

Compreensões e expectativas de licenciandos em Química sobre o Estágio Supervisionado

Wallace Alves Cabral¹, Andréia Francisco Afonso²

¹Doutor em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGE-UFJF)
Professor do Departamento de Ciências Naturais da Universidade Federal de São João del-Rei (DCNAT-UFSJ)

²Doutora em Ciências pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
Professora do Departamento de Química, do Programa de Pós-Graduação em Química e da Especialização em Ensino de Ciências e Matemática nos anos Iniciais da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

Understandings and expectations of undergraduates in Chemistry on the Supervised Internship

Informações do Artigo

Recebido: 25/08/2020

Aceito: 11/01/2021

Palavras chave:

Estágio Supervisionado;
Formação de professores;
Química.

Key words: Supervised Internship;
Teacher Training; Chemistry.

E-mail: wallacecabral@ufs.edu.br

ABSTRACT

This work investigates the conceptions and expectations of undergraduate students in Chemistry around the Supervised Internship, in the context of the curricular unit entitled Socialization of Internship A, which started in the first academic semester of 2020 at the Federal University of São João del-Rei. For this, we started with a question posted on the online discussion forum, from which it was possible to outline the students' understandings in the light of the references presented and the official regulatory documents. Initially, the analyzes showed the need to reformulate the school observation stage, which should be permeated by a critical reflection. In addition, conceptions and expectations also surround the "application of the knowledge acquired" throughout the undergraduate course, pointing out still existing evidence of the technical rationality model. For other interns, this experience in the Supervised Internship promotes the reframing of actions in the school environment, requiring organization, planning and research.

OS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nas últimas décadas, as discussões em torno do Estágio Supervisionado (ES) nos cursos de formação de professores têm se intensificado, superando o entendimento de muitos de que esse campo é apenas a parte prática do curso e que, muitas vezes, contrapõe a teoria. Esta contraposição entre teoria e prática, de acordo com Pimenta e Lima (2013, p.18), "não é meramente semântica, pois se traduz em espaços desiguais de poder na estrutura curricular, atribuindo-se menor importância à carga horária denominada de prática".

Mas ao invés de pensar na dicotomia dos termos, Pimenta e Lima (2013) sugerem que o ES é teórico e prático. As autoras entendem que é nesse momento do curso que os licenciandos compreendem a complexidade das práticas escolares e das ações dos professores. Dessa forma,

Rede Latino-Americana de Pesquisa em Educação Química - ReLAPEQ

O estágio curricular é tomado aqui como realidade que comporta em si uma exigência de análise aprofundada de algumas dimensões que se interconectam, em simbiose, com outros processos de formação docente, situados no tempo e espaço (CALDERANO, 2017, p. 44).

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (DCNs) reconhecem a necessidade das “400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição” (BRASIL, 2015, p.30).

Essa carga horária vem reafirmar a importância do ES, que, segundo o Parecer CNE/CP nº 28/2001, deve estar articulado às práticas, enquanto componentes curriculares.

A prática como componente curricular é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino. Sendo a prática um trabalho consciente (...) de apoio do processo formativo, a fim de dar conta dos múltiplos modos de ser da atividade acadêmico-científica. Assim, ela deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo. Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador (BRASIL, 2005, p. 31) (Grifo nosso).

Nesse sentido, o ES precisa ser compreendido como um “eixo articulador do currículo e de sua articulação com as escolas, campo social onde os professores desenvolverão a atividade docente. [...] analisando e explorando as contradições presentes nos contextos” (PIMENTA, 2012, p. 10), colocando o aluno em condições para que construa a sua identidade e, concomitantemente a isso, se sinta capaz de inserir nesse contexto, após a conclusão do curso de licenciatura. Para isso, é preciso que exista a articulação teórico-prática, para a qual Pimenta e Lima (2013) propõem o conceito de *práxis*. Para Araújo e Martins (2020, p. 193), o estágio é *práxis* quando

[...] tem o papel de provocar, suscitar a reflexão-crítica e oferecer aos estudantes as condições teórico-metodológicas para que se tornem senhores das suas práticas e formação, construtores da sua identidade profissional e conscientes do compromisso político da docência na sociedade de modo global.

Portanto, a *práxis* se insere em uma atividade investigativa que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade, abandonando o modelo da racionalidade técnica, historicamente construído e ainda vigente em alguns currículos de formação de professores.

