problemas relativos ao ensino e aprendizagem de Química, colaborando assim para sua própria formação continuada, uma vez que, de acordo com Oliveira (2008)

em seus afazeres cotidianos, os professores não estão apenas modificando sua prática em virtude das circunstâncias de cada momento, mas, também em processo de formação continuada, seja como “autoformação”, por meio de seus próprios processos de reflexão, seja como formação continuada, através da interação com colegas, obras de autores da área ou de cursos formais de “reciclagem”. (OLIVEIRA, 2008, p. 46).

Dessa forma, o fazer cotidiano submetido ao crivo da reflexão fundamentada é considerado como um espaço privilegiado de produção curricular e de formação além do previsto nas propostas oficiais.

O Parecer CNE/CP nº 28/2001 indica a possibilidade de participação dos professores que oferecem campo de Estágio em programas de formação continuada, com a instituição de programas específicos de pós-graduação oferecidos aos professores. Assim,

(...) os docentes em atuação nesta escola poderão receber alguma modalidade de formação continuada a partir da instituição formadora. Assim, nada impede que, no seu projeto pedagógico, em elaboração ou em revisão, a própria unidade escolar possa combinar com uma instituição formadora uma participação de caráter recíproco no campo do Estágio Curricular Supervisionado (grifo nosso) (BRASIL, 2001d, p. 11),

Tais ações poderiam contribuir simultaneamente tanto na formação inicial como para a formação continuada dos professores da educação básica, além de se tornar campo de pesquisa para a comunidade acadêmica envolvida com a formação de professores. Adicionalmente, essas ações poderiam permitir a produção de conhecimento pedagógico e escolar dentro do grupo de pesquisa com potencial de aprimorar as práticas pedagógicas dos professores envolvidos, ao mesmo tempo em que influencia positivamente os professores em formação.

Maldaner e Zanon propõem a criação de núcleos de pesquisa em Educação Química junto aos departamentos, de forma semelhante aos núcleos de pesquisa em Química, com o

objetivo principal de propor estudos e investigações promovendo o desenvolvimento do conhecimento do professor. O núcleo, formado pelos docentes da universidade, teria como objetivos o estudo do ensino praticado no curso, o papel pedagógico que exercem ao ensinar conteúdos, refletindo na compreensão que os futuros professores terão dos programas de ensino e debater as especificidades do conhecimento do professor, para o qual não é necessário saber apenas Química (MALDANER e ZANON, 2010, p. 360).

Essa questão nos remete à criação de espaços de formação continuada para os professores da educação básica. O Parecer CNE/CP nº 9/2001 (BRASIL, 2001a), que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica destaca que a melhoria da qualificação profissional de professores depende de políticas como “fortalecer vínculos entre as instituições formadoras e o sistema educacional, suas Escolas e seus professores” (BRASIL, 2001a, p. 5), além de sua participação em cursos de formação continuada visando “estabelecer um sistema nacional de desenvolvimento profissional contínuo para todos os professores do sistema educacional” (BRASIL, 2001a, p. 5).

Mas, como os professores da educação básica geralmente tem uma extensa carga horária de trabalho com inúmeras atribuições, muitas vezes exercidas em várias instituições de ensino, pode se tornar inviável sua participação em cursos de pós-graduação.

Outra forma de favorecer a formação continuada aproveitando a necessária troca de experiências nos Estágios, entre professores, orientadores e estagiários é a criação de espaços coletivos no ambiente escolar para produção de pesquisas, com a constituição de parcerias colaborativas, necessitando que as instituições de ensino básico criem condições de tempo e de espaço para a criação de grupos de professores e pesquisadores (MALDANER, 2003).

Tal ação possibilita a abertura de um canal de interlocução entre os professores formadores da universidade e os professores da educação básica para o cultivo de parcerias de trabalho visando melhorias na formação inicial e estruturação permanente na formação continuada dos professores em atividade nas escolas públicas. Essas parcerias colaborativas poderão ser estabelecidas através de grupos de estudos permanentes com a participação dos professores das licenciaturas, dos professores das escolas básicas e licenciandos, em que as atividades programadas e aplicadas nessas instituições servirão como elementos do desenvolvimento profissional de todos os envolvidos possíveis de produzir novos conhecimentos a serem divulgados na forma de artigos para a comunidade acadêmica (MALDANER, 2003, p. 13).

Nesse sentido, a criação e consolidação de grupos de estudo e pesquisa formados por professores da universidade, professores e licenciandos, tendo como objeto de estudo “os desafios da escola”, poderia abrir possibilidades para ações relacionadas com as atividades do Estágio, o que Calderano denomina de “docência compartilhada” (CALDERANO, 2012, p. 258).

De acordo com os dados apresentados, apesar da inexistência de espaços de formação continuada nas escolas de educação básica dos professores participantes desta investigação, segundo os licenciandos, a sua contribuição na formação continuada dos professores da educação básica durante as atividades de Estágio ocorre através da sua atualização e troca de experiências. Porém, essa atividade fica limitada ao pouco tempo de contato que os licenciandos têm com os professores que os recebem para as atividades de Estágio em suas salas de aula. A criação de grupos de estudos nas escolas abriria caminho para o aprimoramento simultâneo das ações desenvolvidas na formação inicial de professores de Química da UFJF e professores da rede pública participantes desse processo.

#### **4.3.2 Concepções dos professores sobre sua própria formação continuada a partir do seu envolvimento no Estágio**

Os professores também contribuíram com suas concepções, quanto às contribuições para sua formação continuada à partir de seu envolvimento no Estágio. Os professores P3 e P5 avaliam que a sua participação no Estágio *não contribui* com sua própria formação continuada: “Deveria contribuir! Mas, o tempo de convivência é breve, limita-se as aulas observadas e a regência (do mesmo)” (P3; q11); “Da forma que o Estágio vem ocorrendo não. Mas se houvesse uma maior aproximação da universidade com a escola básica poderia contribuir” (P5; q11), indicando novamente a necessidade de uma aproximação entre os professores da educação básica e universidade em torno das atividades de Estágio.

Por outro lado, a participação nas atividades de Estágio *contribui* (P1, P2, P4 e P6; q11) com a sua própria formação continuada, na opinião de quatro professores, como P6:

É papel do professor estar sempre se atualizando e, este contato com os estagiários, possibilita o desenvolvimento de novas atividades didáticas e pedagógicas, que contribuirão tanto na formação inicial quanto na continuada (P6; q11),

além de P4 que coloca como condição o desenvolvimento de projetos: “Quando há projetos desenvolvidos o resultado é positivo. Só estágio presencial em parte é desnecessário”. Esses

projetos podem estar vinculados à pesquisa como uma das atividades organizadas no Estágio, que segundo Pimenta e Lima (2011) corresponde a uma estratégia tanto de formação do futuro professor quanto do professor da escola que recebe o estagiário permitindo uma análise dos contextos onde os Estágios são realizados e na possibilidade dos estagiários desenvolverem habilidades de pesquisadores (PIMENTA e LIMA, 2011, p. 46). De forma a desenvolver a postura de pesquisadores da prática docente, Pimenta e Lima (2011) propõem que o Estágio seja desenvolvido através das etapas de “observação”, “problematização”, “investigação”, “análise e intervenção”, voltados para a reflexão da realidade escolar (PIMENTA e LIMA, 2011, p.117).

Da mesma forma, Galiazzi (2003) considera a pesquisa como essencial para a construção da competência em qualquer prática profissional. Portanto, não só o licenciando, mas também o professor da educação básica e o orientador de Estágio desenvolvem a capacidade de fazer perguntas, de procurar respostas, entendendo-se sempre como sujeito incompleto, que usa a pesquisa como processo de formação permanente, desenvolve a capacidade investigativa, a autonomia e a criatividade (GALIAZZI, 2003, p. 47-48).

A professora orientadora também considera que as atividades de Estágio contribuíram com sua própria formação continuada, pois ao mesmo tempo em que considerou o grande número de estudantes em suas turmas (entre 40 a 50) uma dificuldade, uma vez que eram oriundos de vários cursos de licenciatura, aprendeu muito com os conhecimentos levados pelo grupo de estagiários nas aulas na Faculdade de Educação:

o interessante é que recebi estagiários de outros cursos / não só da química // recebi estagiários da educação física / letras / intercâmbio / estagiário argentino // eu aprendi muito / pois não sabia nada disso / eu procurei tentar no meu horário acompanhar os alunos / observar as aulas (...) achei boa a integração (em relação da presença dos alunos de outras licenciaturas) pois ao invés de ter um estágio voltado para a química // começamos a falar das relações em sala de aula // achei que foi muito enriquecedor / pois ao invés de termos um estágio voltado unicamente para a química / mas também que pudesse existir outra disciplina que tivesse essa diversidade (...) eu acho que aprendi muito e os alunos também (PO; q5).

Devido ao grande número de licenciandos matriculados na mesma turma e oriundos de diferentes cursos, o acompanhamento da professora orientadora nas atividades desenvolvidas nas escolas fica inviabilizado, uma vez que essa carga horária não é incluída em suas atividades semanais. Outra limitação ocorre no desenvolvimento dos conteúdos específicos de cada curso de licenciatura.

Porém, essas condições permitem uma interação entre os licenciandos das diversas áreas, com a troca de informações e experiências, que apresentam características distintas relativas ao exercício da docência, oportunidade muito bem aproveitada pela professora

orientadora. Quando os licenciandos estiverem exercendo a profissão docente, terão possibilidades de uma melhor compreensão das atividades realizadas em cada uma dessas disciplinas, dos seus objetivos e de suas características. Observamos também uma oportunidade para o desenvolvimento de projetos coletivos de trabalho inclusive de natureza interdisciplinar que poderiam ser desenvolvidos nas escolas.

#### 4.4 AS RELAÇÕES ENTRE OS SUJEITOS E INSTITUIÇÕES DE ENSINO NA ORGANIZAÇÃO DO ESTÁGIO

Neste subcapítulo abordaremos a visão dos sujeitos de pesquisa sobre os objetivos dos convênios estabelecidos entre a universidade e as escolas, a participação dos professores nas atividades de Estágio, a inclusão dos Estágios nos projetos político pedagógico (PPP) das escolas, além do acesso dos licenciandos ao referido documento.

##### **4.4.1 Objetivos dos convênios estabelecidos entre a universidade e escolas e a participação dos professores nas atividades de Estágio**

A realização das atividades de Estágios nas escolas, determinada pela Lei 1.788/2008 (BRASIL, 2008) exige das universidades a organização de convênios e estabelece entre inúmeras normas, o tempo de duração, os objetivos, as condições curriculares, o não estabelecimento de vínculo empregatício entre o estagiário com a parte concedente de Estágio (escolas), as obrigações do estagiário mediante assinatura do termo de compromisso, além do estabelecimento por parte da universidade de seguro contra acidentes pessoais.

Após uma leitura atenta do documento que estabelece o convênio entre UFJF e as escolas da rede estadual no desenvolvimento de Estágio, observamos que *não existe incentivo* da universidade ou da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais à participação professores da educação básica, conforme indicaram quatro professores (P1, P2, P4, e P6; q5). Adicionalmente P3 e P5 esclareceram que *não têm conhecimento*.

Vários pesquisadores indicam uma participação mais efetiva dos professores da educação básica na organização e desenvolvimento dos Estágios, em interação com os orientadores e licenciandos de forma a possibilitar que se torne um espaço de profissional

significativo para todos os participantes (MENEZES, 2012,), um momento de inserção profunda na realidade (PEREIRA e PEREIRA, 2012), que se articule ensino, pesquisa e gestão (CALDERANO, 2012). Portanto, conforme vem emergindo nas respostas dos sujeitos desta pesquisa, o desenvolvimento das atividades de Estágio exige uma articulação entre os professores e orientadores uma vez que as ações de organização e orientação do estagiário entre outros fatores devem estar de acordo com o calendário escolar e com o projeto político pedagógico dessas duas instituições. Tal interação também é estabelecida no inciso VII do Artigo 3º da Resolução FACED/UFJF nº 001/2011:

Artigo 3º A formação teórica, a prática profissional e a postura investigativa (...) são identificadas como eixos centrais da organização curricular dos cursos de licenciatura e visam possibilitar ao estagiário a possibilidade de (...):

VII – Problematizar o campo de Estágio, buscando identificar questões e desafios a serem enfrentados em contínuo diálogo com o professor orientador da FACED (Faculdade de Educação) e com o profissional responsável pelo Estágio na instituição educacional – campo do Estágio. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, Juiz de Fora, 2011, p. 1).

Logo, para que ocorra um diálogo contínuo entre estagiário, professor e orientador de Estágio é necessário que todos participem de sua organização, mas segundo PO o que ocorre é uma “conversa muito rápida, pois eles (professores da educação básica) têm muita coisa para fazer” (PO; q7). De acordo com P1 e P2, *não existe* a relação (P1 e P2; q2) entre as escolas e a UFJF na discussão e organização dos Estágios. Três docentes, *não conhecem* essa relação (P4, P5 e P6; q2). De acordo com P3 *existe* a relação (P3; q2), mas não há planejamento em conjunto. Esses dados mostram que não ocorreu entre a UFJF e as escolas, uma organização conjunta dos Estágios, no período da obtenção dos dados. Portanto, a professora orientadora e os professores da educação básica nunca participaram de reuniões conjuntas com licenciandos para a organização das atividades de Estágio, conforme mostrado na tabela 6. Também não ocorreram reuniões com a participação dos licenciandos e professores da educação básica. Por outro lado, observamos (tabela 6) que ocorreram predominantemente reuniões entre licenciandos e orientadores que, segundo Imbernón (apud PIRES, 2012) são considerados como pares na discussão e organização dos Estágios. O estabelecimento permanente de diálogo entre formadores e formandos possibilita o conhecimento mútuo das necessidades, demandas e urgências relativas às ações propostas (PIRES, 2012, p. 142).

Tabela 6: Participação dos sujeitos da pesquisa em encontros para reflexão sobre o Estágio

Categorias	Sim	Não
Reunião entre licenciandos e orientadores de estágio	5	2
Reunião entre licenciandos, professores da educação básica e orientadores de estágio	0	7
Reunião entre licenciandos e professores da educação básica	0	7

Fonte: Dados de pesquisa

Esses dados evidenciam a falta de um trabalho conjunto entre a orientadora e os professores na discussão e organização dessas atividades, na direção oposta do que vem sendo sugerido na literatura, pois “(...) é importante que eles (professores da educação básica) percebam seu potencial para desempenhar um papel formador de futuros professores e que tenham condições de assumir corresponsabilidades nesse processo” (WINCH *et al.*, 2006, p.2).

Piconez também consideram fundamental o envolvimento dos professores da educação básica:

a elaboração do projeto de Estágio no interior de seu plano de curso precisa contar com todos os elementos envolvidos, inclusive com os professores do campo de Estágio (...) Só assim poderá ter sentido e significado para os alunos (PICONEZ, 2012, p. 28).

