

## Professores da Educação Básica e sua importância na formação de licenciandos em Química

Ana Rutz Devantier Reinke (PG)<sup>1\*</sup>, Maira Ferreira (PQ)<sup>2</sup>, Fábio André Sangiogo (PQ)<sup>3</sup>  
*ana.devantier@gmail.com*

<sup>1\*</sup> Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM). Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

<sup>2,3</sup> Centro de Ciências Químicas Farmacêuticas e de Alimentos, PPGECM, UFPel.

*Palavras-Chave: Estágio supervisionado, Parceria universidade-escola, Licenciatura em Química.*

**RESUMO** ESSA PESQUISA FOI REALIZADA NA DISCIPLINA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO IV DO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA DA UFPel, E TRATA DA IMPORTÂNCIA DA ESCOLA E DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO BÁSICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES. A PESQUISA TEM COMO CORPUS DE ANÁLISE DOCUMENTOS OFICIAIS DA SECRETARIA E COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO, PROJETOS PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS E ENTREVISTAS REALIZADAS COM AS COORDENADORAS DE DUAS ESCOLAS DA CIDADE DE PELOTAS/RS. NOS DOCUMENTOS HÁ POUCO OU NÃO HÁ REGISTROS SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E O PAPEL DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL. OS RESULTADOS SOBRE AS QUESTÕES TRATADAS NAS ENTREVISTAS NOS LEVAM A REFLETIR SOBRE A FORMA COMO OS ESTAGIÁRIOS SÃO RECEBIDOS E ACOMPANHADOS NAS ESCOLAS E, A PARTIR DISSO, PENSAR NO IMPORTANTE PAPEL QUE OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA PODEM TER NA FORMAÇÃO DOS LICENCIANDOS EM QUÍMICA.

### INTRODUÇÃO

O Estágio Supervisionado é uma etapa muito importante na formação docente, sendo um espaço de exercício da prática e de reflexão crítica sobre o ambiente profissional, pode ser considerado “um elo entre o conhecimento construído durante a vida acadêmica e a experiência real, que os discentes terão em sala de aula quando profissionais” (FILHO, 2010).

Nesse período há muito aprendizado, não somente o aprendizado com a própria experiência, mas também o aprendizado com a experiência dos demais colegas. É nesse período, também, que exercitamos a pesquisa, investigando fatos que chamam nossa atenção, tornando-se objetos de estudo. Esse exercício é de suma importância na profissão docente, pois quando pesquisamos nosso ambiente de trabalho, pensamos e refletimos sobre nossas próprias práticas. Como afirma Moreira (1991, p. 94), “a capacidade de refletir criticamente sobre sua própria prática e de articular essa reflexão para si próprio e para os outros, pode ser pensada como uma habilidade essencial que todo professor bem preparado deveria ter”.

O incentivo ao exercício da iniciação à pesquisa em cursos de licenciatura normalmente ocorre em projetos de iniciação científica e em componentes curriculares da graduação. No caso deste trabalho foram as disciplinas de *Metodologia da Pesquisa em Educação Química* e *Estágio Supervisionado* que motivaram esta pesquisa.

No Estágio Supervisionado é possível perceber o importante papel do professor da Educação Básica para a formação dos futuros professores, pois muitas vezes uma experiência positiva ou negativa pode estar associada à relação entre o professor experiente e o estagiário, e essa experiência pode ser determinante sobre o modo como o futuro professor se sente na escola e na sala de aula, e, também, sobre as perspectivas que passa a ter em relação ao exercício da profissão docente.

A pesquisa desenvolvida tem como tema o Estágio Supervisionado e a importância do professor titular (professor de Química da educação básica) como supervisor/orientador do estágio e da escola como ambiente formador de professores. Para tal, analisamos documentos oficiais da Secretaria de Educação da cidade de Pelotas e da 5ª Coordenadoria Regional de Educação, e Projetos Pedagógicos de duas

escolas da rede pública, uma da rede municipal e outra da rede estadual. Além da análise de documentos, houve a entrevista de coordenadores pedagógicos dessas escolas, procurando ver como referem ou entendem a participação da escola e de professores titulares de Química na realização de estágio supervisionado de acadêmicos do curso de licenciatura em Química da UFPel.