O paradigma da racionalidade técnica se traduz em um modelo de aplicação de um conhecimento teórico e técnico na solução de problemas concretos da prática por meio da ciência aplicada. Em se tratando de formação docente, parte-se do pressuposto de que o conhecimento pedagógico disponível orienta a prática, possibilitando meios técnicos, procedimentos para diagnosticar as situações problemáticas e solucioná-las (JARMENDIA, 2009, p.14).

Nesse modelo, o professor deve conhecer e ter domínio de diferentes meios e técnicas de ensino para uma aplicação eficiente, que Pimenta e Lima (2013) chamam de “prática como instrumentalização técnica”. Apesar de compreendermos que a profissão docente também apresenta saberes técnicos, esses sozinhos não dão conta de resolver os problemas que os docentes encontrarão no ambiente escolar, uma vez que o processo de ensino e aprendizagem ocorre em um espaço complexo, em um cenário psicossocial dinâmico e mutável (JARMENDIA, 2009). Nesse sentido, o professor tende a se frustrar, pois percebe que não existem procedimentos/técnicas capazes de efetivamente orientar sua prática rumo ao sucesso.

Logo, deveria haver uma preocupação coletiva, no sentido de considerar que

Todas as disciplinas [...] são, ao mesmo tempo, teóricas e práticas. Num curso de formação de professores, todas sejam as de fundamentos ou as didáticas, devem contribuir para a sua finalidade, ou seja, a de formar professores a partir da análise, da crítica e da proposição de novas maneiras de se fazer educação. Nesse sentido, todas as disciplinas necessitam oferecer conhecimentos e métodos para tal processo (PIMENTA; LIMA, 2013, p.26).

Nessa perspectiva, ao ES, portanto, seria atribuído o papel de “integrar o processo de formação do aluno, de modo a considerar o campo de atuação como objeto de análise, de investigação e de interpretação crítica, a partir dos nexos com as disciplinas do curso” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 24). Mas vale lembrar que ele não acontece de forma solitária, já que, nesse momento, são produzidos saberes pelos diversos atores envolvidos no processo formativo: estagiários, orientadores e supervisores (LIMA; AROEIRA, 2011).

Cabe destacar também que o ES, como qualquer outro campo do saber (em específico nas licenciaturas), não é uma completa preparação para a docência, tampouco, uma esfera autossuficiente na formação docente quando pensado simplesmente como prática (CORRÊA; PEREIRA, 2019). No entanto, é possível que nele sejam trabalhadas questões essenciais, como: qual a importância da profissão, o que é (e como ser) professor na nossa sociedade, a realidade dos alunos de escolas de Ensino Fundamental e Médio, realidade dos professores nas instituições, etc. (PIMENTA; LIMA, 2012).

Nesse sentido, Araújo (2019, p. 252) entende “o formando, portanto, como um sujeito capaz de construir sua *práxis*, desenvolver competências inerentes à profissão, apropriar-se da

cultura profissional e, sobretudo, construir experiências no campo da docência”. Portanto, o ES pode se constituir em um espaço diferenciado, desconstruindo visões errôneas e preparando o futuro docente para um posicionamento mais crítico frente aos possíveis problemas.

E foi a partir desses entendimentos em torno do ES e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica definidas pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2015), que o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Química – Grau Acadêmico Licenciatura – da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) (BRASIL, 2018) se constituiu.

Para atingirmos o objetivo dessa pesquisa - investigar as compreensões e expectativas de licenciandos em Química em torno do Estágio Supervisionado -, entendemos que é necessário delinear a organização curricular do curso de Química dessa instituição, principalmente, no que tange a esse campo de conhecimento. Portanto, no próximo tópico, apresentamos alguns elementos dessa organização.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE QUÍMICA DA UFSJ

O PPC do curso de Química – Grau Acadêmico Licenciatura - da UFSJ (BRASIL, 2018) foi construído em consonância com as DCNs (BRASIL, 2015). Entretanto, no ano de 2019, essa Resolução (BRASIL, 2015) foi revogada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019), aprovando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da Educação Básica. Essas novas mudanças ainda estão em fase de discussão e construção na referida Instituição de Ensino Superior. Portanto, considerando o contexto em que esse trabalho está inserido, tomaremos como base o PPC vigente (BRASIL, 2018).