De fato, tal necessidade já fora estabelecida no artigo nº 82 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996 estabelece que

“Os sistemas de ensino estabelecerão as normas para a realização dos Estágios dos alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior em sua jurisdição” (BRASIL, 1996, p. 29)

dessa forma, visando adequar os cursos de graduação às exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a UFJF estabelece no inciso II, artigo 63, do Regulamento Acadêmico da Graduação vigente no período da obtenção dos dados:

Art. 63: “Os Estágios poderão ser desenvolvidos em campos oferecidos fora da Universidade por pessoas de direito público ou privado conveniadas, que oferecerão, dentre outras, as seguintes condições: (...)

II. orientador da Instituição, que atue de forma integrada e sob a supervisão do orientador da Universidade;” (grifo nosso) (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, 1997, p. 63)”.

Nesse caso, o professor da educação básica, deveria estar em contato permanente com o professor da universidade, que segundo os participantes da pesquisa, não ocorreu.

Assim, de acordo com o Regulamento Acadêmico da Graduação da UFJF, o professor da educação básica tem a função de participar da discussão e organização dos Estágios em conjunto com os orientadores e licenciandos. Apesar da UFJF não gerir sobre a designação de



atividades profissionais dos professores da educação básica, consideramos que poderia providenciar meios para que ocorram reuniões entre orientadores, professores e licenciandos para discussão, organização e participação no Estágio.

Por outro lado, os professores da educação básica têm de cumprir uma excessiva carga horária de trabalho que, segundo Zaragoza (1999), faz com que tenham que realizar “uma atividade fragmentária” atuando em diferentes frentes como

manter disciplina suficiente, mas ao mesmo tempo ser simpático e afetuoso; deve atender individualmente as crianças sobressalentes que queiram ir mais depressa, mas também aos mais lerdos, que têm de ir mais devagar; deve cuidar do ambiente da sala de aula, programar, avaliar, orientar, receber os pais e colocá-los a par do progresso dos filhos, organizar diversas atividades para o centro, atender frequentemente a problemas burocráticos (ZARAGOZA, 1999, p. 59),

em uma extensa lista de atividades, às vezes realizada em dois ou mais estabelecimentos de ensino.

Uma possível alternativa para minimizar a sobrecarga de trabalho dos professores, de forma que eles possam atuar plenamente como coformadores dos licenciandos, pode ser viabilizada considerando as novas normas para organização do quadro funcional das escolas estaduais. A Resolução SEE/MG nº 2253/2013, da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, em seu artigo 10º, define a carga horária dos professores em 24 horas semanais, sendo que 16 horas são destinadas à docência e 8 horas destinadas às atividades extraclasse, das quais 4 horas a serem cumpridas em local a ser escolhido pelo professor e 4 horas na própria escola ou local definido pela direção (MINAS GERAIS, 2013, p. 11). Nesse contexto, os professores da rede estadual de ensino poderiam utilizar parte de sua carga horária para participar da coorientação dos Estágios em conjunto com os licenciandos e professores da universidade. Essa atividade pode estar integrada à oferta de um curso de pós-graduação organizado pela universidade aos professores da educação conforme proposta apresentada pela Coordenação de Licenciaturas da Pró-Reitoria de Graduação da UFJF em 2013 à Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, ou através da constituição de grupo de pesquisa na escola (MALDANER, 2003).

Enfim, a parceria entre universidades e escolas, precisa ir além do convênio formal, garantindo a efetiva participação dos professores na organização dos Estágios, em conjunto com os licenciandos e orientadores, configurando-se assim como uma parceria colaborativa. Tal compromisso também deve ser assumido pelas escolas que desde 2001 tiveram seu papel reafirmado como parceira na formação dos professores, tendo como contrapartida, a

possibilidade de oferta de cursos de formação continuada por parte da universidade, através do Parecer CNE/CP nº 28/2001, discutido anteriormente.

#### **4.4.2 A inclusão dos Estágios nos projetos político pedagógico das escolas e acesso dos licenciandos ao referido documento**

Partindo do pressuposto de que o Estágio deva fazer parte das atividades cotidianas das escolas, ele deveria ser regulamentado em seus projetos políticos pedagógicos (PPP). Veiga destaca que o PPP das Escolas consiste de uma ação intencional com um compromisso definido coletivamente, intimamente articulado com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político, no sentido de formação do cidadão e pedagógico “no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade” (VEIGA, 2008, p. 13). Portanto, é um documento importante e dinâmico que deve ser atualizado periodicamente e colocado à disposição da comunidade escolar, contudo, em três das instituições de ensino verificadas, P2, P3 e P4, afirmaram que *não existem orientações* (P2, P3 e P4; q4) sobre o Estágio no PPP. Em alguns casos, observamos o desconhecimento do assunto, ou do próprio documento, uma vez que P1 e P5 afirmaram *não ter conhecimento das orientações* (P1 e P5; q4) e finalmente, na escola onde atua P6 o *PPP está sendo elaborado* (P6; q4).

Embora a leitura do PPP deva ser uma das várias atividades desenvolvidas no Estágio, quatro licenciandos *não tiveram acesso* ao documento (L2, L3, L4 e L7; q3), dois licenciandos *tiveram acesso* (L1 e L5; q3), porém não se lembraram de seu conteúdo. O licenciando L5 se queixou sobre a dificuldade de acesso e da forma que foi interrogado sobre quais os motivos que o levaram a ler o documento:

Sim. Tive acesso ao Projeto Político Pedagógico da escola. Porém, foi difícil ter seu acesso de fato, pois cada setor da escola não sabia de fato onde encontra-lo. Não me recordo se o documento faz referência às atividades de estágio, prática de ensino e o papel do estagiário, pois não tive total liberdade de lê-lo com calma, sempre surgia algum funcionário questionando algo a mim, atrapalhando a minha leitura. (L5, q3)

Nesta linha, uma consideração importante é que as ações desenvolvidas pelos licenciandos nas escolas aparentemente sugerem um caráter de avaliação levando a uma sensação de temor aos profissionais desses estabelecimentos de ensino. Logo, como os funcionários aparentemente desconhecem que o objetivo dessa e outras atividades dentro das

escolas estão relacionados à formação dos licenciandos, eles demonstram estranheza quando os estagiários solicitam o PPP para consulta. Essa questão também pode ser melhor abordada através do estabelecimento de parcerias colaborativas entre a universidade e as escolas que oferecem campo para Estágio. Somente L6 *teve acesso ao PPP*, em uma das escolas (L6, q3).

Em suma, a realização das atividades de Estágios nas escolas é definida pela Lei 1.788/2008 (BRASIL, 2008) que determina o estabelecimento de convênios entre a universidade e escolas de educação básica. Porém esses convênios não oferecem nenhum tipo de incentivo à participação dos professores nas atividades de Estágio. Dessa forma, não há envolvimento dos professores na organização das atividades de Estágio em conjunto com os licenciandos e a professora orientadora.

Embora a leitura do Projeto Político Pedagógico das escolas possa ser uma atividade desenvolvida nos Estágios, a maioria dos licenciandos tiveram dificuldades de terem acesso ao documento e vários professores afirmaram que não existe nenhuma orientação sobre o Estágio no referido documento.

#### 4.5 A IMPORTÂNCIA DA PARCERIA UNIVERSIDADE – ESCOLA PARA O ESTÁGIO NOS CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Nesse subcapítulo discutiremos os apontamentos dos professores e licenciandos quanto às necessidades de mudanças nas atividades de Estágio, com o objetivo de melhorar a formação inicial e continuada.

O professor P2 apontou a necessidade de *instalação de laboratório nas escolas* (P2; q12) onde possa desenvolver parte das atividades de Estágio. Essa questão apareceu apenas em uma das respostas por não ser objeto de nossa investigação, mas é recorrente em outras pesquisas. Podemos citar como exemplo uma das questões de pesquisa desenvolvida por Silva (2008) que visou diagnosticar as principais dificuldades encontradas pelos professores de química. Em relação ao ensino de química, 41,4% dos professores indicaram a falta de laboratório, acreditando na importância da experimentação no processo ensino-aprendizagem da disciplina. Existe uma concepção simplista sobre a experimentação, compreendida e desenvolvida como uma forma de demonstrar teorias estabelecidas, que valoriza a demonstração, a verificação, a objetividade e a neutralidade, em que a aprendizagem não é entendida como um fenômeno complexo. Ao contrário, considera que o aluno aprende uma

teoria simplesmente por sua demonstração ou comprovação. (GONÇALVES E GALIAZZI, 2006).

Outra crença existente entre os professores é de que a experimentação motiva os alunos e, por isso, várias atividades experimentais de tipo “show” têm sido planejadas não com o objetivo do estudo do fenômeno envolvido, mas pela surpresa característica do experimento. Faz-se necessário que a surpresa característica da atividade experimental seja transcendida em direção da construção do conhecimento. Gonçalves e Galiazzi (2006) defendem o desenvolvimento de atividades experimentais em uma abordagem sociocultural que apresentam as seguintes características: a contextualização, o questionamento, a previsão de fenômenos ocorridos por parte dos alunos, a construção de argumentos inseridos em um contexto dialógico, a análise das teorias do grupo sobre fenômenos estudados, a comunicação e validação dos argumentos construídos.

Assim, considerando a produção acadêmica sobre essa temática, devemos ressaltar que a existência do laboratório nas escolas pode ser considerada uma condição necessária, mas não suficiente, para a melhoria das atividades de Estágio e da prática docente. Segundo Maldaner (2003), os cursos de formação dos professores de Química, principalmente nas grandes universidades, oferecem aulas práticas em paralelo às disciplinas teóricas, em que a preocupação principal é formar o técnico especialista ou o pesquisador. A preocupação com a parte formativa dos professores é marginalizada, pois de acordo com o autor, os currículos são organizados dentro da solução técnica: “se o profissional professor sabe Química tanto teórica, quanto prática ele saberá ensinar!” (MALDANER, 2003, p. 177). Ele destaca ainda que a ação pedagógica por ser mais complexa, não admite a simplicidade da solução técnica, algo que é possível para os sistemas químicos trabalhados nos cursos universitários. Maldaner resalta também que, nos cursos de Química oferecidos em pequenas universidades ou em cursos de faculdades isoladas, “a parte experimental de Química costuma ser pobre e o professor, igualmente, sente-se inseguro para propor práticas que sejam adequadas ao ensino médio” tendo como resultado a retirada da parte experimental em Química nas escolas, onde o ensino se caracteriza pela “memorização de conteúdos isolados e abstratos” (MALDANER, 2003, p. 177). Dessa forma, não basta instalar laboratórios nas escolas para garantir a melhoria dos processos de ensino aprendizagem dos alunos do ensino médio e a formação inicial adequada dos professores através dos Estágios, sem reflexões sobre os temas desenvolvidos sob a ótica pedagógica e sua adequação à realidade do ensino médio.

Por outro lado, o desenvolvimento de atividades experimentais em uma abordagem sociocultural, como proposta por Gonçalves e Galiazzi (2006), inseridas nos cursos de formação inicial de professores, focando a utilização do laboratório torna-se fundamental, uma vez que a “discussão das atividades em conjunto com a teoria científica discutida nas aulas, passa a ser importante e indispensável instrumento de construção do conhecimento químico” (DEMO, 2010, p. 118).

Retomando às demais respostas relacionadas às mudanças necessárias para que o Estágio atenda às atuais necessidades formativas dos professores, observamos por parte de alguns professores a defesa de um *trabalho conjunto* (P1 e P5; q12) entre professores, orientadores e licenciandos, “uma melhor relação entre os diversos atores do processo” (P1; q12), “uma comunicação entre o professor da faculdade e o professor orientador do aluno” (professor da educação básica) (P5; q12).

Tivemos ainda como respostas a essa questão, *maior conscientização do licenciando* (P5; q12) sobre a importância do Estágio, *maior tempo de permanência dos alunos nas escolas* (P3; q12) em regime de tempo integral, *remuneração dos estágios* (P4; q12) e necessidade de *organização de projetos* (P4; q12), esse último já mencionado anteriormente.

Os licenciandos também responderam sobre as necessidades de mudanças no Estágio de forma a melhorar a formação inicial de professores. Segundo o licenciando L5: “uma sugestão seria o contato, ou seja, do trabalho conjunto entre o professor da UFJF – com o aluno da UFJF – com o orientador da instituição escolar (professor da educação básica), oferecida a oportunidade de estágio e/ou prática de ensino”, indicando assim a necessidade de um maior *vínculo entre os docentes* (L5; q9) da universidade e da escola de educação básica. Da mesma forma aponta L3, acrescentando a necessidade de um *incentivo ao professor da escola básica* em participar do Estágio (L3, q9):

Penso que as atividades estão num caminho certo. O que poderia mudar é um pouco a relação entre o docente realizador do estágio e o professor que nos recebe, pois ainda é uma relação muito vaga, pois para eles ainda não há nenhum benefício em receber os estagiários, isso pensando na esfera de seu currículo por exemplo. Deveria a disciplina aproximar mais o professor da escola, o docente em questão e o orientador da disciplina da UFJF (L3, q9).

Segundo o licenciando L1, “as escolas e a universidade poderiam ter um vínculo maior”, ou seja, *maior vínculo interinstitucional* (L1; q9). Ocorreu também a indicação da necessidade de uma *participação mais ativa do licenciando* nas atividades de Estágio (L2, L4 e L7, q9). Segundo o licenciando L6, as atividades de Estágio deveriam ocorrer com *mudança na forma de avaliação, maior acompanhamento do orientador na escola e ampla reflexão sobre a*

*regência de aula* (L6, q9). A distribuição das categorias construídas à partir das respostas dos licenciandos, considerando as escolas de educação básica em que realizaram o Estágio, estão apresentadas na tabela 7.

Tabela 7: Categorias emergentes da questão 9\* respondida pelos licenciandos

<b>Escola</b>	<b>Ano do Estágio</b>	<b>Licenciandos</b>	<b>Categoria para a questão</b>
Estadual e Particular	2010	<b>L1</b>	<i>Maior vínculo interinstitucional</i>
	2011	<b>L2</b>	<i>Participação mais ativa do licenciando</i>
Estadual	2011	<b>L3</b>	<i>Incentivo ao professor da escola básica</i>
			<i>Maior vínculo entre os docentes</i>
	2011	<b>L4</b>	<i>Participação mais ativa do licenciando</i>
	2011	<b>L5</b>	<i>Maior vínculo entre os docentes</i>
Federal	2010	<b>L6</b>	<i>Mudança na forma de avaliação</i>
			<i>Maior acompanhamento do orientador na escola</i>
	2010	<b>L7</b>	<i>Participação mais ativa do licenciando</i>

Fonte: Dados da pesquisa.

\*Questão 9: Na sua opinião, como deveriam ser as atividades de Estágio e Prática de Ensino de forma a melhorar a formação inicial de professores?