## **FORMAÇÃO DE PROFESSORES: HISTÓRIA E DESAFIOS DA PROFISSÃO DOCENTE**

Segundo Saviani (2009), a história dos cursos de formação de professores é dividida em diferentes períodos e apresenta mudanças significativas, marcando o caminho para o que hoje se reconhece como trajetória para a formação de professores. Algumas marcas desse processo, apontadas por esse autor, são:

- (1827-1890) - criação da Lei das Escolas de Primeiras Letras e surgimento da preocupação com a formação docente;
- (1834) - criação das Escolas Normais no Rio de Janeiro (posteriormente, criadas em outros estados do Brasil);
- (1890-1932) - período marcado por reformas em escolas Normais, com foco de mudança os conteúdos curriculares e ênfase nos exercícios práticos de ensino, começou na cidade de São Paulo e se estendeu para as principais cidades do interior do estado de São Paulo;
- (1932-1939) - transformação da Escola Normal em Escola de Professores (organização dos Institutos de Educação) com mudanças no currículo;
- (1939-1971) – Transformação de Institutos de Educação (do Distrito Federal e de São Paulo) para o nível universitário, implantação de cursos de pedagogia e de licenciatura, consolidação do modelo de formação 3+1 (três anos para conhecimentos específicos de cursos de bacharelado e um ano para conhecimentos pedagógicos), consolidação do modelo das Escolas Normais, com divisão em três ciclos (ginásial, formava regentes para o ensino primário e responsáveis pelas Escolas Normais regionais, colegial do curso secundário, formava professores de ensino primário, e Institutos de Educação);
- (1971-1996) – com a lei nº 5.692/71 houve a redefinição da educação básica e determinação que a habilitação para o magistério ocorresse em nível superior (anúncio de substituição da formação pelas Escolas Normais), em cursos de licenciatura curta (ensino de 1º grau) e licenciatura plena (ensino de 2º grau);
- (1996-2006) – implantação da LDB9394/1996 e criação de Diretrizes Curriculares para os Cursos de Formação de Professores, com nova organização para os currículos de cursos de licenciatura.

Percebe-se que, ao longo do tempo, mudanças significativas vêm ocorrendo na organização e funcionamento da educação ao nível da educação básica e superior. Entre as mudanças, a escola que antes era para poucos, passou a ser para muitos, com surgimento de nova clientela e novas necessidades, a exemplo da inclusão. Leite e Di Giorgi (2004) dizem que:

uma escola pública preocupada em realizar uma verdadeira inclusão social deve educar todas as crianças e os jovens com qualidade, proporcionando-lhes uma consciência cidadã que lhes assegure condições para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. (p. 136-137)

Para Perrenoud (apud LEITE, GHEDIN e ALMEIDA, 2008), não cabe à escola "apenas ensinar os alunos a ler, a escrever e a contar, cabe-lhe também ensinar os alunos a respeitar e a tolerar as diferenças, a coexistir, a comunicar, a cooperar, a mudar,

a agir de forma eficaz". É perante todo esse universo complexo que os professores desenvolvem o seu trabalho, sendo, muitas vezes,

responsabilizados pelos fracassos e insucessos da escola e do sistema de ensino, a partir de uma análise aligeirada, pontual e linear da situação educacional de nosso país, sem considerar as fragilidades do sistema educacional em termos de políticas públicas, condições de trabalho do profissional docente e problemas referentes à sua formação inicial. (...) são também vítimas de uma política educacional que não promove seu desenvolvimento profissional, e vítimas da falta de empenho da sociedade na construção de sua valorização profissional, por meio de salários dignos, de programas adequados de formação continuada em serviço, de condições materiais para as escolas. (p. 27-28)

Roldão (2001) afirma que o processo educativo e curricular é complexo e que sendo a escola uma instituição social e, por isso, mutável, há a necessidade de mudança para "acompanhar as 'novas' pressões sociais e a constatação crítica por parte da opinião pública de que a mesma escola está aparentemente sempre aquém da expectativa social" (p. 118). No entanto a formação do docente, muitas vezes, é pensada como um roteiro de disciplinas de formação na universidade, sendo que ao final desse roteiro o professor estaria pronto para os desafios da profissão.