Na organização curricular do curso de Química da UFSJ, segundo o PPC (BRASIL, 2018), há cinco eixos que se comunicam, sendo eles:

- 1) **Núcleo de formação geral:** formado por disciplinas¹ introdutórias de Matemática, Física, Química e as de formação pedagógica.
- 2) **Núcleo de aprofundamento:** compreende as disciplinas de aprofundamento na formação pedagógica e que se articulam com o Estágio Supervisionado.

¹ Compreendemos à luz das teorias curriculares que o termo disciplina pode se relacionar com as teorias tradicionais de currículo, vinculando-se a modelos formativos como o da racionalidade técnica. Visando manter a coerência com o escrito no PPC do curso, utilizamos o termo disciplina ao invés de componente curricular. Apesar disso, entendemos que a discussão construída no PPC busca o afastamento e a superação do modelo da racionalidade técnica.

São elas que possibilitam a articulação entre os conteúdos específicos da área de Química e pedagógica, que se consolidarão no ES e “orientadas, em seu conjunto, pelo princípio da articulação teoria-prática pedagógica, as disciplinas desse Núcleo ocorrem a partir do quinto período” (BRASIL, 2015, p. 21, grifos nossos). No trecho sublinhado é possível perceber que é a partir das doze disciplinas que compõem esse núcleo que haverá a articulação teórico-prática.

Tal núcleo está em consonância com o defendido por Pimenta e Lima (2012; 2013), ao não polarizar o currículo em um polo prático e outro teórico. E, ao mesmo tempo, propõe ações investigativas envolvendo a reflexão e a intervenção no cotidiano escolar.

As disciplinas de aprofundamento buscam fundamentar os recursos de ensino, suas mediações, variabilidade e aplicações, bem como ampliar o leque de atuações do campo da Educação Química relacionados à cultura, aos direitos humanos, à educação em espaços não formais e para minorias e à inserção no campo da docência (BRASIL, 2018, p. 21).

Apesar desses apontamentos em torno das disciplinas do núcleo de aprofundamento, entendemos que ainda é necessária uma maior articulação entre esse núcleo com o núcleo de formação geral, principalmente com as disciplinas específicas de Química. Muitas vezes, os estudantes questionam o papel dessas disciplinas específicas para a sua formação enquanto futuro professor, revelando a dicotomia ainda existente entre as disciplinas de formação pedagógica com as de formação geral. Essa dicotomia ainda aparece em pesquisas da área, por exemplo, na de Cabral (2015), que ao investigar as práticas de leitura e escrita de um curso de licenciatura em Química, mostrou que:

No Ensino Superior, os discentes reforçaram a dicotomia ainda existente nos cursos de formação de professores de Química, na qual, as disciplinas específicas do curso de química possibilitam pensar a linguagem enquanto ferramenta e meio para aperfeiçoar os trabalhos acadêmicos. Contrapondo a isso, os estudantes apontaram as disciplinas da licenciatura em química como meio de discutir outras questões da linguagem (p.94).

Dentre as doze disciplinas que compõem o núcleo de aprofundamento, enfatizamos duas: Socialização de Estágio A (18 horas) e Socialização de Estágio B (36 horas), respectivamente do quinto e oitavo período do curso. A primeira se constituiu como campo para coleta de dados nesta pesquisa.

3) **Núcleo de estudos integradores:** composto pelas atividades complementares, tendo como objetivo favorecer uma formação técnico-científica e humanística, visando uma formação interdisciplinar do graduando.

4) **Prática como Componente Curricular:** esse eixo propõe um conjunto de disciplinas que intensificarão a relação teórico-prática. De acordo com o PPC,

Garantir essa articulação implica que as vivências da prática profissional, inscritas nos momentos privilegiados de supervisão de estágio, sejam orientadas pela teoria e que, a partir da prática, se reflita criticamente sobre o papel da teoria na qualificação do fazer docente. [...] e é entendida como o conjunto de conteúdos voltados para a práxis pedagógica (BRASIL, 2018, p. 21, grifos nossos).

E é nesse aprofundamento teórico-prático que se espera atingir a *práxis*, momento de possível transformação das compreensões e vivências no campo do ES. Entendemos que a Prática como Componente Curricular deve estabelecer uma relação profícua com o Estágio Supervisionado, promovendo discussões, reflexões e produções de materiais que nortearão os estudantes no campo do Estágio.