Portanto os licenciandos indicam a necessidade de um trabalho conjunto entre os professores das escolas básicas estaduais e particulares com a orientadora de Estágio, ao mesmo tempo em que solicitam um maior acompanhamento do professor orientador na escola federal. A participação do estagiário nas atividades de Estágio está restrita em todas as instituições de ensino básico.

Esses dados vão ao encontro da opinião da professora orientadora, que considera ser necessário o estabelecimento de uma maior aproximação entre a universidade e as escolas com o estabelecimento de parcerias entre essas duas instituições:

eu acho que se tivesse algum documento da universidade diretamente com as escolas / uma parceria mais firme com as escolas ia engrandecer mais essa questão de estágio // organização de reuniões / ofertas de cursos de extensão para os professores das escolas // uma aproximação da universidade com as escolas ajudaria (PO; q7),

Em relação às necessidades de mudança nas atividades de Estágio de forma a contribuir para a formação continuada dos professores da educação básica, a maioria dos

licenciandos indicou o *estabelecimento de parcerias* (L1, L2, L3, L5, L6 e L7; q14). O licenciando L6 respondeu:

(...) Para que haja alguma mudança e desempenho na formação continuada dos mesmos, acredito que deve haver uma maior interação entre professores, licenciandos e universidade. Os professores devem ter a oportunidade de conhecer nossos pensamentos, propostas, ideias e embasamento teórico para a prática que estamos realizando (L6, q14) (grifo nosso).

Os licenciandos indicaram a necessidade do estabelecimento de parcerias entre a universidade e todas as instituições de educação básica, como um caminho necessário para melhorias na formação continuada dos professores; portanto, a estrutura da escola, a carga horária e a formação acadêmica dos professores, itens diferenciados na instituição federal em relação às demais, não seriam determinantes para a formação continuada de seus docentes durante o desenvolvimento do Estágio. Consideramos nesses casos a formação continuada como um elemento importante não apenas para a formação profissional dos professores da escola federal, que em sua maioria são mestres ou doutores, mas para o aprimoramento das atividades de Estágio, uma vez que os cursos de formação inicial não prepararam esses docentes para as atividades de orientação de Estágio (tabela 8).

Tabela 8: Categorias emergentes da questão 14\* respondida pelos licenciandos

<b>Escola</b>	<b>Ano do Estágio</b>	<b>Licenciandos</b>	<b>Categoria para a questão</b>
Estadual e Particular	2010	<b>L1</b>	<i>Estabelecimento de parcerias</i>
	2011	<b>L2</b>	<i>Estabelecimento de parcerias</i>
Estadual	2011	<b>L3</b>	<i>Estabelecimento de parcerias</i>
	2011	<b>L4</b>	-
	2011	<b>L5</b>	<i>Estabelecimento de parcerias</i>
Federal	2010	<b>L6</b>	<i>Estabelecimento de parcerias</i>
	2010	<b>L7</b>	<i>Estabelecimento de parcerias</i>

Fonte: Dados da pesquisa.

\*Questão 14: O que poderia ser mudado/acrescentado em relação às atividades de Estágio e Prática de Ensino, de forma a contribuir para a formação continuada dos professores da educação básica?

É fundamental destacar que, em outras questões apresentadas à professora orientadora de Estágio, licenciandos e professores, a necessidade do estabelecimento da parceria emergiu como um caminho para melhoria na formação inicial e continuada. Na questão 6 apresentada aos professores, que fez referência às atividades de Estágio realizadas pelos licenciandos em suas salas de aula, o professor P5 relatou que não sabia exatamente se os licenciandos deveriam

aplicar um projeto em sala de aula, indicando uma ausência de um trabalho conjunto entre professor e orientadora de Estágio: (P5; q6)

Os estagiários que acompanhei, além de assistir minhas aulas, também montaram um projeto de aula (mas não colocaram em prática). Os estagiários não quiseram realizar o projeto (que acredito era uma orientação do professor do estágio). Além disso, não tinha muito conhecimento das atividades de estágio que elas tinham que realizar, pois elas não me passavam e não tinha nenhum contato com o professor orientador do estágio (P5; q6) (grifo nosso).

A questão 9 respondida pelos professores, questionou sobre qual é a função do professor da educação básica nas atividades de Estágio. Segundo o professor P5, sua função deveria ser trabalhar em conjunto com o professor orientador, o que efetivamente não aconteceu. Essa situação foi confirmada pela professora orientadora na questão 7, sobre a inexistência de um planejamento conjunto. Em função da falta de tempo dos professores da educação básica não ocorreram reuniões para planejamento com a professora orientadora de Estágio, também confirmando com os dados apresentados na tabela 6.

Na mesma direção, o licenciando L6 considerou que a falta de uma maior proximidade entre professores da educação básica e orientadora de Estágio, não permite contribuições significativas da participação dos licenciandos na formação continuada dos professores, assunto abordado na questão 11.

A necessidade da organização de parcerias institucionais que viabilizem o trabalho conjunto entre orientadora de Estágio, licenciandos e professores da educação básica emergiu em várias questões, indicando que mesmo após as Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação, que buscaram promover significativas mudanças nos cursos de formação inicial de professores, essa questão continua limitando a formação docente na UFJF.

Como consequência, segundo Foerste (2005), um dos aspectos levantados nos contatos dos cursos universitários de formação de professores com os professores das escolas e as equipes de secretarias de educação é que a “licenciatura não tem conseguido produzir satisfatoriamente às demandas colocadas pelos profissionais da escola básica, a partir de suas necessidades concretas de trabalho pedagógico”, cabendo questionar se a universidade consegue cumprir satisfatoriamente sua função na formação dos professores sem a colaboração dos profissionais do ensino (FOERSTE, 2005, p. 25) e a utilização dos espaços escolares nas atividades de Estágio.

Foerste considera que nas relações entre instituições de ensino e gestores da educação básica e superior, podemos considerar como parceria, também denominada de colaboração, como uma ação que envolve “significados básicos de negociação, partilha de compromissos institucionais” significando “o trabalho articulado entre Universidade, Secretarias de Ensino,



Escola, bem como para se referir ao trabalho de cooperação entre profissionais do ensino” (FOERSTE, 2005, p. 38).

Porém, alguns pontos problemáticos funcionam como impedimentos no estabelecimento de parcerias colaborativas, como o pouco reconhecimento social do professor da educação básica e da atividade profissional que exerce acaba interferindo de maneira negativa, chegando a dificultar a continuidade dos trabalhos, o reduzido número de professores na universidade e nas escolas realmente interessados e qualificados para tomarem parte de um projeto dessa dimensão político-acadêmica, a pouca autonomia das equipes da universidade e das escolas em relação ao poder público (FOERSTE, 2005).

Micarello considera que

um dos desafios para o encaminhamento dos Estágios curriculares, quando se trata da formação dos professores, é o de criar mecanismos para que a aproximação do estagiário à realidade cotidiana das salas de aula da escola da educação básica se faça na perspectiva de um diálogo com a teoria e, ao mesmo tempo, com os saberes dos professores que acompanham. É a partir desse diálogo que os futuros docentes vão reconstruir a ambos – teoria e prática docente – construindo formas próprias de agir, medindo as relações dos estudantes com os objetos do conhecimento (MICARELLO, 2012, p. 89).

A organização dos mecanismos de que trata Micarello só será possível com a estreita participação dos professores da educação básica e dos licenciandos na elaboração de atividades didáticas próprias para os estudantes do ensino fundamental e médio, que contém tanto os elementos teóricos estudados pelos futuros professores, como os saberes profissionais construídos pelos professores da educação básica ao longo dos anos de sua carreira profissional.

A realização da parceria entre a universidade e escolas públicas de educação básica, pode ter a participação do Colégio de Aplicação João XXIII que é uma unidade acadêmica da UFJF, onde os professores também possuem em seus planos de carreira, tempo destinado às atividades de ensino, pesquisa e extensão, como ocorre na universidade. Um local considerado “privilegiado de articulação entre teoria e prática, onde as possibilidades de consolidação e reflexão sobre a educação e os processos de ensino-aprendizagem podem ser vividos, experimentados e analisados de forma efetiva” (OLIVEIRA e FERREIRA, 2012, p. 135), que possui recursos físicos e humanos necessários para o estabelecimento de projetos que promovam simultaneamente a formação inicial e continuada de professores, em conjunto com os professores da rede pública de educação básica participantes do processo, contudo esse espaço vem sendo pouco aproveitado.

Ainda sobre as atividades necessárias ao Estágio para a melhoria da formação inicial dos professores, alguns licenciandos responderam que as atividades carecem de um *maior envolvimento do estagiário* (L2, L4 e L7; q9) nas atividades de sala de aula, pois algumas estavam restritas apenas à observação de sala de aula e da escola, o que vem contribuir apenas parcialmente na formação profissional dos professores.

Nesse sentido, o artigo 6º da Resolução FAGED/UFJF nº 001/2011 determina dois tempos distintos para a realização das atividades do Estágio:

- O planejamento, o desenvolvimento e a avaliação dos Estágios curriculares compreendem dois tempos distintos, articulados e complementares:

I – Tempo de orientação de Estágio, que compreende encontros com o professor da Faculdade de Educação responsável pela orientação do estagiário, denominado Professor Orientador;

§2º - Nas demais licenciaturas, nos cursos do período diurno, o procedimento de orientação do professor de Estágio curricular obrigatório ocorrerá através das duas disciplinas específicas - Reflexões sobre a Atuação em Espaços Educacionais I e II;

II – Tempo de realização das atividades no campo de Estágio, que compreende as atividades a serem desenvolvidas pelo aluno no campo de Estágio em cada período em que o Estágio for realizado (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, 2011, p. 3) (grifo nosso).

Mas, para o desenvolvimento das atividades de Estágio nas escolas é necessário o acompanhamento tanto por parte dos professores da educação básica, quanto pelo professor orientador. Sob essa ótica, de acordo com Pires (2012, p. 180),

existe um nó entre a questão da carga horária do Estágio na escola e a do professor orientador, pois segundo as Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia e demais licenciaturas, os licenciandos devem cumprir trezentas horas dedicadas ao Estágio Supervisionado [atualmente, 400 horas], mas a Universidade só atribui duas horas por semana para que o professor formador oriente os estagiários, sendo omissa com relação ao acompanhamento na escola, desta forma, é insuficiente a sua carga horária e não as horas de Estágio.

Assim, os relatórios feitos pelos licenciandos sobre as atividades de Estágio realizadas nas escolas são tradicionalmente os únicos instrumentos de avaliação utilizados pelos professores orientadores da universidade (PIRES, 2012, p. 181). Portanto é necessário que as turmas apresentem um número de estudantes que permita o professor orientador, acompanhar as atividades desenvolvidas nas escolas.

Tais dados vão ao encontro da pesquisa realizada por Pimenta e Lima (2012) que levantou diversas sugestões dos professores para a realização dos Estágios: que o Estágio seja oferecido como uma disciplina anual para que o estudante possa vivenciar os diferentes momentos da escola e não fique resumido à apenas um semestre letivo e que não coincida com a monografia final do curso; que o Estágio seja desenvolvido articulado com ensino e pesquisa e com o estabelecimento de convênios com as escolas. Em tais convênios, que seja articulada

uma contrapartida da universidade com a secretaria de educação na definição de condições ideais para a realização do Estágio (PIMENTA e LIMA, 2012, p. 212).

Adicionalmente, visando melhorar a formação inicial de professores, três licenciandos indicaram a necessidade de se promover um *trabalho conjunto* (L1, L3 e L5; q9), entre a universidade e a escola:

O que poderia mudar é um pouco a relação entre o docente realizador do estágio e o professor que nos recebe, pois ainda é uma relação muito vaga, pois para eles ainda não há nenhum benefício em receber o estagiário, isto pensando em termos de currículo. Deveria, portanto, a disciplina aproximar mais o professor da escola, o docente em questão e o orientador da disciplina da UFJF (L3; q9).

Observamos novamente a indicação do estabelecimento de parcerias colaborativas entre a universidade e escolas de educação básica na organização das atividades de Estágio, pois uma

“questão desafiadora para minimizar esse distanciamento seria de articular um projeto de escola que pense coletivamente outra cultura de formação de professores, aqui entendida como a construção de espaços coletivos de trabalho que viabilizem reflexões sobre constâncias, permanências e inovações de práticas pedagógicas em diálogo com estagiários e professores no decorrer de sua formação” (OLIVEIRA e FERREIRA, 2012, p. 141),

estabelecendo um diálogo permanente entre os professores, orientadores e licenciandos dentro de em grupo permanente de trabalho,

a partir dos quais a universidade, na condição de instituição formadora de professores e produtora de conhecimento educacional e as Secretarias de Educação garantam algumas condições indispensáveis para uma efetiva colaboração entre os professores do ensino básico e os da universidade na formação inicial e continuada dos profissionais da escola básica (FOERSTE, 2005, p. 41).

Portanto, em relação às necessidades de mudança nas atividades de Estágio, existe uma convergência de opiniões entre licenciandos, professores da educação básica e professora orientadora. Eles indicaram principalmente a necessidade de promover um trabalho conjunto, de forma que seja possível a organização de projetos efetivando assim uma maior aproximação entre a universidade e escola.

Os licenciandos e professores também apontaram a necessidade de um maior envolvimento do estagiário nas atividades diárias das escolas, pois em alguns casos a sua participação estava restrita apenas à observação das aulas, que corresponde às atividades de Estágio desenvolvidas no modelo anterior de formação de professores.

Podemos ressaltar também a indicação dos licenciandos quanto à necessidade de um maior acompanhamento do orientador nas atividades em sala de aula na escola, pois sua carga horária semanal é restrita a apenas um encontro com os licenciandos, na universidade. Este

nível de acompanhamento é dependente do número de licenciandos matriculados que estejam realizando Estágios em diferentes escolas (no caso em questão são sete licenciandos que realizaram o Estágio em diferentes instituições). Um dos licenciandos realizou parte do seu Estágio em escola situada em cidade vizinha, conforme discutido anteriormente, fato que pode dificultar ainda mais o acompanhamento do orientador de Estágio:

Escolhi o Instituto Educacional Allan Kardec, pois foi a escola que estudei durante toda a minha vida. A escola em São João del Rei porque foi um período que fazia poucas disciplinas em Juiz de Fora e a família do meu atual marido mudou-se para lá junto com ele, assim como me encontrava lá a maior parte da minha semana, foi conveniente escolher uma escola da mesma cidade (L6; qD)

A partir das experiências que envolveram a organização de parcerias apresentadas no capítulo 2 e dos dados obtidos em nosso trabalho, podemos considerar como um dos caminhos que possibilite o desenvolvimento de pesquisas nos Estágios e organização de grupos de estudos envolvendo formadores, professores e licenciandos. Esses grupos abririam caminho para estudos do amplo acervo de pesquisas desenvolvidas nas últimas décadas nas áreas de Ensino de Ciências, no nosso caso a Educação Química, não apenas como uma simples transferência, mas envolvendo os professores em formação e em exercício numa atividade diária de construção de conhecimentos a partir da realidade das escolas. Dessa forma, estabelece-se um elo permanente entre a universidade e escolas (Figura 1) para o desenvolvimento da formação inicial e continuada de todos os envolvidos no processo, tendo como resultado a produção de novos conhecimentos que serão importantes na melhoria do ensino de Química e das demais Ciências.