Para autores como Leite, Ghedin e Almeida (2008), e Pimenta e Lima (2004), os cursos de formação de professores, caracterizaram-se por uma cultura tecnicista, cuja habilidade cognitiva a ser desenvolvida deveria ser a memorização, o relato de experiências e a descrição de dados. Os autores dizem ser preciso vencer esse modelo de formação de professores que vê o profissional como um mero transmissor de conhecimentos. Ao invés disso, propõem

que a formação de professores possibilite ao profissional docente saber lidar com o processo formativo dos alunos em suas várias dimensões, além da cognitiva, englobando a dimensão afetiva, da educação dos sentimentos, da estética, da ética e dos valores emocionais.(LEITE, GHEDIN E ALMEIDA, 2008, p.31).

Nesse contexto, vê-se a universidade como importante e fundamental espaço de formação de professores e de produção de conhecimento sobre a docência. Para Fávero (2011), as ações da universidade devem ser pensadas visando às exigências da sociedade e isso pode evidenciar o problema das relações entre a universidade e a sociedade. Segundo a autora, a universidade deve

promover o avanço do saber e do saber fazer, ela deve ser o espaço da invenção, da descoberta, da teoria, de novos processos; deve ser o lugar da pesquisa, buscando novos conhecimentos, sem a preocupação obrigatória com sua aplicação imediata: deve ser o lugar da inovação, onde se persegue o emprego de tecnologia e de solução; finalmente, deve ser o âmbito da socialização do saber, na medida em que divulga conhecimento. (p.58)

Nesse sentido, ressaltamos a importância da parceria entre universidade e escola, visando possibilitar um trabalho conjunto para a formação inicial de professores, para que os licenciandos sintam-se melhor preparados para atender as demandas e expectativas da sociedade.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa realizada é de cunho qualitativo, um tipo de pesquisa que parte de textos já existentes ou produz o material de análise, a partir de entrevistas e

observações, para “aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação, isto é, não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão”. (MORAES, 1999, p.7)

Assim, a partir de leituras envolvendo a temática da formação de professores e o exercício da docência no ambiente escolar, realizou-se uma pesquisa sobre os estágios supervisionados em documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação, da 5ª Coordenadoria Regional de Educação e do Ministério da Educação. Também houve a leitura e busca de informações no Projeto Pedagógico de duas escolas públicas, uma da rede municipal e outra da rede estadual, que recebem licenciandos em Química da Universidade Federal de Pelotas, para a realização de estágio supervisionado.

Na sequência, realizou-se uma entrevista (Quadro 1) com as coordenadoras pedagógicas das escolas pesquisadas, tendo como roteiro questões semiabertas visando possibilitar a liberdade de respostas.

#### Quadro 1: Questões norteadoras para a entrevista com as coordenadoras

1. É prática da escola receber estagiários no ensino médio? Do que depende o aceite? Quem decide: coordenadoria, direção e/ou professores?
2. Pelas normas da escola existe um período determinado para estágio? Há turmas que não recebem estagiários? Existe um número máximo de estagiários por professor? Quem regula esse número?
3. Consta no regulamento da escola normas para o estágio supervisionado?
4. Se imagina que alguns professores aceitem receber estagiários e outros não. Qual o perfil dos professores que não aceitam estagiários em suas turmas? Ele faz formação continuada?
5. Como é a relação da escola, funcionários, professores e coordenação com os estagiários no que diz respeito à orientação, ao acompanhamento e a formação desses estagiários?
6. A escola se reconhece como formadora de professores? Justifique.
7. Como percebe a relação entre escola e universidade?