5) **Estágio Curricular Supervisionado:** é mais um importante espaço de aprendizagem do futuro professor de Química, ocorrendo, neste momento, a imersão no ambiente escolar. Esse processo é acompanhado pelo docente orientador (da UFSJ) e pelo professor da Educação Básica, que orientarão todo o ES, inclusive na produção do relatório final.

A concepção de Estágio adotada para o Grau Acadêmico Licenciatura está fundamentada na convicção de que a formação e a prática docente se fazem na confluência da reflexão teórica com a observação e a realização prática, individual e coletiva. Nesse contexto, é fundamental que o Estágio não se confunda com uma imersão acrítica dos estudantes no universo da educação básica (BRASIL, 2018, p.23).

Em atendimento à Resolução do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2015), o ES é uma unidade curricular obrigatória de 400 horas. Ele é ofertado de forma estendida, ou seja, não há necessidade de inscrição e término de acordo com os prazos regulares dos semestres letivos estabelecidos no calendário escolar (BRASIL, 2018). Além disso, há dois períodos pré-estabelecidos de 4 horas-aula semanais cada, os quais serão oferecidos por dois docentes, fora do horário de aulas da Licenciatura, para orientação, acompanhamento, reflexão e fundamentação teórica das experiências individuais e coletivas dos estagiários (BRASIL, 2018).

Essa flexibilização do horário foi pensada pelos docentes de área de Ensino de Química da UFSJ para atender as diferentes realidades das escolas do município de São João del-Rei e região, pois alguns dos encontros de orientação e o acompanhamento das atividades acontecem nas escolas-campo.

Por fim, cabe dizer que o ES do curso de Química da UFSJ é regido por seu regulamento próprio, aprovado pelo Colegiado do Curso, conforme pode ser encontrado na página da instituição².

CAMINHOS DA PESQUISA

Essa é uma pesquisa de abordagem qualitativa, uma vez que leva em consideração o caminho percorrido durante o estudo, ou seja, as ações e atitudes dos sujeitos investigados (MERRIAM, 2009), ao invés de destacar somente o resultado final. Por isso, para Minayo (2007), ela responde a questões bastante particulares com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado, já que trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes.

Concordamos que nessa abordagem tanto o objeto quanto o pesquisador encontram-se em uma relação dialética no âmbito das ações humanas e, conseqüentemente, carregam diferentes significados em um ambiente com uma grande quantidade de dados. Assim, há uma valorização dos modos de agir e pensar dos pesquisadores, uma vez que engloba uma realidade complexa e contextualizada. (LÜDKE; ANDRÉ, 2012). Portanto, não há uma pesquisa neutra, isenta do rigor científico (MINAYO, 2007).

A realidade a ser estudada, para Lüdke e André (2012), não é meramente uma fonte de informações contextualizada, “mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (p. 29). Dessa forma, o contexto dessa pesquisa engloba a unidade curricular intitulada Socialização de Estágio A, tendo 12 estudantes matriculados no primeiro semestre letivo de 2020 da UFSJ. Concomitantemente, 10 deles ingressaram no ES, ou seja, iniciariam as atividades no ambiente escolar. Os outros dois já haviam iniciado as atividades de Estágio no semestre anterior.

Essa unidade curricular possui carga horária de 16 horas, sendo previsto encontros semanais de uma hora. De acordo com o PPC do curso, os objetivos dessa unidade curricular são:

- Fornecer orientações gerais para o início do estágio;
- Observar e interagir com a escola, considerando seu espaço físico, documentos, legislação, funcionários, professores e estudantes;
- Elaborar projetos de estágio;
- Realizar trocas de experiências (BRASIL, 2018, p. 70).

Para atingir tais objetivos um cronograma com 16 encontros foi elaborado, englobando diferentes leituras, atividades de escrita, produção de seminários e socialização das experiências, tendo o docente da UFSJ como mediador desse processo. O primeiro encontro dessa unidade

²Link para acesso: <https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/coqui/Estagio/Regulamento%202020.pdf>

curricular não foi presencial, em virtude de alguns estudantes estarem envolvidos na recepção dos novos calouros do curso.