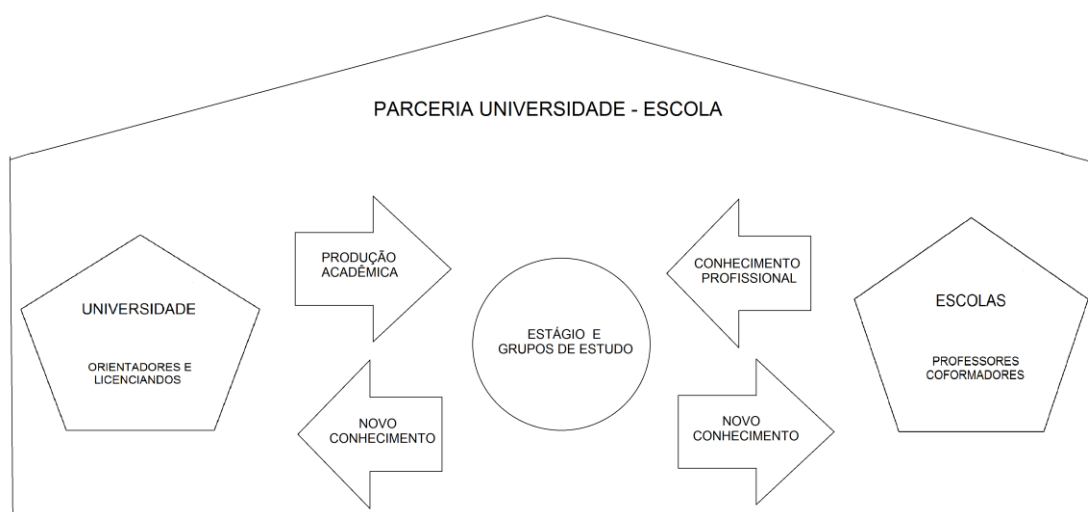


Figura 1: A construção de novo conhecimento a partir da parceria entre a universidade e as escolas de educação básica em torno das atividades de Estágio e de grupo de estudo.

Os caminhos apontados na literatura e nas análises dos dados dessa investigação servem de referência para a organização de parcerias colaborativas entre a universidade e escolas, de forma a aprimorar simultaneamente a formação inicial dos licenciandos e a formação continuada dos professores da educação básica, bem como compreender melhor as possibilidades e dificuldades oriundas do encontro de dois grupos distintos, pois atualmente coexistem professores das escolas que oferecem campo de Estágio, formados no modelo anterior e licenciandos que estão se formando em uma nova estrutura curricular. O encontro desses sujeitos nas atividades de Estágio pode ter como resultado dois cenários distintos conforme discutido na introdução. No segundo cenário, consideramos a possibilidade de ocorrência de um encontro de profissionais durante a realização das atividades do Estágio previamente organizada por licenciandos, professores da educação básica e orientadores, com a troca de experiências em torno de um projeto comum, contribuindo positivamente na formação continuada do professor da educação básica e na formação inicial do estagiário. Essas atividades poderão estar vinculadas à organização de grupos de pesquisa, onde a partir da confluência do conhecimento acadêmico produzido na universidade e do conhecimento profissional dos professores da educação básica, seja construído um novo conhecimento que retornará à universidade e nas escolas da educação básica, retroalimentando a produção acadêmica e conhecimento profissional, de forma a melhorar a formação de todos os envolvidos, bem como os processos de ensino e aprendizagem nessas instituições (Figura 1).

Entendemos que esse quadro denominado de “coexistência” embora muito evidente neste momento em função das mudanças ocorridas a partir de 2005, possa ocorrer continuamente, ou seja, diante da constante diferença de tempo de formação entre professores e licenciandos e as necessárias mudanças que ocorrem, sempre será necessário considerar essas diferenças como elemento de reflexão para todos os sujeitos envolvidos de maneira a problematizar a complexidade da profissão docente e ampliar a formação de todos. Essa situação imposta pela continuidade do funcionamento da escola em que o quadro docente precisa continuamente de ser substituído por novos profissionais também é descrito por Perrenoud:

As faculdades de ciências da educação, as quais estão prestes a elaborar seu próprio caminho, não podem trazer a prática para o interior do mundo universitário (...). Por isso é preciso desenvolver uma parceria com o sistema educativo como um todo. Ultrapassando os problemas contratuais, deparamo-nos com um paradoxo considerável: a profissionalização, não entendida aqui no sentido estatutário, mas como capacidade de construir a própria prática, os próprios métodos, no contexto de uma ética e de objetivos gerais, só pode ser desenvolvida em campo, em contato com os alunos e com professores mais experientes. Entretanto, nem sempre estes são ilustrações vivas da profissionalização e da prática reflexiva. Eles não poderiam ser criticados por isso quando constatamos que tal ideia cria uma defasagem entre o novo

ofício, preferível, mas abstrato, e o antigo, discutível, mas tangível (...). Isto é próprio de uma situação de transição! Não pode ser negada. Ao contrário disso, é importante teorizar essa situação: a continuidade do funcionamento da escola impõe a coexistência de gerações de profissionais formados conforme padrões diferentes. A formação contínua e o desenvolvimento de dinâmicas de estabelecimentos escolares podem reduzir essas defasagens, mas nunca conseguirá anulá-las. (PERRENOUD, 2002, p. 104):

Portanto, podemos considerar que a coexistência entre os profissionais formados e em formação, em padrões diferentes, é um processo contínuo em função da constante renovação do quadro de profissionais. Devido às alterações promovidas pelas resoluções e pareceres do Conselho Nacional de Educação aos cursos de formação inicial de professores, a partir de 2005 na UFJF, os licenciandos advindos desse novo curso começaram a procurar as escolas para a realização do Estágio onde atuam os professores formados no modelo anterior. Para que a coexistência nas atividades de Estágio possa gerar um ciclo virtuoso defendemos o aprimoramento de parcerias colaborativas entre a universidade e secretarias de educação de forma que os orientadores, professores e licenciandos possam trabalhar em conjunto visando a uma adequada formação inicial dos futuros professores como a formação continuada dos professores em exercício no magistério do ensino fundamental e superior.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os licenciandos consideraram o Estágio um importante componente curricular e reconheceram a importância da experiência dos professores da educação básica para sua formação inicial independente do tipo de instituição em que realizaram o Estágio. Porém, indicaram dificuldades relacionadas com a estrutura das instituições de educação básica, como a conciliação entre o horário de aula das escolas e da universidade e a falta de laboratório. Além, de outras indicações que, na verdade, correspondem às situações enfrentadas no cotidiano dos professores como a falta de conhecimentos prévios e indisciplinas de alunos, demonstrando que o campo de Estágio apresentou uma diversidade de cenários que podem e devem ser explorados como possibilidades de investigação pelos licenciandos em sua formação inicial.

Os professores da educação básica reconheceram que sua contribuição na formação inicial dos licenciandos ocorre, principalmente, com o compartilhamento de experiências, embora não tenham participado das discussões sobre planejamento e desenvolvimento do Estágio. A orientadora entendeu que sua função é direcionar as ações no Estágio.

Os licenciandos indicaram que as suas contribuições na formação continuada dos professores da educação básica ocorrem através de sua atualização e troca de experiências e sugeriram a necessidade de um maior tempo de contato com os docentes.

De acordo com a concepção predominante dos professores, licenciandos e da professora orientadora, a participação nas atividades de Estágio contribui para a formação inicial e continuada de todos. Porém, defendem um maior tempo de permanência dos licenciandos no campo de Estágio e, principalmente, uma maior aproximação entre a universidade e a escola, que favoreça o trabalho conjunto entre os professores da educação básica e a orientadora.

Julgamos que tal aproximação deve ser promovida através do estabelecimento de parcerias colaborativas entre a universidade e as escolas de educação básica, tema emergente na maioria das respostas.

Consideramos que, de fato, as atividades desenvolvidas pelos licenciandos no Estágio foram diversificadas e proporcionaram um contato inicial com a profissão docente, além de possibilitarem a vivência do dia a dia da escola. Também, concordamos com os licenciandos quanto ao Estágio ter sido um momento importante para sua formação inicial possibilitando a aquisição de experiência. Porém, não foi possível determinar a natureza ou a amplitude desta

experiência. Adicionalmente, a confrontação entre a realidade com os conhecimentos construídos na formação inicial parece ter ocorrido de forma parcial.

Alguns licenciandos não exerceram regência de aula, limitando sua formação profissional. Determinamos também a indisponibilidade da orientadora em acompanhar as atividades de Estágio nas escolas, devido ao grande número de estagiários de diferentes cursos de licenciatura sob sua responsabilidade.

Ficou claro que as ações do Estágio não contemplaram a formação do futuro professor para a pesquisa. Portanto, nesta questão atende apenas parcialmente as atuais diretrizes curriculares.

A falta de um planejamento conjunto, ocasionada pela inexistência de parceria colaborativa no período da investigação, entre os sujeitos, somado a falta de formação para exercer a função de coformador, limitou a atuação dos professores e as possibilidades formativas dos licenciandos. Portanto, também, nesta questão, as atividades de Estágio não contribuíram plenamente para o crescimento profissional de todos os envolvidos.

Logo, defendemos que a coexistência entre os professores e os licenciandos, sujeitos desta investigação, formados em cursos de licenciatura de diferentes modelos, apesar de ter possibilitado a vivência no espaço escolar e a troca de experiências, não contribuiu plenamente para o desenvolvimento profissional dos sujeitos, considerando os objetivos discutidos. Neste sentido, nas condições em que o Estágio ocorreu entendemos que limitou, parcialmente, o desenvolvimento profissional dos licenciandos. Contudo, identificamos como potencialidade da coexistência desses profissionais que sempre apresentarão visões diferenciadas a criação de um espaço profícuo para o desenvolvimento de formação inicial e continuada desde que ocorram parcerias colaborativas envolvendo todos os sujeitos.

Portanto, se por um lado, estamos seguros que o cenário observado não tem as conseqüências do ciclo vicioso, por outro, entendemos que estamos diante de um cenário no qual o ciclo virtuoso não ocorreu em sua plenitude, tendo como possíveis conseqüências, o fato de que os futuros professores não venham atuar plenamente como coformadores, uma vez que não vivenciaram ou refletiram sobre esta realidade, porém, devido a visão crítica que construíram sobre o campo de Estágio possivelmente poderão superar os problemas que detectaram.

Por fim, esperamos que os resultados deste trabalho subsidiem ações que busquem o aprimoramento e valorização das atividades de Estágio de acordo com as exigências legais para formação inicial dos professores da educação básica, com destaque para a organização de



parcerias colaborativas entre a UFJF, a Superintendência Estadual de Educação ou o Colégio de Aplicação João XXIII, de maneira a possibilitar um maior envolvimento dos estagiários nas atividades escolares, incentivando e valorizando a participação de professores da educação básica na discussão, organização e atuação nos Estágios da Universidade Federal de Juiz de Fora.

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, Andréia Francisco. **Os professores da escola da Educação Básica e suas contribuições na formação dos bolsistas de iniciação à docência da área de Química**. Tese (Doutorado em Ciências/Química) Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2013.
- AGOSTINI, Sandra; TERRAZZAN, Eduardo A. A configuração do estágio curricular em cursos de licenciatura e as atuais normativas legais. **Revista Teias**, v. 11, n. 23, set.- dez, 2010.
- AMORIM, Dolores Maria Borges; CHAVES, Eneida Maria. A Formação do Professor Reflexivo como Referência para uma Nova Epistemologia da Prática: A Experiência Vivida no CSFP. In: CALDERANO, Maria da Assunção; LOPES, Paulo R. Curvelo (org). **Formação de Professores no Mundo Contemporâneo: Desafios, Experiências e Perspectivas**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2006.
- ANDRADE, Rosana Cássia Rodrigues; RESENDE, Marilene Ribeiro. Aspectos legais do Estágio na formação dos professores: uma retrospectiva histórica. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v.1, n. 2, p. 230 – 252, jul-dez, 2010.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70 LTDA/Almedina Brasil, 2011.
- BORGES, Livia F. F. Um Currículo para a Formação de Professores. In VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da (orgs). **A Escola Mudou. Que mude a formação de professores**. São Paulo: Papirus Editora Campinas, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES nº 1.303/2001**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 9/2001**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2001a.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CP nº 21/2001**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2001b.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CP nº 27/2001**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2001c.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CP nº 28/2001**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2001d.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP nº 1/2002**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2002a.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP nº 2/2002**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2002b.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Escassez de professores no Ensino Médio: Propostas estruturais e emergenciais.** CNE/CEB, 2007, 36p.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, 1988.

\_\_\_\_\_. Legislação Federal – Estágio – **Lei 11.788 de 25.09.2008.** Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Brasília, 1996.

CAIRES, S.; ALMEIDA, L. S. Positive aspects of the teacher training supervision: The student teachers' perspective. **European Journal of Psychology of Education**, v. XXII, n.4, pp.515-528, 2007.

CALDERANO, Maria da Assunção. O Estágio Curricular e os Cursos de Formação de Professores: Desafios de uma Proposta Orgânica. In: CALDERANO, Maria da Assunção. **Estágio Curricular. Concepções, reflexões teórico-práticas e proposições.** Juiz de Fora: Editora UFJF, 2012.

CAMPOS, Magaly Robalino. Ator ou protagonista? Dilemas e Responsabilidades Sociais da Profissão Docente. In: CALDERANO, Maria da Assunção; LOPES, Paulo R. Curvelo (org). **Formação de Professores no Mundo Contemporâneo: Desafios, Experiências e Perspectivas.** Juiz de Fora: Editora UFJF, 2006.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de; GIL-PÉREZ, Daniel. **Formação de Professores de Ciências. Tendências e Inovações.** 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

CHARLIÈS, Sébastien *et al.* Interactions between preservice and cooperating teachers and knowledge construction during post-lesson interviews. **Teaching and Teacher Education**, Oxford, New York, v. 20, issue 8, p. 765-781, 2004.

COSTA, Eden Vieira *et al.* Parceria UFF-Escola Básica: contribuições para a Licenciatura em Física. In: FERNANDES, Neiva Santos Masson; DOMINICK, Rejany; CAMARGO, Sueli (org.) **Formação de Professores. Projetos, Experiências e Diálogos em Construção.** Niterói: EdUFF, 2008.