Para fins de análise, as questões foram identificadas como Q1 a Q7, as coordenadoras identificadas como C1 e C2 e as escolas como E1 e E2.

Os documentos foram analisados de modo individual, buscando indicações sobre a importância do papel do professor da educação básica na supervisão e formação do estagiário. Os materiais das entrevistas foram analisados e agrupados em eixos de discussão que permitem melhor entender o tema desta pesquisa.

#### UNIVERSIDADE, ESCOLA E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: ALGUMAS ANÁLISES

Sabemos a importância do papel da universidade e da escola na formação dos professores, indicada também pela legislação quando refere a necessidade de haver parceria entre universidade e escola para a formação de professores, especialmente na realização dos estágios supervisionados. Podemos observar isso em diferentes documentos oficiais (Quadro 2).

#### Quadro 2: Formação de professores e estágio supervisionado (documentos legais)

O que se espera do professor da educação básica	Estágios e formação docente
---	-----------------------------

<ol style="list-style-type: none"><li>1. participar da elaboração da proposta pedagógica da Instituição de ensino;</li><li>2. elaborar e cumprir o plano de trabalho, proposta pedagógica;</li><li>3. zelar pela aprendizagem dos alunos;</li><li>4. estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;</li><li>5. cumprir o calendário escolar, planejando seu ensino, avaliando o processo e investindo no seu desenvolvimento profissional;</li><li>6. colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.</li></ol> <p>(BRASIL/LDB, 1996)</p>	<p>Fundamentos da formação de profissionais da educação para atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviços;</li><li>2. aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. (BRASIL/LDB,1996)</li></ol> <p>Os cursos de Licenciatura devem ter um projeto e currículo específico diferenciados dos cursos de bacharelado.</p> <p>(BRASIL, CNE/CP09/2001 e CNE/CP01/2002)</p> <p>Definição da carga horária de 400 horas para prática como componente curricular e 400 horas para estágio supervisionado.</p> <p>(BRASIL, CNE28/2001 e CNE/CP 2/2002)</p> <p>A prática da docência não pode se reduzir a um tempo isolado e deve estar desde o início da graduação.</p> <p>(BRASIL, CNE/CP01/2002)</p>
--	---

O aumento de carga horária de estágio em cursos de licenciatura possibilita maior contato com o ambiente de trabalho desde o início da graduação e não somente ao final do curso. De acordo com o Parecer CNE/CP 009/2001, o estágio supervisionado

é entendido como o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim, o estágio curricular supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. (p.10)

Com base no documento, torna-se importante compreender que o período de estágio não é somente um período de lecionar, mas também um tempo de conhecer o todo da escola, ambiente, professores, alunos e a organização do espaço administrativo e didático da escola Para Leite, Ghedin e Almeida (2008), durante o estágio supervisionado,

o estagiário, juntamente com o professor orientador, deverá buscar compreender o exercício da docência, os processos de construção da identidade docente, a valorização e desenvolvimento dos saberes dos professores como sujeitos e intelectuais capazes de produzir conhecimento, de participar de decisões e da gestão da escola e dos sistemas educativos. (...) preparando-se para efetivar as práticas de ser/estar professor, na dinâmica complexa da realidade da sala de aula. (p.35 e 36)

No entanto, o estágio supervisionado é tratado, muitas vezes, apenas como período de observação ou de docência associado à entrega de um relatório que pode não ser discutido ou permitir uma reflexão crítica. Se feito desse modo, pode não contribuir para a formação docente preconizada pelos documentos oficiais ou por autores que discutem sobre os estágios supervisionados. Por isso é importante que ao longo dos estágios "as escolas sejam consideradas espaços fundamentais de aprendizagem profissional e não simples espaços de aplicação", em uma relação presente desde o início da formação e não somente no final do curso (CANÁRIO, apud LEITE, GHEDIN e ALMEIDA, 2008, p.36-37).