Para esse primeiro encontro, visando conhecer as expectativas dos licenciandos em torno desse retorno ao ambiente escolar, foi perguntado aos discentes:

Quais são suas expectativas para esse semestre em torno do Estágio Supervisionado na escola?

Essa pergunta foi feita por meio de um fórum aberto no portal didático, que é o ambiente virtual de aprendizagem da instituição, sendo um espaço de complementação do processo de ensino e aprendizagem. O fórum ficou disponível durante seis dias, sendo que o estudante só conseguia ver as respostas dos colegas após a postagem do seu comentário. Visando resguardar a identidade dos mesmos, no processo analítico, serão utilizados nomes fictícios escolhidos pelos pesquisadores.

As respostas a esse questionamento auxiliaram o docente na reconstrução do cronograma previamente construído, adequando às necessidades dos estagiários. Além disso, no encontro presencial, algumas dessas expectativas foram discutidas coletivamente, iniciando o processo de socialização previsto pela unidade curricular.

Dos 12 estudantes devidamente matriculados na unidade curricular, 10 responderam à questão proposta no fórum. Cada uma das respostas foi lida criteriosamente para identificação e extração das unidades de registro, que segundo Franco (2005, p. 39), pode ser “uma asserção sobre determinado assunto. Pode ser uma simples sentença (sujeito e predicado), um conjunto delas ou um parágrafo”. As unidades de registro foram classificadas em categorias criadas *a posteriori*, que nos auxiliaram na interpretação dos dados, seguindo os princípios da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016).

Assim, no próximo tópico, apresentamos as expectativas e compreensões dos estagiários à luz dos referenciais apresentados.

COMPREENSÕES E EXPECTATIVAS EM TORNO DO ES: O QUE DIZEM OS ESTAGIÁRIOS?

Por meio das respostas dos licenciandos, identificamos diferentes elementos, considerados por eles, como essenciais no ES. Entre eles está o conhecimento da realidade escolar, na concepção de cinco estagiários. A seguir, destacamos um trecho da resposta de Joana: “[...] dá a chance de mais conhecimento de como a diversidade é presente na vida escolar”.

Contudo, para esse conhecimento da realidade escolar, a

[...] aproximação entre espaço da escola de formação e os contextos reais de exercício profissional precisa se basear em um novo relacionamento no qual as escolas sejam consideradas espaços fundamentais de aprendizagem profissional e não simples espaço de aplicação (GHEDIN; ALMEIDA; LEITE, 2008, p.36-37).

Assim, por ser o ES reconhecido como um momento de construção da docência a partir do desenvolvimento de atividades e projetos em sala de aula, Pedro espera ter uma participação mais ativa na escola, uma vez, que até o momento, só fez observação. *“Espero nesse semestre poder participar em mais intervenções na minha escola. [...] Meu tempo lá foi principalmente dedicado a observação”*.

A observação, para alguns, não apresenta uma funcionalidade, no sentido de agregar aprendizagens aos licenciandos. Porém, Afonso (2013, p. 110) destaca a importância dessa ação:

A aproximação dos bolsistas ID [iniciação à docência] com os professores da Educação Básica e a observação do trabalho desses profissionais fizeram com que adquirissem aprendizagens que estão além daquelas obtidas durante a prática pedagógica, como aquelas relacionadas aos procedimentos e atitudes a serem tomados em situações do cotidiano escolar.

Cabe destacar que esta observação deve ser orientada para que possibilite uma reflexão crítica em torno das experiências. Caso contrário,

O estágio então, nessa perspectiva, reduz-se a observar professores em aula e imitar esses modelos, sem proceder uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada pela realidade social em que o ensino se processa. Assim, a observação se limita a sala de aula, sem análise do contexto escolar, e espera-se do estagiário a elaboração e execução de “aulas-modelo” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 36).

Além da observação, a aproximação com os estudantes, citada por Leticia como uma expectativa para que consiga *“dar uma boa aula para eles”*, e com o professor da Educação Básica, destacada por Luiza como um meio para adquirir experiências podem se constituir, portanto, como meios para prepará-las para a atuação neste espaço. Já a aproximação entre licenciandos e estudantes da Educação Básica aparece no trabalho de Afonso (2013) como um meio para que os primeiros percebam as dificuldades encontradas durante o processo de aprendizagem dos segundos; como uma forma de motivação para maior participação dos alunos, em atividades realizadas no contraturno e para identificarem os resultados do próprio trabalho desenvolvido em sala.