DELGADO, Mauricio Godinho. **Curso de Direito do Trabalho.** 8ª ed. São Paulo: LTr, 2009.

DEMO, Pedro. **Pesquisa. Princípio Científico e Educativo.** 13ª ed. São Paulo, SP: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. **Educação e Alfabetização Científica.** Campinas SP: Papyrus, 2010.

\_\_\_\_\_. **Educar pela Pesquisa.** 9ª Edição. Campinas, SP. Coleção Educação Contemporânea. Autores Associados. 2011.

DUTRA, Edna Falcão; TERRAZAN, Eduardo A. Reflexos das normativas legais sobre a formação de professores da educação básica em configurações curriculares de cursos de licenciatura em Química e formação da identidade profissional docente. **Rev. Ensaio**. Belo Horizonte, v. 14, n. 01, jan. abr. 2012.

DOMINGUES, Alexandra da Paixão. **O Estágio Curricular na Formação do Pedagogo: Um estudo utilizando a metodologia da problematização**. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro de Educação Comunicação e Artes. Universidade Estadual de Londrina. Londrina, PR. 2012.

ESTEBAN, Maria Paz Sandin. **Pesquisa Qualitativa em Educação**. Fundamentos e Tradições. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. O Papel do Estágio nos Cursos de Formação de Professores. In PICONEZ, Stela C. Bertholo *et al.* **A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado**. 24ª ed. Campinas: Papirus Editora, 2012.

FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque. Universidade e Estágio curricular: subsídios para discussão. In: ALVES, Nilda. **Formação de Professores. Pensar e Fazer**. Cortez, Editora. 11ª Edição. 2011.

FRANCISCO JUNIOR, Wilmo E.; PETERNELE, Wilson Sacchi; YAMASHITA; Miyuki. A Formação de Professores de Química no Estado de Rondônia: Necessidades e Apontamentos. **Química Nova na Escola**, São Paulo, vol. 31, nº 2, maio, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa**. 43ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FOERSTE, Erineu. **Parceria na formação de professores**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

GALIAZZI, Maria do Carmo. **Educar pela Pesquisa**. Ambiente de Formação de Professores de Ciências. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003

\_\_\_\_\_; 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.

GATTI, B. A. **Análises com vistas a um referencial para política de formação de professores para o ensino básico**. Brasília: CONSED, 1996.

GIGLIO, C. M. B. M. B. Residência pedagógica como diálogo permanente entre a formação inicial e continuada de professores. In: ENDIPE Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, 15, 2010, Belo Horizonte. Coleção Didática e Prática de Ensino: **Autêntica**, 2010, p. 375-394.

GONÇALVES, Fábio Peres; MARQUES, Carlos Alberto. Contribuições Pedagógicas e Epistemológicas em Textos de Experimentação no Ensino de Química. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v11(2), pp. 219-238, 2006.

\_\_\_\_\_; GALIAZZI, Maria do Carmo. A Natureza das Atividades Experimentais no Ensino de Ciências. Um programa de pesquisa educativa nos cursos de Licenciatura. In: MORAES, Roque e MANCUSO, Ronaldo (org.) **Educação em Ciências. Produção de Currículos e Formação de Professores**. 2ª Ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

HYPOLITTO, Dinéia. **Formação Continuada: Análise de Termos. Integração Ensino Pesquisa Extensão**. Maio, 2000. Disponível em <[http://www.geocities.ws/dineia.hypolitto/arquivos/artigos/101\\_21.pdf](http://www.geocities.ws/dineia.hypolitto/arquivos/artigos/101_21.pdf)>. Acessado em 28 de abril de 2014.

INEP/ANPED. **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/INEP/Comped, 2002.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sistema de ensino precisa de 250 mil professores**. 2011. Disponível em <[http://portal.inep.gov.br/c/journal/view\\_article\\_content?groupId=10157&articleId=15215&version=1.1](http://portal.inep.gov.br/c/journal/view_article_content?groupId=10157&articleId=15215&version=1.1)>. Acessado em 7 de abril de 2014.

JARMENDIA, Amélia Maria; UTUARI, Solange (org.). **Formação de Professores e Estágios Supervisionados: Fundamentos e Ações**. Coletânea de textos sobre formação docente. São Paulo: Terracota, 2009.

KESNKI, Vani Moreira. A Vivência Escolar dos Estagiários e a Prática de Pesquisa em Estágios Supervisionados. In PICONEZ, Stela C. B. *et al.* **A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado**. 24ª ed. Campinas: Papyrus Editora, 2012.

KRAHE, Elisabeth Diefenthaler. Licenciaturas e suas modificações curriculares: as determinações legais do MEC – BR e os currículos da UFRGS. **Educação**, v.29, n. 2, p. 147 – 158, Santa Maria. 2004. Disponível em <<http://www.ufsm.br/ce/revista>>. Acessado em 18 de abril de 2004.

KULCSAR, Rosa. O Estágio Supervisionado como Atividade Integradora. In PICONEZ, Stela C. B. *et al.* **A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado**. 24ª ed. Campinas: Papyrus Editora, 2012.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Aprendizagem da Profissão Docente**. Brasília: Liber Livro, 2012.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura A Formação do Professor pela Pesquisa. In: MACIEL, Lizete Shizue Bomura; NETO, Alexandre Shigunov (org). **Formação de Professores: Passado, Presente e Futuro**. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

MALDANER, Otavio Aloisio. **A formação inicial e continuada dos professores de Química. Professores/pesquisadores**. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.

\_\_\_\_\_; LOTTERMANN, Caroline Luana; DEL PINO; José Claudio. Ações de estagiárias da licenciatura em Química em proposta de inovação curricular. **VII ENPEC. Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. Florianópolis, 8 nov. 2009. ISSN: 21766940.

\_\_\_\_\_ ; ZANON, Lenir Basso. Pesquisa Educacional e Produção do Conhecimento do Professor de Química. In SANTOS, Wildson Luiz P. dos (org.); MALDANER, Otavio Aloisio (org.). **Ensino de Química em Foco**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação**. São Paulo: Editora Ática, 1998.

MELO, Lilian Guiduci de. **Perfil dos Professores de Química do Município de Juiz de Fora: Sua Formação Inicial, Continuada e o Exercício Profissional**. Dissertação (Mestrado em Química). Departamento de Química, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

MENEZES, Paulo Henrique Dias. Formação Profissional Prática Específica do Professor: Reflexões sobre um modelo colaborativo de Estágio curricular supervisionado. In: CALDERANO, Maria da Assunção (org.). **Estágio Curricular. Concepções, reflexões teórico-práticas e proposições**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2012.

MESQUITA, Nyuara Araújo da Silva; SOARES, Márlon Herbert Flora Barbosa. Aspectos Históricos dos Cursos de Licenciatura em Química no Brasil nas Décadas de 1930 a 1980. **Química Nova**, São Paulo, vol. 34, nº. 1, 165-174, 2011.

MICARELLO, Hilda. Memórias de Formação no Relato de Futuros Professores: O Estágio como Espaço de Ressignificação. In: CALDERANO, Maria da Assunção (org.). **Estágio Curricular. Concepções, reflexões teórico-práticas e proposições**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2012.

MORAIS, Francisco Valdomiro de. **Uma proposta de Estágio como Componente Curricular para cursos de Licenciatura em Física**. Dissertação (Ensino de Ciências Naturais e Matemática) Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2004.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Criação Curricular, autoformação e formação continuada no cotidiano escolar. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Cotidiano Escolar, formação de professores(as) e Currículo**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

OLIVEIRA, Raquel Gomes. **Estágio Curricular Supervisionado. Horas de Parceria Escola – Universidade**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

OLIVEIRA, Daniella Motta de; FERREIRA, Rosângela Veiga Júlio. Colégios de Aplicação e Formação de Professores: Um Diálogo com os Estágios como Esferas Formadoras. In: CALDERANO, Maria da Assunção (org.). **Estágio Curricular. Concepções, reflexões teórico-práticas e proposições**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2012.

ORTALE, Fernanda Landucci. Caminhos para a formação do professor reflexivo. In: GRANVILLE, Maria Antônia (org.). **Teorias e Práticas na Formação dos Professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, nº 68, dezembro de 1999, ano XX.

PEREIRA, Regina Coeli Barbosa; PEREIRA, Rosilene de Oliveira. O Estágio Supervisionado no Contexto da Formação de Professores. In: CALDERANO, Maria da Assunção (org.). **Estágio Curricular. Concepções, reflexões teórico-práticas e proposições**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2012.

PERRENOUD, Philippe. **10 Novas Competências para Ensinar**. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. **A Prática Reflexiva no Ofício do Professor. Profissionalização e Razão Pedagógica**. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PÉREZ Serrano G. **Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos**. Madri: La Muralla; 1994).

PICONEZ, Stela C. Bertholo. A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado: a aproximação da Realidade Escolar e a Prática da Reflexão. In: PICONEZ, Stela C. Bertholo *et al.* **A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado**. 24ª ed. Campinas: Papirus Editora, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 6ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

\_\_\_\_\_. **O Estágio na Formação de Professores. Unidade Teoria e Prática?** 11ª ed. São Paulo, SP: Cortez, 2012.

PIRES, Francisca Cristina de Oliveira e. O papel do professor orientador na efetivação do Estágio: múltiplas visões. In: CALDERANO, Maria da Assunção (org.). **Estágio Curricular. Concepções, reflexões teórico-práticas e proposições**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2012.

PRADA, Luis Eduardo Alvarado; OLIVEIRA, Valéria de Freitas. Concepções e políticas de formação continuada de professores: sua construção. **Ensino Em-Revista**, Uberlândia, v. 17, n. 1, p. 111-133, jan-jun 2010.

RIANI, Dirce Camargo. **Formação do Professor: A Contribuição dos Estágios Supervisionados**. 1ª Ed. São Paulo: Lúmen, 1996.

SANTIAGO, Rosemary Aparecida. Ensino Pesquisa e Extensão na Formação e Prática Docente: alguns apontamentos para o debate. In: JARMENDIA, Amélia Maria; UTUARI, Solange (org.). **Formação de Professores e Estágios Supervisionados: Fundamentos e Ações**. Coletânea de textos sobre formação docente. São Paulo: Terracota, 2009.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. **Educação em Química. Compromisso com a cidadania**. 3ª ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

SCHÖN, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo. Um novo design para o ensino e para a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHWANDT TA. **Three epistemological stances for qualitative inquiry**. In: Denzin NK, Lincoln YS (Eds.). *Handbook of qualitative research*, 2ª ed, Londres: Sage; 2000; p. 189-213.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Resolução SEE/MG nº 2253, de 19 de janeiro de 2013.** MG 10/1/2013.

STRAUSS A.; CORBIN J. **Basics of qualitative research.** Grounded theory procedures and techniques. Califórnia: Sage; 1990.

SILVA, José Eduardo *et al.* **Levantamento das dificuldades dos professores no ensino de Química em escolas de nível Médio de Campo Grande - MS.** In: XIV Encontro Nacional de Ensino de Química, 21 a 24 de julho de 2008. Disponível em: <<http://www.quimica.ufpr.br/eduquim/eneq2008/resumos/R0681-1.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2010.

TARDIF, Murice; LESSARD, Claude. **O Ofício do Professor. História, perspectivas e desafios internacionais.** Petrópolis, RJ. Vozes, 2008.

THERRIEN, Jacques. O saber do Trabalho Docente e a Formação do Professor. In: NETO, Alexandre Shigunov; MACIEE, Lizete Shizue Bomura (org). **Reflexões Sobre a Formação de Professores.** Campinas, SP: Papyrus, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão – CEPE. Regulamento Acadêmico da Graduação. **Resolução nº11/97.** Juiz de Fora, 1997.

\_\_\_\_\_. **Projeto Pedagógico das Licenciaturas da Universidade Federal de Juiz de Fora.** Juiz de Fora: Pró – Reitoria de Graduação, Juiz de Fora, 2006.

\_\_\_\_\_. Faculdade de Educação. **Resolução nº 001/2011.** Apresenta a concepção de Estágio, Regulamenta a oferta e o desenvolvimento dos Estágios Curriculares. Juiz de Fora. 2011.

VEIGA, Ilma Passos A. *et al.* **A Escola Mudou: que mude a formação de professores!** 3ª Edição. Campinas: Papyrus Editora, 2012a.

\_\_\_\_\_. **A Aventura de Formar Professores.** 2ª Ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012b.

\_\_\_\_\_. **Projeto Político Pedagógico da Escola. Uma construção possível.** 24ª Edição. Campinas: Papyrus Editora, 2008.

VIEIRA, Sílvia Valéria, *et al.* Ler e Escrever: Programa de Formação de Alunos Pesquisadores na Universidade Cruzeiro do Sul. In: JARMENDIA, Amélia Maria; UTUARI, Solange (org.). **Formação de Professores e Estágios Supervisionados: Fundamentos e Ações.** Coletânea de textos sobre formação docente. São Paulo: Terracota, 2009.

WINCH, Paula Gaida, *et al.* Interação universidade-escola de educação básica no desenvolvimento de Estágios curriculares pré-profissionais. **TEIAS**, Rio de Janeiro, ano 7, nº 13-14, jan/dez 2006.

ZANON, Lenir Basso; FRISON, Marli Dallagnol; MALDANER, Otavio Aloisio. **A Articulação entre Produção de Currículos e Formação Inicial de Professores de Química na UNIJUÍ.** 30ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Química, 2007. Disponível em <<http://www.s bq.org.br/30ra/wordensino.php>>. Acessado em 10 de fevereiro de 2014.



ZARAGOZA, José Manuel Esteve. **O mal-estar docente. A sala de aula e a saúde dos professores.** Bauru: EDUSC, 1999.

ZIMMERMANN, Erika; BERTANI, Januária Araújo. Um novo olhar sobre o curso de formação de professores. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 20, n. 1: 43 – 62, abr. 2003.

## APÊNDICES

### APÊNDICE 1

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

##### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

O Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “CONCEPÇÕES DE LICENCIANDOS E PROFESSORES DE QUÍMICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO COMPONENTES CURRICULARES”. Neste estudo pretendemos avaliar as concepções dos licenciandos e professores do ensino básico a respeito do estágio curricular e prática de ensino do curso de formação inicial de professores de Química da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Em função de todos os avanços na legislação e a conseqüente adequação dos cursos de formação inicial de professores para a Educação Básica, faz-se necessário a organização de pesquisas para se avaliar o entendimento que os professores da educação básica e licenciandos têm a respeito das mudanças do estágio curricular e prática de ensino de modo a atender às exigências formativas atuais para os professores de Química no Brasil.

Para este estudo adotaremos a análise dos questionários entregues aos professores de Química da educação básica e alunos do curso de formação inicial de professores do período diurno presencial da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador

O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

O (A) Sr (a) não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, no Departamento de Química da Universidade Federal de Juiz de Fora, e a outra será fornecida a você.