Nesse cenário, a presença do professor experiente da escola para o acompanhamento do estagiário é fundamental, tal como aponta a Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, em seu Capítulo I, Art.3,

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

Vê-se, assim, que os documentos oficiais orientam a organização dos currículos em cursos de licenciatura para que a formação docente ocorra na universidade, mas em associação direta com a escola, apontando para os deveres e obrigações da universidade e da escola em relação à prática dos estágios supervisionados. Com relação às obrigações das instituições de ensino (as escolas) em relação aos estágios, a Lei 11.788, no Art. 9, Capítulo III, indica o seguinte:

- I – celebrar termo de compromisso com a instituição de ensino e o educando, zelando por seu cumprimento;
- II – ofertar instalações que tenham condições de proporcionar ao educando atividades de aprendizagem social, profissional e cultural;
- III – indicar funcionário de seu quadro de pessoal, com formação ou experiência profissional na área de conhecimento desenvolvida no curso do estagiário, para orientar e supervisionar até 10 (dez) estagiários simultaneamente.

Fazendo uma relação entre a Lei nº 11.788 e o Parecer CNE/CP 09/2001, destaca-se a importância da escola se ver como formadora de professores, pois o Parecer indica que o estágio, necessário à formação dos futuros professores, "fica prejudicado pela ausência de espaço institucional que assegure um tempo de planejamento conjunto entre os profissionais dos cursos de formação e os da escola de educação básica que receberá os estagiários" (p. 18).

Considerado, o período de estágio, uma etapa complexa e que envolve as instituições de ensino (escola-universidade), este não deve ser um momento isolado de aplicação da teoria, mas um momento vivenciado ao longo do curso e que exige reflexão, questionamentos, leituras e pesquisa.

Com relação à análise em documentos na Coordenadoria e na Secretaria de Educação, buscou-se documentos na 5ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) que tratassem sobre o estágio supervisionado nas escolas, no entanto, não havia esse tipo de registro na Coordenadoria, sendo informado que seriam regulamentados nos documentos da escola. Na Secretaria Municipal de Educação (SME) também não conseguimos encontrar esses documentos, com a informação de que o estágio era regulamentado pela Lei nº 11.788. Entendemos que esses documentos contêm regulamentação legal/jurídica para os estágios, mas não abordam a dimensão pedagógica.

Também nos projetos pedagógicos das escolas pesquisadas, praticamente não há referência aos estágios supervisionados. Na escola E1, o Projeto Pedagógico (PP) não traz informações ou regulamentação sobre o estágio supervisionado, não havendo orientações sobre o trabalho de estagiários e de professores titulares. A coordenadora C1 informou que a instituição recebe somente a carta de apresentação da universidade e da CRE, mas ressaltou que isso seria reformulado no próximo PP que, na ocasião da pesquisa, em 2015, ainda não tinha data prevista. Na escola E2, a coordenadora C2 informou que havia regulamentação dos estágios supervisionados no PP da escola, referindo o registro do documento de que “cabe à supervisão, o acompanhamento e orientação do trabalho docente na escola” (PELOTAS, 2009), e informou que o Serviço de Orientação Pedagógica (SOP) é o responsável pela assistência aos estagiários, mas não há normas ou orientações de procedimentos para o acompanhamento aos estagiários pelo professor titular da disciplina. No caso do estágio em Química, que assistência a orientadora pedagógica poderia dar ao ensino dessa disciplina (que contém suas especificidades) no espaço escolar?

Observa-se, nas escolas pesquisadas, que a questão do estágio supervisionado parece não fazer parte das discussões pedagógicas ou de orientações didático pedagógicas, envolvendo as aulas, a formação de professores no espaço da escola e o modo de acompanhamento do professor titular aos estagiários, apesar de constar na Lei 11.788 que a as instituições de ensino onde os alunos realizam os estágios, também são responsáveis pela formação profissional.

As respostas das coordenadoras às questões tratadas na entrevista foram organizadas em três eixos de análise, conforme indicado no Quadro 3:

Quadro 3: Organização de questões e eixos de análise.