E nesse contato com a escola, os estagiários vão tomando consciência das reais condições de existência desse espaço, seu funcionamento, práticas cotidianas e os valores apresentados pelos diferentes sujeitos que passam por ela (CABRAL; FLÔR, 2016). Acrescentando outra contribuição advinda dessa mesma interação, Mariana comenta: *“aprender como professores colocam em prática o conhecimento adquirido durante a graduação”*.

Essas concepções vão ao encontro do trabalho de Benites et al. (2012, p. 14), no qual os autores afirmam que o docente, ao receber os licenciandos, “[...] dá aos futuros professores

elementos da sua experiência, possibilita que os mesmos descubram os macetes da profissão e oferece condições e espaço para os licenciandos colocarem prática seus conhecimentos didático-pedagógicos”.

Apesar da importância formativa desse processo, os estagiários devem ter a compreensão de que o “conhecimento adquirido” não dará conta de todas as questões trazidas e que o mesmo não será sempre aplicável na prática, tal como disse Mariana. Essa visão de “aplicar o conhecimento apreendido” reforça os resquícios do modelo da racionalidade, como destaca Jarmendia (2009). Esse modelo dá ênfase na técnica e nas teorias como única forma verdadeira de conhecimento, que deve ser “aplicada” na escola - vista muitas vezes como um ambiente desprovido de conhecimento pedagógico (CABRAL; FLÔR, 2016).

Tal constatação não será diferente enquanto não pensarmos que o papel das teorias é iluminar e oferecer possibilidades para se pensar as práticas e as ações dos sujeitos, lembrando que as teorias são explicações sempre possíveis da realidade (PIMENTA; LIMA, 2012). Essa prática baseada nos conhecimentos didático-pedagógicos também é compreendida por quatro licenciandos como a relação entre teoria e prática.

O estágio irá me permitir ter contato com a minha área de atuação profissional e ampliar meu conhecimento sobre o que foi aprendido em sala de aula na universidade – Luiza.

[...] fazer com que eu coloque em prática os conhecimentos já adquiridos até o momento nas disciplinas de didática do curso de Química e também que a partir dessas experiências eu possa construir ainda mais conhecimentos e habilidades para conduzir, futuramente, bons resultados como docente – Bruna.

A orientação e novas ideias sobre as atividades aplicadas e/ou a serem aplicadas também são muito relevantes, pois a forma que os conteúdos são trabalhados precisa ser bem estudada e detalhada, tudo isso por meio de pesquisas bibliográficas ou aconselhamento – Joana.

Além disso, espero desenvolver trabalhos embasados na formação didática proporcionada pela universidade, buscando diagnosticar potencialidades e suas eventuais limitações. – Lucas.

Avançando na compreensão apresentada por Mariana, para esses estagiários, a vivência no estágio permite a “ampliação do conhecimento” (Luiza) e a “construção de novos conhecimentos e habilidades” (Bruna). Entendemos que essa ampliação e reconstrução dos conhecimentos se afastam do entendimento de que o saber acumulado é aplicado, e sim, (re)significado no contexto de trabalho, especialmente para aqueles que já lecionaram, como destaca Luana: “Minhas expectativa em torno do Estágio supervisionado na escola é adquirir melhores experiências, já que tive a oportunidade de lecionar em algumas escolas, ampliar meus horizontes em relação à metodologia do ensino-aprendizagem, preparação de atividades e aulas”.

Em consonância, Joana destaca que as ações precisam ser bem planejadas e estruturadas, envolvendo orientação e pesquisa. Nesse processo, os “trabalhos embasados” (Lucas) são construídos por meio da pesquisa. Sobre a pesquisa no ES, Pimenta e Lima (2012, p.46) discutem que:

[...] A pesquisa no estágio, como método de formação de futuros professores, se traduz, de um lado, na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam; por outro, e em especial, se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que se observam.

Os projetos que os licenciandos esperam desenvolver na escola têm como uma de suas finalidades motivarem os estudantes da Educação Básica, que se mostram desinteressados em relação aos estudos, *“sem que tenham um sentimento de obrigação, de que só estão ali para ter nota suficiente para serem aprovados, que não usarão o que aprenderam para mais nada”* (Mariana). *“A ausência de motivação se transformou num transtorno na educação, visto que a sua falta simboliza diminuição no investimento pessoal de qualidade nas atividades de aprendizagem, que pode induzir a saída escolar”* (MELO; SOUZA; SILVA, 2020, p.2).