Eu, \_\_\_\_\_, portador do documento de Identidade \_\_\_\_\_ fui informado (a) dos objetivos do estudo “CONCEPÇÕES DE LICENCIANDOS E PROFESSORES DE QUÍMICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO COMPONENTES CURRICULARES” de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012.

Nome

Assinatura participante

Data

Nome Assinatura pesquisador Data

---

Nome Assinatura testemunha Data

---

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

*CEP- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA/UFJF  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DA UFJF  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA  
CEP 36036.900  
FONE:32 3220 3788*

*PESQUISADORES RESPONSÁVEIS: PROF. DR. JOSÉ GUILHERME DA SILVA LOPES  
ENDEREÇO: DEPARTAMENTO DE QUÍMICA / ICE / CAMPUS UNIVERSITÁRIO DA UFJF  
JUIZ DE FORA (MG) - CEP: 36036-900  
FONE: (32) 2102-3310 / E-MAIL: GUILHERME.LOPES@UFJF.EDU.BR*

*E*

*PROF. SILVIO IVANIR DE CASTRO  
ENDEREÇO: DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS NATURAIS/COLÉGIO DE APLICAÇÃO JOÃO XXIII – UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ  
DE FORA.  
FONE: (32) 3229-7612  
EMAIL: SILVIO.CASTRO@UFJF.EDU.BR*

Tire suas dúvidas sobre riscos, acesse: <http://www.ufjf.br/comitedeetica/files/2008/12/risco-em-pesquisa3.doc>.

APÊNDICE 2  
QUESTIONÁRIO – LICENCIANDOS

IDENTIFICAÇÃO

Nome:

Período do curso:

A) Tem experiência como professor da educação básica?

Durante quantos anos?

B) Durante a sua graduação participou de algum programa ou projeto da UFJF e/ou desenvolveu atividades relacionadas com a formação dos professores, além do estágio e da prática escolar? Descreva essas atividades.

C) Qual escola e com qual(is) professor(es) de ensino fundamental ou médio você executou as atividades de estágio e prática de ensino?

D) Qual foi o critério de escolha da escola?

QUESTÕES

1) Quais foram as atividades desenvolvidas na Prática de Ensino e no Estágio Supervisionado no seu curso? Que influência esse estágio você acredita que terá em sua prática docente?

Prática de Ensino:

Estágio Supervisionado:

2) No momento de sua chegada na escola:

a) Como foi a receptividade da direção da escola?

b) Como foi a receptividade do professor da escola?

3) Você teve acesso ao Projeto Político Pedagógico das escolas que fez estágio e prática de ensino? O documento faz referência às atividades de estágio, prática de ensino e o papel do estagiário? Explique.

- 4) Você participou de reuniões com os professores orientadores da UFJF para organizar as ações de estágio e prática de ensino?
- 5) Você participou de reuniões com os professores da escola de educação básica para definir suas atividades na escola?
- 6) Em algum momento houve reunião entre você, o orientador da UFJF e o professor da educação básica para um planejamento conjunto?
- 7) Qual a importância e os objetivos do estágio e da prática de ensino na formação profissional dos professores da educação básica?
- 8) Você encontrou problemas ou dificuldades no desenvolvimento das atividades de estágio e prática de ensino? Quais?
- 9) Na sua opinião, como deveriam ser as atividades de estágio e prática de ensino de forma a melhorar a formação inicial dos professores?
- 10) Qual a relação existente entre o estágio e a prática de ensino com as outras disciplinas de seu curso? Justifique a sua resposta.
- 11) Como estagiário, como você poderia contribuir para a formação continuada do professor de ensino básico?
- 12) Em que o professor de ensino básico poderia contribuir na sua formação profissional?
- 13) Você entende a escola como espaço de construção do conhecimento escolar para os professores da escola básica e para os licenciandos? Justifique a sua resposta.
- 14) O que poderia ser mudado/acrescentado em relação às atividades de estágio e prática de ensino, de forma a contribuir para a formação continuada dos professores da educação básica?

## APÊNDICE 3

## QUESTIONÁRIO – PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

## IDENTIFICAÇÃO

Nome.

Formação inicial.

Instituição:

Curso:

Ano de conclusão:

Formação continuada.

Pós-graduação:

Instituição:

Ano de conclusão:

Exercício Profissional.

- A) Tempo de trabalho como docente:
- B) Exerceu outras funções na escola ou superintendência de ensino?
- C) Quanto tempo de trabalho nessas outras funções?

## QUESTÕES

- 1) Quais foram as atividades desenvolvidas na Prática de Ensino e/ou Estágio Supervisionado no seu curso de Licenciatura em Química quando você foi estudante? Que influência essas atividades tiveram em sua prática docente?

- 2) Qual a relação existente entre a sua escola e a UFJF na discussão e organização dos estágios? Existe um planejamento em conjunto?
- 3) Você tem conhecimento das normas relativas ao estágio? Em linhas gerais quais as principais orientações? Quem as apresentou?
- 4) No Projeto Político Pedagógico de sua escola há orientações sobre o papel do professor (você) e do estagiário nas atividades escolares? Quais?
- 5) A Superintendência de Ensino do Estado de Minas Gerais e/ou a Universidade Federal de Juiz de Fora, incentivam de alguma forma seu envolvimento nas atividades de prática de ensino e estágio curricular dos licenciandos? Como? Descreva.
- 6) De um modo geral quais são as atividades de estágio e prática de ensino que os alunos da graduação desenvolvem na escola atualmente?
- 7) Qual a importância e os objetivos do estágio e prática de ensino na formação profissional dos futuros professores da educação básica?
- 8) Em algum momento houve reunião entre você, o orientador da UFJF e o professor da educação básica para um planejamento conjunto?
- 9) Qual a sua função nas atividades de prática de ensino e estágio supervisionado dos alunos da licenciatura que estão acompanhando e executando atividades sob sua responsabilidade?
- 10) Qual a contribuição do professor da escola básica (você) na formação profissional dos licenciandos?
- 11) Você considera que o seu envolvimento no trabalho com os estagiários contribui para sua formação continuada? Se a resposta for sim, como? Se a resposta for não, o que poderia ser feito?
- 12) O que poderia ser mudado/acrescentado em relação às atividades de estágio e prática de ensino, a fim de melhorar a formação inicial dos professores e contribuir para sua formação continuada?

- 13) Você entende a escola como espaço de construção do conhecimento escolar para os professores da escola básica e para os licenciandos? Justifique a sua resposta.
- 14) Se você já supervisionou estagiários antes de 2007, descreva quais as diferenças do estágio e da prática de ensino antes e depois dessa data. Pontuar objetivos de estágio e outros indicadores como planejamento conjunto e, se possível, a carga horária.
- 15) Você se considera um coformador do estagiário? Explique.



## APÊNDICE 4

## QUESTÕES AO ORIENTADOR DE ESTÁGIO DOS ANOS DE 2011 E 2012 DO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA DA UFJF.

Como orientadora de estágio e professora de Química do Ensino Médio você tem uma posição privilegiada para analisar os problemas do estágio. É com esse olhar, pelas duas perspectivas, como professora formadora e orientadora de estágio e como coformadora, gostaríamos de fazer algumas perguntas relativas ao estágio curricular supervisionado oferecido aos licenciandos do curso de Química da UFJF nos anos de 2011 e 2012.

## QUESTÕES

- 1) Qual a sua formação profissional? (Graduação, Mestrado ou Doutorado).
- 2) Quanto tempo você tem de experiência na orientação de estágio? E como professora da educação básica?
- 3) Quais foram as atividades desenvolvidas na Prática de Ensino e/ou Estágio Supervisionado no seu curso de licenciatura em Química quando você foi estudante?
- 4) Quais foram as atividades desenvolvidas pelos licenciandos nos estágios?
- 5) Quais as dificuldades encontradas na orientação e acompanhamento de estágio? Você acompanhou os estagiários nas atividades desenvolvidas nas escolas?
- 6) Qual a importância e objetivos do estágio e prática de ensino na formação inicial dos licenciandos e na formação continuada dos professores da educação básica e do professor orientador?
- 7) Qual a relação existente entre a UFJF e as escolas na discussão e organização dos estágios? Existe um planejamento em conjunto? Você participou de reuniões com os professores das escolas de educação básica e licenciandos para definir suas atividades na escola?
- 8) A participação conjunta de professores formadores, coformadores e licenciandos contribuiu para a formação de todos os envolvidos no estágio?

## APÊNDICE 5

Exemplo do processo de categorização descrito para as respostas da questão 9 respondida pelos licenciandos, na qual os termos grifados correspondem às unidades de significação que deram origem às categorias em itálico.

Tabela 9: Unidades de significação nas respostas dos licenciandos à questão 9 e suas respectivas categorias

Licenciando	Respostas	Categorias
L1	<u>As escolas e a universidade poderiam ter um vínculo maior.</u>	<i>Maior vínculo interinstitucional</i>
L5	Uma sugestão seria o contato, ou seja, <u>do trabalho conjunto entre o professor da UFJF – com o aluno da UFJF – com o orientador da instituição escolar</u> , oferecida a oportunidade de estágio e/ou prática de ensino.	<i>Maior vínculo entre os docentes</i>
L3	Penso que as atividades estão num caminho certo. <u>O que poderia mudar é um pouco a relação entre o docente realizador do estágio e o professor que nos recebe, pois ainda é uma relação muito vaga</u> , pois para eles ainda não há nenhum benefício em receber os estagiários, isso pensando na esfera de seu currículo por exemplo.	<i>Incentivo ao professor da escola básica</i>
	<u>Deveria portanto a disciplina aproximar mais o professor da escola, o docente em questão e o orientador da disciplina da UFJF.</u>	<i>Maior vínculo entre os docentes</i>
L6	Acredito que as disciplinas de prática e estágio foram uma boa oportunidade para iniciarmos nossas experiências com a sala de aula na posição de professores já que pudemos ministrar aulas, teóricas e práticas, e vivenciar um pouco o dia a dia dos professores, alunos e funcionários da escola entre si. <u>Acho o que mudaria seria a forma de que os professores das disciplinas nos avaliem e contribuam para o nosso crescimento enquanto iniciantes da docência.</u>	<i>Mudança na forma de avaliação.</i>
	Nos encontros periódicos com os professores de prática e estágio, somente éramos convidados a conversar sobre fatos relevantes da nossa observação e como tinha sido as nossas aulas. <u>Eles não nos acompanham nas mesmas</u> , não participavam para nos avaliar, não tivemos muito retorno do que fizemos.	<i>Maior acompanhamento do orientador na escola</i>
	Ao contrário disso, na disciplina Práticas no Ensino de Química, por exemplo, fomos convidados a oferecer uma aula prática a uma turma, mas a mesma foi filmada e amplamente discutida após. Acredito ter sido uma experiência mais relevante.	<i>Ampla reflexão sobre regência de aula</i>
L4	Seria interessante que o professor da educação básica permitisse <u>maior participação dos estagiários nas atividades realizadas em sala de aula.</u>	<i>Participação mais ativa do licenciando</i>
L2	Primeiramente deveríamos ter a oportunidade de ministrar mais aulas, pois o número é muito pequeno, quando comparado com a preparação que tivemos.	
L7	Acredito que só ir a escola para observar aulas não é muito proveitoso. Acho que <u>os alunos do estágio tinham que participar mais ativamente</u> . Talvez ter mais oportunidade de ministrar aulas seria mais interessante. Foi muito interessante o último estágio, onde a professora da disciplina dividiu bem os horários entre ir a escola e aulas com ela, onde nós tínhamos a liberdade de conversar sobre o que estamos vendo na escola e receber orientação dela. Ficamos um tempo observando as aulas e um tempo observando a escola em si; Foi muito boa essa forma e muito produtiva.	

\*Questão 9: Na sua opinião, como deveriam ser as atividades de Estágio e Prática de Ensino de forma a melhorar a formação inicial dos professores?

## ANEXOS

### ANEXO 1

#### RESOLUÇÃO 001/FACED

##### RESOLUÇÃO Nº. 001/2011/FACED

Apresenta a concepção de Estágio, Regulamenta a oferta e o desenvolvimento dos Estágios Curriculares sejam eles obrigatórios, opcionais e *não obrigatórios* no âmbito do Curso de Pedagogia – presencial e a distância - e demais Licenciaturas da Faculdade de Educação.

O CONSELHO DE UNIDADE DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFJF, no uso de suas atribuições e considerando a Resolução CNE/CP- 002/2002, a Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, a Lei 11.788, de setembro de 2008, e analisando os debates e deliberações do Departamento de Educação da Faculdade de Educação,

##### **RESOLVE:**

**Art. 1º** - Os estágios curriculares obrigatórios, opcionais e *não obrigatórios* dos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas são atividades acadêmicas que se configuram como vivências acadêmico-profissionais destinadas a contribuir com a formação profissional dos graduandos.

**Art. 2º** - Os estágios curriculares obrigatórios, opcionais e *não obrigatórios*, nos cursos presenciais e a distância, devem atender à necessária articulação entre a perspectiva teórica e prática, entre o campo da formação e do trabalho docente permeados pela dimensão investigativa.

**Art. 3º** - A formação teórica, a prática profissional e a postura investigativa, indicados no artigo anterior, são identificadas como eixos centrais da organização curricular dos cursos de Licenciatura e visam a propiciar ao estagiário a possibilidade de:

I – Vivenciar a imersão real no campo do trabalho docente em espaços específicos de estágio, com ênfase na escola básica, considerando também os espaços educativos não escolares;

II – Identificar, conhecer e analisar o contexto sócio-cultural-econômico em que a instituição educacional se situa;

III – Fazer contato direto e sistemático com a prática social e pedagógica desenvolvida no interior das instituições ou instâncias educativas;

IV – Identificar os objetivos e os princípios que sustentam as práticas observadas, as metodologias, os procedimentos utilizados e as relações interpessoais que atravessam as diversas ações desenvolvidas nos contextos específicos;

V – Estabelecer relações entre as situações e fatos observados com as reflexões desenvolvidas nesse processo, tendo por base a produção acadêmica desenvolvida no campo geral e específico da educação;

VI – Compreender e analisar a prática docente de modo a produzir conhecimentos sobre as questões que envolvem a relação pedagógica, política e social, sem perder de vista as especificidades do processo;

VII – Problematizar o campo de estágio, buscando identificar questões e desafios a serem enfrentados em contínuo diálogo com o professor orientador da FAGED e com o profissional responsável pelo estágio na instituição educacional – campo do estágio;

VIII – Descrever e analisar a problemática delineada tendo por base uma atitude investigativa apoiada em construções teórico-metodológicas;

IX – Elaborar e desenvolver uma proposta de ação e/ou uma sequência didática, de modo que tenha a oportunidade de estar à frente de uma ação pedagógica compatível com a formação profissional esperada;

X – Empreender reflexão crítica e propositiva acerca do fenômeno educacional, colaborando para a construção e fortalecimento de sentidos e significados frente à docência, pesquisa e gestão educacional dos processos de ensino e aprendizagem.