Questões	Eixos
<p>É <b>prática da escola</b> receber estagiários no ensino médio? Do que depende o aceite? Quem decide: coordenadoria, direção e/ou professores?</p> <p>Pelas <b>normas da escola</b> existe um período determinado para estágio? Há turmas que não recebem estagiários? Existe um número máximo de estagiários por professor? Quem regula esse número?</p> <p>Consta no <b>regulamento da escola</b> normas para o estágio supervisionado?</p>	Normativas da escola para realização do estágio supervisionado.
<p>Imagina-se que haja professores de Química que não aceitam estagiários em suas turmas. <b>Qual o perfil desses professores?</b> É possível relacionar esse perfil com a formação continuada?</p>	Acompanhamento de professores titulares de Química aos estágios.
<p>Como é a <b>relação</b> da escola, funcionários, professores e coordenação no que diz respeito ao acompanhamento e à formação dos estagiários?</p> <p>A <b>escola se reconhece</b> como formadora de professores? Justifique</p> <p>Como você vê a <b>relação entre escola e universidade?</b></p>	A escola como agência de formação de professores

Em relação à **organização do estágio supervisionado**, as duas escolas recebem estagiários, mas na escola 1 a aceitação destes depende, além dos documentos de aceite da Secretaria ou Coordenadoria de Educação, do aceite dos

professores, já na escola E2 existe um acordo entre professores, coordenadoria e direção, para aceitar estagiários, mas não há registro desse acordo nos documentos da escola. O que parece ser consenso nas escolas é que em algumas épocas do ano, os estagiários não são bem-vindos, a escola E1, por exemplo, não recebe estagiários no início do ano letivo e nem no último trimestre, a escola E2 também não aceita estagiários no último trimestre, respeitando regras estabelecidas pelos professores, coordenadoria e direção, mas também não encontramos esse acordo registrado em documentos. Esse cronograma “enxuto” de aceite de estagiários mostra certa dificuldade para a entrada dos licenciandos na escola.

Os currículos dos cursos de licenciatura contemplam carga horária de 400h para os estágios, mas considerando a organização curricular semestral da universidade e a realização dos estágios a partir da segunda metade do curso, não raro, o estágio se torna um problema com relação às exigências legais e o tempo permitido pela escola, evidenciando uma limitação que pode dificultar o exercício da prática de estágio. Esta e outras questões nos levam a refletir sobre o papel da gestão educacional nas escolas, pois, por vezes, os estágios são vistos como algo que pode “atrapalhar” o funcionamento da escola, sem que haja uma discussão mais aprofundada sobre o papel da escola no processo de formação docente, mesmo que “a prática discutida em ambiente escolar contribui para o aperfeiçoamento docente” (TEIXEIRA, 2010, p. 4).

A reflexão no coletivo não só sobre os estágios, mas sobre a importância da escola na formação inicial dos professores, de modo geral, apontaria para a constituição de uma escola reflexiva que, segundo Alarcão (2001), se caracterizaria

por uma organização (escolar) que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e se confronta com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo (p.25).

A profissão docente remete a um ser reflexivo, formador e que constitua um ambiente de trabalho de reflexão e questionamentos. Nesse sentido, espera-se que, tanto a universidade quanto as escolas de educação básica, reflitam sobre o seu papel na realização dos estágios supervisionados, tendo em vista a formação de um profissional melhor qualificado.

Sobre o **acompanhamento de professores titulares aos estagiários**, procuramos ver como funciona a entrada de estagiários na escola e como são acompanhados (ou não) pelos professores titulares. Nas escolas os professores de química deveriam receber estagiários em suas turmas de alunos, mas as coordenadoras dizem ter conhecimento de professores que não gostam de ter estagiários, o que, segundo as coordenadoras, ocorreria em função do perfil de professor “tradicional”:

*Há uma mudança de perfil dos professores mais antigos em relação aos mais novos. O professor mais novo é mais aberto a novas práticas, práticas diferenciadas e atividades, já o professor mais antigo é mais tradicional, mais rígido no seu formato e faz a seguinte leitura: é minha turma, é meu dever, eu gosto de trabalhar assim. O professor mais antigo é conteudista e tem dificuldade em fazer trabalho interdisciplinar. (C1)*