Nesse sentido, o espaço de formação na universidade para socialização das experiências se torna um ambiente para *“trocar experiências da melhor maneira de trabalhar com os estudantes que não tem o estímulo para seguir estudando”* (Maria). O ambiente de socialização é o espaço para,

[...] a troca de experiências; para tentativa de construir uma postura de diálogo, de conversa, de análise, e de discussão, a partir das realidades vivenciadas no estágio, com o objetivo de compreendê-las, e não as criticar; para o enriquecimento, o que favorece o profissionalismo de cada um, por intermédio desse movimento, de considerar, na Universidade, o que é vivenciado na escola-campo (SANTOS, 2004, p.98).

Nesse contexto, há expectativas em torno das disciplinas de socialização da UFSJ, como pode ser visto na fala de Joana: *“Acredito que a disciplina [...] será uma grande chance de crescimento para todos os inscritos. A troca de vivências entre os alunos e professores é fundamental para a formação em licenciatura, pois a perspectiva de diferentes escolas”*. Portanto, a socialização se configura em um importante espaço para a formação do docente, possibilitando relacionar, discutir e aprofundar em questões das distintas realidades, principalmente para Roberta, que quer *“muito ser professora”*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, por meio das respostas de um fórum, foi possível conhecer e discutir algumas das compreensões e expectativas dos licenciandos no âmbito do ES. Sobre **Rede Latino-Americana de Pesquisa em Educação Química - ReLAPEQ**

compreensões, percebemos que a observação escolar precisa ser melhor orientada, apontando a relevância desse processo por meio de uma reflexão crítica.

Compreensões e expectativas também circundam em torno da “aplicação do conhecimento adquirido” ao longo da graduação, nos mostrando indícios ainda existentes do modelo da racionalidade técnica na formação de professores. Ao mesmo tempo, para outros estagiários, essa vivência no ES fomenta a ressignificação das ações no ambiente escolar, exigindo organização, planejamento e pesquisa. Assim, o papel das teorias se redireciona, entendendo que essas são verdades provisórias da realidade que iluminam e oferecem condições para análise e investigação das práticas escolares.

Por fim, ao entender a complexidade que envolve a formação docente, os licenciandos reconhecem a importância da socialização como estratégia para troca de experiências e aprofundamentos em pontos de interesse, tendo o docente da disciplina como mediador desse processo.

Esses resultados são importantes, à medida que nos fazem ter um outro olhar sobre o ES, no que se refere ao sentido que estamos atribuindo a ele, e a partir disso, reanalisar o PPC, ajustar as ementas das disciplinas e reorientar a nossa prática docente, enquanto formadores de professores.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. F. **Os professores da escola de Educação Básica e suas contribuições na formação dos bolsistas de iniciação à docência da área de Química**. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Química, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

ARAÚJO, O. H. A. Estágio supervisionado, profissionalização e profissionalidade docente: do que estamos falando? **Revista Teias**, v. 20. n. 58, p 250-264, 2019.

ARAÚJO, O. H. A.; MARTINS, E. S. Estágio curricular supervisionado como práxis: algumas perguntas e possíveis respostas. **Reflexão e Ação**, v. 28, n. 1, p. 191-203, 2020.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2016.

BENITES, L. C.; SOUZA NETO, S.; BORGES, C.; CYRINO, M. Qual o papel do professor-colaborador no contexto do estágio curricular supervisionado na Educação Física? **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v.20, n.4, p.13-25, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 15/2005**. Brasília, 2005.

BRASIL. Projeto Pedagógico do Curso de Química – Grau Acadêmico Licenciatura. **Universidade Federal de São João del-Rei**. São João del-Rei - MG, 2018.

BRASIL. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 02/2015 de 01 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. 2015.

BRASIL. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 02/2019 de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). 2019.

CABRAL, W. A. **Movimentos de leitura e escrita na disciplina de Estágio Supervisionado**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora - MG, 2015.

CABRAL, W. A.; FLÔR, C. C. (Re)pensando as práticas de escrita na disciplina de estágio supervisionado em química: com a palavra, os estagiários. **Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências** (Online), v. 18, p. 161-174, 2016.