**Art. 4º** - Os estágios curriculares obrigatórios serão realizados em instituições públicas, privadas ou em instituições da sociedade civil que desenvolvam atividades propícias ao aprendizado do graduando na área específica identificada pelo campo do estágio.

§1º - No caso dos estágios curriculares realizados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação Infantil e Alfabetização e Gestão Escolar, apenas serão admitidas instituições educativas formais, públicas ou privadas, que ofereçam serviços educativos para essas etapas da Educação Básica.

§ 2º - Os demais estágios curriculares obrigatórios, sobretudo o estágio em Educação de Jovens e Adultos, desenvolvidos prioritariamente em espaços institucionais escolares, poderão também ser realizados em espaços não escolares, desde que abriguem as condições para o desenvolvimento do mesmo, cujo enfoque é prescrito pelo artigo 3º;

§ 3º - Os espaços de ensino-aprendizagem destinados à realização dos estágios curriculares, denominados “Campos de Estágio”, serão definidos pela Universidade Federal de Juiz de Fora, a partir dos convênios estabelecidos entre ela e as instituições educacionais;

§ 4º - As propostas de convênio para o estágio, apresentadas pelas instituições e encaminhadas pela Coordenação de Estágios da UFJF serão analisadas pela Coordenação de Estágios da Faculdade de Educação, tendo por base a Carta de Intenções de Convênio e o Projeto Político Pedagógico, ou documento similar, apresentado pela instituição proponente;

§ 5º - Além do convênio estabelecido entre a UFJF e as instituições interessadas, poderá a Faculdade de Educação, através da Coordenação de Estágios, estabelecer

princípios e dinâmicas para constituir “Escolas Parceiras” buscando aproximações sistemáticas entre as instituições educacionais interessadas, propiciando participação em grupos de estudo e de pesquisa, bem como em seminários temáticos de interesse educacional e, ainda, fomentando a possibilidade de trabalhos acadêmicos articulados.

**Art. 5º** - Os estágios curriculares obrigatórios fazem parte do currículo dos cursos de licenciatura constituindo-se em atividades obrigatórias para todos os estudantes.

I - No âmbito do Curso de Pedagogia, o Departamento de Educação oferece os seguintes estágios curriculares obrigatórios, possuindo, cada um deles, a carga horária de 60 (sessenta) horas:

- a - Estágio Supervisionado Interdisciplinar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;
- b - Estágio Supervisionado em Educação Infantil; (1)
- c - Estágio Supervisionado em Alfabetização; (2)
- d- Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que priorizará um enfoque mais específico relativo aos saberes escolares; (3)
- e- Estágio Supervisionado em Educação de Jovens e Adultos; (5)
- f - Estágio Supervisionado em Gestão Escolar. (4)

II - Nas demais licenciaturas, são previstos, no mínimo, dois estágios curriculares obrigatórios, oferecidos pelo Departamento de Educação, possuindo cada um deles a carga horária de 200 horas, sendo denominados, respectivamente, de Estágio Supervisionado I e Estágio Supervisionado II;

Parágrafo único - Os cursos noturnos **que optarem pela realização do estágio em quatro semestres** desmembrarão, em quatro períodos letivos, a carga horária de estágio, distribuída através dos respectivos estágios supervisionados III, IV, V e VI, de forma a compatibilizar sua realização a cada semestre, sem prejuízo de sua totalidade, contendo cada estágio carga horária de 100 horas.

**Art. 6º** - O planejamento, o desenvolvimento e a avaliação dos estágios curriculares compreendem dois tempos distintos, articulados e complementares:

I – **Tempo de orientação de estágio**, que compreende encontros com o professor da Faculdade de Educação responsável pela orientação do estagiário, denominado Professor Orientador;

§1º - No curso de Pedagogia, durante o estágio curricular obrigatório, seja ele diurno ou noturno, o procedimento de orientação do professor ocorrerá através das seis disciplinas específicas - Reflexões sobre a Atuação em Espaços Educacionais I, II, III, IV, V, VI, respectivamente associadas a cada um dos estágios previstos;

§2º - Nas demais licenciaturas, nos cursos do período diurno, o procedimento de orientação do professor de estágio curricular obrigatório ocorrerá através das duas disciplinas específicas - Reflexões sobre a Atuação em Espaços Educacionais I e II;

§3º - Nas licenciaturas oferecidas no período noturno, **que optarem pela realização do estágio curricular obrigatório em quatro semestres**, o procedimento de orientação do professor ocorrerá através das quatro disciplinas específicas - Reflexões sobre a Atuação em

Espaços Educacionais III e IV, V e VI, também respectivamente associadas aos estágios curriculares obrigatórios;

II – **Tempo de realização das atividades no campo de estágio**, que compreende as atividades a serem desenvolvidas pelo aluno no campo de estágio em cada período em que o estágio for realizado.

III - A distribuição dos tempos de que trata este artigo corresponde à integralização da carga horária curricular de estágio obrigatório prevista em lei.

**Art. 7º** - Para efeito de registro acadêmico e cômputo de encargos didáticos dos professores, a carga horária de estágio curricular obrigatório será distribuída da seguinte forma:

I – Em se tratando do Curso de Pedagogia, a carga horária é de 60 horas para cada um dos cinco estágios obrigatórios previstos, sendo 15 horas de orientação efetivadas pelo professor de estágio da Faculdade de Educação e 45 horas de atividades desenvolvidas no campo de cada um dos estágios;

II – Nas demais licenciaturas, onde são registrados dois estágios obrigatórios, a carga horária referente a cada um deles é de 200 horas, sendo 60 horas de orientação efetivadas pelo professor de estágio da Faculdade de Educação e 140 horas de atividades desenvolvidas no campo de estágio;

III – Nas demais licenciaturas, no período noturno, essa carga horária se distribui em quatro estágios obrigatórios de 100 horas cada um, sendo 30 horas de orientação efetivadas pelo professor de estágio da Faculdade de Educação e 70 horas de atividades desenvolvidas no campo de estágio;

IV – Será computada, para o professor orientador, a carga horária referente ao estágio curricular obrigatório sob sua orientação, de acordo com as especificidades da carga horária indicadas nos incisos anteriores, sendo somados o tempo de “orientação” e o tempo do “campo de estágio” cujas atividades acontecem sob sua responsabilidade.

**Art. 8º** - A orientação do estágio a ser realizada pelo professor orientador de que trata o inciso I do artigo 6º desta Resolução compreende:

I – Apresentação das especificidades do estágio, definição e explicação dos procedimentos e metodologias envolvidas no estágio bem como sua avaliação;

II – Efetivo acompanhamento sistemático e processual do planejamento, desenvolvimento e avaliação das atividades desenvolvidas pelo estagiário, através do contato permanente com ele e com as instituições – campo de estágio – viabilizando a exequibilidade das atividades previstas, guardadas as especificidades de cada estágio;

III – Suporte teórico-metodológico e pedagógico ao aluno, para a definição e acompanhamento das modalidades de ação e/ou projetos de ensino relativos ao estágio;

IV - Orientação para a elaboração do planejamento e desenvolvimento das atividades a serem realizadas durante o estágio;

V – Avaliação processual e/ou final das atividades desenvolvidas pelo estagiário.

§1º - Compete ao Departamento de Educação da Faculdade de Educação da UFJF, de acordo com critérios previamente definidos pela Unidade, indicar os professores orientadores que irão se responsabilizar pela realização e acompanhamento dos estágios curriculares.

§2º - o procedimento de orientação realizado pelo professor poderá ocorrer individualmente e/ou em grupos, ou ainda com a turma como um todo;

§ 3º - a orientação do estagiário feita pelo professor da Faculdade de Educação deve prever e promover uma interlocução com o professor da instituição – campo de estágio - , estimulando possíveis parcerias de que trata o parágrafo quinto do Artigo 4º;

§ 4º - o efetivo acompanhamento de que fala esse artigo deve ser explicitado no Plano de Atividades de que trata o Artigo 13.

**Art. 9º** - O processo de avaliação do aluno será composto pela análise das seguintes dimensões, entre outras:

- I – Atividades desenvolvidas no campo de estágio e no processo de orientação do estágio;
- II – Assiduidade às aulas destinadas à orientação do estagiário e presença efetiva no campo de estágio;
- III - Contribuição no processo de reflexão, orientado pelo docente responsável;
- IV – Cumprimento do projeto ou plano de trabalho proposto;
- V – Síntese parcial e ou final apresentada pelo aluno sob a orientação do professor de estágio.

**Art. 10** - Nos casos em que o aluno exercer atividade docente regular, conforme parágrafo único do Art. 1º da Resolução CNE/CP 02, de 19 de fevereiro de 2002, seja na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos anos finais do Ensino Fundamental ou ainda no Ensino Médio, em instituição pública ou privada, o mesmo poderá requerer dispensa do estágio obrigatório de até 50% (cinquenta por cento) da carga horária especificada no Art. 7º quanto ao “campo de estágio” indicado no inciso II do Art. 6º desta Resolução, de acordo com a área específica do estágio em que estiver matriculado.

§ 1º - Para os alunos da Pedagogia, será considerada atividade docente regular, para efeito do disposto no caput deste artigo, experiência como docente em classes de Educação Infantil, bem como nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sejam as turmas compostas por crianças ou jovens e adultos.

§2º - Para os alunos das demais licenciaturas, será considerada a atividade docente regular para a dispensa parcial indicada no caput deste artigo, experiência docente em anos finais do Ensino Fundamental e docência no Ensino Médio, guardada a proximidade temática entre os conteúdos ministrados como docente e o campo dos saberes escolares destacados pela área da licenciatura ao qual estão vinculados;

§3º - A dispensa de até 50% (cinquenta por cento) da carga horária prevista nos parágrafos 1º e 2º e seus respectivos incisos do artigo 7º desta Resolução deverá considerar a carga horária correspondente ao tempo de realização das atividades no campo de estágio, de que tratam os artigos 6º e 7º desta Resolução.

§4º - Para requerer a dispensa de até 50% da carga horária da disciplina de estágio curricular obrigatório, o aluno deverá apresentar ao professor responsável pelo estágio curricular na

FACED o requerimento e os documentos necessários para a devida apreciação do pedido, cujo julgamento caberá a esse mesmo professor.

**Art. 11** – Caberá ao professor de estágio conferir e atestar o cumprimento da totalidade da carga horária de cada aluno, em documento próprio.

**Art. 12** – Os estágios curriculares opcionais poderão ser realizados pelos alunos, a partir de demandas acadêmicas, desde que não prejudiquem a realização dos estágios curriculares obrigatórios e que se cumpra todo o procedimento institucional previsto nesta Resolução.

Parágrafo único – No curso de Pedagogia, é prevista a oferta de estágio curricular opcional na área de Pedagogia em espaços não escolares.

**Art. 13** – O plano de atividades previsto em cada estágio curricular, seja ele obrigatório, opcional ou não obrigatório, deverá ser elaborado pelo professor responsável, em sintonia com o disposto nesta Resolução, sobretudo com o que expressam os Arts. 1º e 3º e seus incisos, observando também o contexto em que se prevê o desenvolvimento das atividades. Em cada plano de atividades deverá ser indicado(a):

I - o conjunto de ações a serem desenvolvidas no campo do estágio;

II - a carga horária destinada ao conjunto de atividades a serem desenvolvidas no campo de estágio, evidenciando a docência como dimensão central no estágio;

III - a forma de acompanhamento do estagiário pelo professor orientador, bem como as formas de avaliação.

**Art. 14** – Os **estágios não obrigatórios** poderão ser reconhecidos pela Faculdade de Educação, à medida que incorporarem as orientações previstas nesta Resolução, observando-se sobretudo os destaques que se seguem:

I – os princípios de estágio - atividade formativa - contidos nos Artigos 1º e 2º;

II – os objetivos do estágio contidos no Art. 3º;

III – a caracterização das instituições - campo de estágio - indicada no Art. 4º, sobretudo nos parágrafos 3º e 4º;

§ 1º - Além dos itens referidos no inciso III, caberá também à instituição, campo de estágio, oferecer vagas para o estágio curricular obrigatório como condição de credenciamento, pela Faculdade de Educação – UFJF, do estágio *não obrigatório* requerido.

IV – a identificação dos tempos dedicados ao estágio - indicados no Art. 6º, incisos I e II - que inclui tempo de orientação e tempo de atividades em campo;

V – a responsabilização docente frente ao processo de orientação de estágio, especificada no Art. 8º;

VI – a elaboração do plano de atividades de estágio, que deverá levar em conta os componentes indicados no Art. 13 e seus incisos;

VII – a condução do processo de avaliação do estagiário, contida no Art. 10;

§ 2º – Além das formas avaliativas previstas no artigo mencionado no inciso VII, caberá à instituição – campo de estágio - participar do processo de avaliação, apresentando um relatório de atividades desenvolvidas pelo estagiário e uma apreciação do processo desenvolvido.

VIII – da mesma forma que os estágios opcionais, o estágio não obrigatório poderá ser realizado, desde que não prejudique a condução dos estágios curriculares obrigatórios e que se cumpra todo o procedimento institucional previsto nesta Resolução.



**Art. 15** - Para que o estágio não obrigatório se cumpra é, antes de tudo, necessário que o aluno interessado busque orientação de um professor da Faculdade de Educação antes ou logo no início das atividades de estágio, viabilizando a possível orientação e, conseqüentemente, a elaboração qualificada do plano de atividades.

§ 1º - Fica vedado o reconhecimento desse estágio pela Coordenação de Estágios da FACED quando não houver um professor da Faculdade de Educação, ou por ela indicado, que assuma a orientação do mesmo.

§ 2º - O desenvolvimento do estágio curricular não obrigatório não substitui a exigência do estágio curricular obrigatório.

§ 3º - Os estágios não obrigatórios que preveem atividades em áreas internas à Universidade Federal de Juiz de Fora e que não focalizam centralmente a docência, deverão também ser acompanhados por um professor que responderá pela orientação do mesmo, sendo, porém, exigida desse professor a apresentação de um relatório à Coordenação de Estágios da Faculdade de Educação, com o fim de subsidiar novas análises e procedimentos quanto a esse tipo de estágio.

§ 4º - Os estágios não obrigatórios não poderão comprometer a realização das demais atividades obrigatórias previstas no currículo de cada curso, tampouco substituí-las.