CALDERANO, M. A. **O estágio curricular e a docência compartilhada: na perspectiva do realismo crítico**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2017.

CORRÊA, T. H. B.; PEREIRA, A. S. **Catalisadores da Docência: os estágios supervisionados na formação de professores de Química**. In: Flávia Cristina Gomes Catunda de Vasconcelos. (Org.). Reflexões sobre o Estágio Supervisionado e o PIBID para a Docência em Química. 1ed. São Carlos: Pedro & João Editores, v. 1, p. 47-64, 2019.

GHEDIN, E.; ALMEIDA, M. I. de; LEITE, Y. U. F. **Formação de Professores: Caminhos e Descaminhos da Prática**. Brasília: Liber: Livro Editora, 2008.

JARMENDIA, A. M. Paradigmas de formação docente: relato de uma experiência de formação. In: JARMENDIA, A. M; UTUARI, S (orgs). **Formação de professores e estágios supervisionados: fundamentos e ações**. São Paulo: Terracota, 2009.

LIMA, M. S. L; AROEIRA, K. P. O estágio curricular em colaboração, a reflexão e o registro reflexivo dos estagiários: um diálogo entre a universidade e a escola. In: GOMES, M. O. (org.). **Estágio na formação de professores: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão**. 1a edição. São Paulo: Loyola, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 2012.

MELO, L. B. C. de; SOUZA, M. A. de; SILVA, J. G. da. Motivação para a aprendizagem em crianças escolares: revisão narrativa. **Revista Eletrônica Acervo Científico**, v.10, p.1-7, 2020.

MERRIAM, S. B. Pesquisa qualitativa: um guia para o design e implementação. 2. ed. São Francisco: Jossey-Bass, 2009.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento – Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 10. ed. Editora Hucitec, São Paulo, 2007.

PIMENTA, S. G. **O Estágio na Formação de Professores: unidade Teoria e Prática?** São Paulo: Cortez, 11a edição, 2012.

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

PIMENTA, S. G. Diferentes concepções do Estágio Obrigatório. In: GURIDI, V. M.; PIOKER-HARA, F. C. (org). **Experiências de Ensino nos estágios obrigatórios.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.

SANTOS, H. O Estágio Curricular na Formação de Professores: Diversos Olhares. 2004. **Dissertação (Mestrado)** – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

RESUMO

Este trabalho investiga as compreensões e expectativas de licenciandos em Química em torno do Estágio Supervisionado, no contexto da unidade curricular intitulada Socialização de Estágio A, que foi iniciada no primeiro semestre letivo de 2020 da Universidade Federal de São João del-Rei. Para isso, partimos de uma pergunta divulgada no fórum on-line de discussão, a partir da qual foi possível delinear as compreensões dos discentes à luz dos referenciais apresentados e dos documentos normativos regulamentadores. Inicialmente, as análises mostraram a necessidade de reformular a etapa de observação escolar, devendo essa ser permeada por uma reflexão crítica. Além disso, compreensões e expectativas também circundam em torno da "aplicação do conhecimento adquirido" ao longo da graduação, apontando indícios ainda existentes do modelo da racionalidade técnica. Para outros estagiários, essa vivência no Estágio Supervisionado fomenta a ressignificação das ações no ambiente escolar, exigindo organização, planejamento e pesquisa.

RESUMEN

Este trabajo investiga las concepciones y expectativas de los estudiantes de grado en Química en torno a la Práctica Supervisada, en el contexto de la unidad de curso titulada Socialización de la Práctica A, que se inició en el primer semestre académico de 2020 en la Universidad Federal de São João del-Rei. Para eso, partimos de una pregunta publicada en el foro de discusión online, desde la cual fue posible perfilar los entendimientos de los estudiantes a la luz de las referencias presentadas y los documentos reglamentarios oficiales. Inicialmente, los análisis mostraron la necesidad de reformular la etapa de observación escolar, la cual debe estar impregnada de una reflexión crítica. Además, las concepciones y expectativas también envuelven la "aplicación de los conocimientos adquiridos" a lo largo de la carrera, señalando la evidencia aún existente del modelo de racionalidad técnica. Para otros pasantes, esta experiencia en la Práctica Supervisada promueve el replanteamiento de acciones en el entorno escolar, requiriendo organización, planificación e investigación.