**Art. 16** – A documentação prevista e o trâmite burocrático do estágio deverão seguir as orientações específicas da Coordenação de Estágios da UFJF, disponibilizados através de site próprio localizado na página eletrônica da PROGRAD, onde poderão ser encontrados os formulários gerais e específicos reativos a “convênios” e “termos de compromisso” e também as orientações quanto a seu preenchimento e quanto às vias necessárias de cada documento:

§ 1º - Caberá ao aluno fazer seu cadastro e/ou atualizar seus dados, junto ao SIGA, possibilitando assim a transferência de informações necessárias às Coordenações de Estágios da UFJF e da FACED, no que for necessário ao procedimento e registro acadêmico;

§ 2º - Caberá ao docente apresentar à FACED a proposta de plano de atividades de estágio para que esta seja apreciada pelo colegiado de professores, com o objetivo de resguardar, no referido plano, a concepção de estágio construída pela FACED, indicada nesta Resolução, e permitir, ao mesmo tempo, o registro dos planos e sua divulgação, de acordo com as demandas acadêmicas;

§ 3º - Após a deliberação colegiada, os planos deverão ser enviados digitalmente para a Coordenação de Estágio, para composição e atualização do banco de dados;

§ 3º - Os planos aprovados também deverão ser impressos para serem assinados pelo professor orientador do estágio na FACED, pelo aluno estagiário e pelo professor responsável pelo acompanhamento do estagiário no campo;

§ 4º - Caberá ao aluno, logo no início do semestre letivo e de acordo com a orientação do professor responsável, fazer contato com a escola/instituição educacional conveniada com a universidade e em que pretende fazer o estágio, para viabilizar sua autorização prévia, na pessoa do professor/profissional do campo de estágio, que assinará o plano de atividades e acompanhará seu desenvolvimento.

§ 5º - Os planos de atividades assinados deverão ser enviados, em bloco, à Coordenação de Estágios da FACED, que registra e atualiza o banco de dados, apresenta o deferimento e devolve a cada professor o conjunto de planos referente à sua disciplina, que deverá ser enviado à Coordenação de Estágios da UFJF para o registro final na PROGRAD e demais providências cabíveis.

§ 6º - Caberá ao professor responsável pelo estágio na FACED orientar e combinar com os alunos a forma de encaminhamento à Coordenação de Estágios da PROGRAD dessa e das demais documentações relativas ao processo de convênio e do termo de compromisso com as devidas assinaturas.

§ 7º - A Coordenação de Estágios não se responsabiliza por documentos entregues fora da data prevista ou sem as assinaturas obrigatórias nos campos específicos, de acordo com as orientações disponibilizadas no site da PROGRAD.

§ 8º - Caberá ao professor da FACED responsável pelo estágio orientar, recolher e arquivar os formulários, devidamente preenchidos, relacionados ao cumprimento da carga horária e à apreciação – feita pelo professor da instituição concedente – sobre o trabalho desenvolvido pelo estagiário, bem como, orientar e avaliar o trabalho desenvolvido pelo aluno.

**Art. 17** - Para efeito de organização interna e dos trâmites institucionais, será criado um calendário semestral, junto aos professores responsáveis pelo estágio, indicando as datas de início do estágio e de entrega da documentação específica à FACED, para registro acadêmico interno, e envio à PROGRAD, de acordo com os dispositivos por ela apresentados.

Parágrafo único – somente será aceita a documentação entregue fora do prazo estabelecido, mediante apresentação, pelo aluno, de documento justificando seu atraso, juntamente com um parecer do professor responsável por sua orientação acadêmica, indicando a ciência e o consentimento.

**Art. 18** – Todos os princípios, orientações e procedimentos relativos ao estágio curricular obrigatório, opcional ou não obrigatório do ensino presencial valem para o estágio nos cursos a distância, incluindo as disciplinas de estágio oferecidas.

Parágrafo único – a especificidade do estágio no ensino a distância repousa na distribuição de responsabilidades internas, sendo que caberá ao professor da FACED responsável pelo estágio compartilhar suas atribuições com o tutor a distância, sempre com sua orientação pontual e sistemática, orientando também o tutor presencial que, por sua vez, compartilha as funções e responsabilidades do professor que se encontra nas instituições escolares, nas sedes dos polos nos quais se desenvolve a educação a distância.

**Art. 19** - Considerando a busca de unidade tanto na concepção quanto nos procedimentos de estágio desenvolvido sob a responsabilidade da Faculdade de Educação e observando as demandas advindas do estágio em cursos de licenciatura, fica definida a composição da Coordenação Colegiada de Estágios da FACED, composta pela coordenação, vice-coordenação e professores que atuam com o estágio curricular.

**Art. 20** - Os critérios para validar o estágio, seja ele obrigatório, opcional ou não obrigatório, são os mesmos e se baseiam nesta Resolução, sobretudo nos Artigos 9º e 13.

**Art. 21** - Os casos omissos serão examinados e resolvidos pela Coordenação Colegiada de Estágio da FACED, ouvidos os professores da FACED – UFJF.

**Art. 22** - A presente resolução entra em vigor nesta data.

Juiz de Fora, 04 de fevereiro de 2011.

Professora Maria da Assunção Calderano  
Coordenadora de Estágios das Licenciaturas da FACED

Professora Diva Chaves Sarmiento  
Diretora da Faculdade de Educação da UFJF

**Resolução Aprovada pelo Conselho de  
Unidade da Faculdade de Educação em  
Reunião do dia 08 de dezembro de 2010.**

## ANEXO 2

## TERMO DE COMPROMISSO DE ESTÁGIO OBRIGATÓRIO NÃO REMUNERADO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

TERMO DE COMPROMISSO DE ESTÁGIO OBRIGATÓRIO

NÃO REMUNERADO

Preencher, carimbar e assinar TRÊS VIAS de igual teor

1º via: discente; 2º via: Instituição concedente; 3º via: Coordenação de Estágios da PROGRAD

Todas as informações deste documento devem ser DIGITADAS

O(A) ..... (Indicar a razão social da concedente do estágio), representado(a) pelo(a) ..... (Indicar o nome do responsável pela concedente do estágio), doravante denominado(a) **CONCEDENTE** e o(a) acadêmico(a) ..... (Indicar o nome do aluno que realizará o estágio), aluno(a) regularmente matriculado(a) no curso de ..... (Indicar o curso do aluno), matrícula nº ..... (Indicar o nº de matrícula do aluno na UFJF) na Universidade Federal de Juiz de Fora, CPF nº **000.000.000-00**, nascido(a) em **dia/mês/ano**, doravante denominado(a) **ESTAGIÁRIO**, tendo em vista o disposto na Lei nº 11.788 de 25/09/2008, firmam, com a interveniência da UFJF, o presente termo que se regerá pelas cláusulas e condições seguintes:

PRIMEIRA: Este Termo de Compromisso de estágio tem por finalidade proporcionar experiência prática, formação e aperfeiçoamento técnico-profissional ao **ESTAGIÁRIO**.

SEGUNDA: A **CONCEDENTE** obriga-se a conceder aos estudantes todas as condições e facilidades para um adequado aproveitamento do estágio, designando supervisor para acompanhar os estudantes-estagiários e cumprindo e fazendo cumprir o Plano de Estágio previamente elaborado pelo professor da disciplina de estágio ou sob sua supervisão e aprovado pela Comissão Orientadora de Estágio (COE), em conformidade com os currículos, programas e calendários escolares.

TERCEIRA: O **ESTAGIÁRIO** obriga-se a cumprir as normas internas da **CONCEDENTE**, principalmente, as relativas ao estágio, em quais declara expressamente conhecer, e a elas aderir, bem como a cumprir fielmente a programação do estágio, comunicando, em tempo hábil, a impossibilidade de fazê-lo.

QUARTA: O **ESTAGIÁRIO** responderá por perdas e danos conseqüentes da inobservância das normas internas ou das cláusulas do presente termo de compromisso.

QUINTA: As atividades de estágio serão exercidas de ...../...../20..... a ..../..../20.....

SEXTA: O estágio poderá ser rescindido a qualquer momento pela **CONCEDENTE** ou pelo **ESTAGIÁRIO**, bastando, para tanto, simples comunicação, por escrito, de uma parte à outra, com 30 (trinta) dias de antecedência.

SÉTIMA: A carga horária do estágio, objeto do presente termo de compromisso será de ... **(Indicar o nº de horas semanais do estágio)** horas/semana.

OITAVA: O estágio será desenvolvido de ..... a ..... **(Indicar o(s) dia(s) da semana em que será realizado o estágio)**, no horário de ..... h às ..... h. (A soma destes horários deverá estar de acordo com as horas semanais indicadas na Cláusula Sétima)

NONA: O **ESTAGIÁRIO** declara concordar com as normas internas da **CONCEDENTE** quanto ao acompanhamento de seu estágio, assim como sujeitar-se aos processos específicos de avaliação e acompanhamento do(s) departamento(s) responsável.

DÉCIMA: O **ESTAGIÁRIO** obriga-se a elaborar um relatório de suas atividades de acordo com o planejamento previsto no Plano de Atividades do Estágio, em prazo não superior a seis meses de duração do estágio.

DÉCIMA PRIMEIRA: O **ESTAGIÁRIO** não terá para qualquer efeito, vínculos empregatícios com a **CONCEDENTE**.

DÉCIMA SEGUNDA: O **ESTAGIÁRIO** que, durante o período de estágio desistir do curso, trancar matrícula ou concluí-lo, terá o termo de compromisso automaticamente cancelado.

DÉCIMA TERCEIRA: A **Universidade Federal de Juiz de Fora** fará, para o **ESTAGIÁRIO** Seguro de Acidentes Pessoais que tenham como causa direta o desempenho das atividades de estágio.

DÉCIMA QUARTA: Fica estabelecido o Foro da Justiça Federal de Juiz de Fora - MG, para resolver quaisquer casos pendentes que provenham de reclamação de uma das partes deste Termo de Compromisso.

Juiz de Fora, ..... de .....de 20.....

---

Estagiário (Assinatura por extenso)

---

Concedente

(Assinatura sob carimbo pessoal ou por extenso)

---

Universidade Federal de Juiz de Fora - MG

## ANEXO 3



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA**

CONVÊNIO QUE ENTRE SI CELEBRAM A UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA E A ..... , PARA REALIZAÇÃO DE ESTÁGIOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA.

Preencher, carimbar e assinar em TRÊS VIAS de igual teor  
(1ª via: Instituição Concedente; 2ª e 3ª vias: Coord. de Convênios da PROEX)  
Todas as informações deste documento devem ser DIGITADAS

**A UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, sediada à Rua José Lourenço Kelmer, s/n, Campus Universitário, Bairro São Pedro, Juiz de Fora, Minas Gerais, neste ato representada por seu Reitor, Prof. Henrique Duque de Miranda Chaves Filho, inscrita no CNPJ sob o nº 21.195.755/0001-69, doravante denominada UNIVERSIDADE e o(a) ....., com sede à (Rua, Av.)....., nº....., bairro ....., cidade de ....., CEP 00000-000, ESTADO ....., inscrita no CNPJ sob o nº 00.000.000/0000-00, a seguir denominado(a) CONCEDENTE, neste ato representado(a) pelo(a) ....., tendo em vista o disposto na Lei 11.788 de 25 de setembro de 2008, firmam o presente Convênio, mediante as cláusulas e condições seguintes:**

**CLÁUSULA PRIMEIRA** - A CONCEDENTE promoverá a realização de **estágios obrigatórios** para estudantes dos cursos de Licenciatura da UNIVERSIDADE.

**CLÁUSULA SEGUNDA** - Os estudantes serão selecionados de acordo com as áreas de interesse da CONCEDENTE para se dedicarem às atividades relacionadas com os respectivos cursos.

**CLÁUSULA TERCEIRA** – A CONCEDENTE, para atender a finalidade do presente convênio, obriga-se a conceder aos estudantes todas as condições e facilidades para um adequado aproveitamento do estágio, designando o supervisor (professor ou gestor educacional) que se responsabilizará pela disponibilização de recursos e informações necessárias à condução do estágio a ser realizado sob a orientação do professor da disciplina de estágio da Faculdade de Educação (FACED).

**CLÁUSULA QUARTA** - As condições curriculares para realização de estágio serão aquelas especificadas pela UNIVERSIDADE de acordo com o **Plano de Atividades do Estagiário**, previamente elaborado segundo os currículos, programas e calendários escolares, por meio de documento em separado que será parte integrante do Termo de Compromisso do Estagiário, devendo obter deferimento e a

assinatura da Coordenação de Estágios da FACED e a assinatura do supervisor (professor ou gestor educacional) da parte CONCEDENTE e do professor da disciplina de estágio da FACED.

**CLÁUSULA QUINTA** – O estagiário não terá, em hipótese alguma, vínculo empregatício com a CONCEDENTE.

**CLÁUSULA SEXTA** – A duração do estágio será definida de modo a cumprir a legislação relativa à carga horária de estágio dos Cursos de Licenciatura e ao mesmo tempo, possibilitar que o estudante conheça realidades educacionais distintas, podendo, portanto, em um mesmo período, o estudante percorrer mais de uma instituição de ensino para realização de seu estágio, desde que observado o interesse da Concedente e as necessidades do curso freqüentado pelo estagiário.

**CLÁUSULA SÉTIMA** – A jornada de atividades em estágio a ser cumprida pelo estudante, deverá compatibilizar-se com seu horário escolar e com o horário de funcionamento da **CONCEDENTE**, não podendo ultrapassar 06 (seis) horas diárias e 30 (trinta) horas semanais.

**CLÁUSULA OITAVA** – As partes, de comum acordo, estabeleceram que o cumprimento do disposto no art. 9º da Lei 11.788 de 25/09/2008, ficará a cargo da **UNIVERSIDADE** que tomará providências para o Seguro de Acidentes Pessoais em favor do estudante.

**CLÁUSULA NONA** – O estagiário se obrigará mediante assinatura do Termo de Compromisso, a cumprir condições estabelecidas para o estágio, bem assim as normas de trabalho pertinentes aos servidores da CONCEDENTE, especialmente as que resguardem a manutenção de sigilo de informações a que tiver acesso, em decorrência do estágio.

**CLÁUSULA DÉCIMA** - O presente Convênio poderá ser rescindido a qualquer tempo, desde que uma das partes convenientes notifique a outra com antecedência mínima de 30 (trinta) dias, sem prejuízo das ações em andamento.

**CLÁUSULA DÉCIMA PRIMEIRA** - O presente Convênio entrará em vigor na data de sua assinatura e vigorará por 5 (cinco) anos.

**CLÁUSULA DÉCIMA SEGUNDA** - As partes elegem o Foro da Justiça Federal - Subseção Judiciária de Juiz de Fora, Estado de Minas Gerais, para dirimir quaisquer questões relativas ao presente Convênio, que não possam ser solucionadas pelo mútuo entendimento das partes convenientes.

E por estarem de pleno acordo, foi o presente Convênio, depois de lido e achado conforme, assinado pelas partes e testemunhas, dele extraído-se 3 (três) vias de igual teor, para que produza os efeitos.

Juiz de Fora, ..... de ..... de 20.....

(Favor não datar este documento)



Prof. Henrique Duque de Miranda Chaves Filho  
Reitor da UFJF

Nome do representante da Concedente  
Cargo/função

**Testemunhas:**

1 - .....

2 - .....