*(...) na escola há professores que não aceitam, por serem intransigentes, é aquele professor que há muita reclamação, professor de perfil tradicional, professor autoritário. (C2)*



O professor tradicional, normalmente, faz do seu trabalho uma tarefa isolada, com características autoritárias, e gosta de ser reconhecido pelos colegas como um professor rígido e respeitado pelos alunos, o que o impede de “dividir” sua sala de aula com outra pessoa, inclusive com os estagiários. Saber trabalhar em grupo é necessário principalmente, em uma dimensão interdisciplinar, considerando que “o trabalho docente (...) não deveria ser uma tarefa isolada, e nenhum professor deve se sentir vencido por um conjunto de saberes que, com certeza, ultrapassam as possibilidades de um ser humano” (CARVALHO e GIL-PÉREZ, 2011, p.19).

Mas como fazer com que o professor repense sua prática e seu modo de ver o trabalho docente? Espera-se que o professor que faz formação continuada tenha maiores possibilidades de estudar, refletir, discutir com os colegas, repensar suas práticas, estudando sobre novos métodos e revendo suas atitudes, de modo a trabalhar em uma sala de aula colaborativa e formativa. Carvalho e Gil-Pérez (2011) afirmam que a formação continuada pode “romper com a inércia de um ensino monótono e sem perspectivas, e, assim, aproveitar a enorme criatividade potencial de atividade docente (...) orientar tal tarefa como um trabalho coletivo de inovação, pesquisa e formação permanente” (p.20).

Essa argumentação indica, mais uma vez, que a formação de professores não termina ao final do curso de graduação, bem como que o trabalho de formação de alunos na escola hoje, precisam ir além do modelo de escola e de professores tradicionais. Para Berger (2002)

o esquema da escola tradicional é uma aprendizagem que se baseia no ensino. Ou seja, é uma aprendizagem ensinada. O professor é aquele que ensina e o aluno é aquele que aprende. Por outro lado, a gente sabe que é fundamental cada vez mais que os jovens, os adultos, aqueles que vão estar no mercado de trabalho, na vida social, tenham aprendizagens autônomas. Quer dizer, quando falamos de uma aprendizagem ao longo de toda a vida, de uma aprendizagem sustentável, estamos falando de uma aprendizagem que se encaminha para a autonomia(...) (p.76 e 77).

Assim, diante do observado, poderíamos dizer que uma possível causa da não aceitação de estagiários pelos professores titulares pode ser o seu perfil de professor tradicional, que, talvez, por não refletir e não rever a sua prática, encontra dificuldades em perceber a importância de receber e orientar professores estagiários.

Por último, com relação **ao papel da escola como agência formadora de professores**, as coordenadoras reconhecem a escola como agência formadora. Para a coordenadora C1, *o professor é responsável pelo estagiário e deve estar na escola quando o estagiário está em aula*, cabendo ao professor titular acompanhar e orientar o estagiário na escola e complementa, dizendo: *certamente a escola se vê como formadora, pois somos um instituto de formação de professores (magistério em nível médio), por isso a escola deve se ver como formadora de professores*. Já a coordenadora C2 diz que a coordenação *é quem faz a “ponte” entre a escola e o estagiário, acomodando os estagiários*, o que, de certo modo, tira a responsabilidade de acompanhamento dos professores aos licenciandos, por outro lado, salienta o papel importante do trabalho coletivo, ao dizer *que o trabalho do SOP é muito voltado para ter um profissional envolvido, além de haver conversa com os colegas e também um estudo sobre as diretrizes (C2)*.

De qualquer modo, percebe-se que os setores recebem os estagiários, encaminham para os professores de Química que fazem esse acompanhamento, e este pode ser: orientando/supervisionando o estagiário, no planejamento e execução das atividades de ensino, em parceria com o orientador de estágio na universidade, ou

apenas cedendo sua turma para que o licenciando realize o estágio. Como não há diretrizes nas escolas para a realização de estágio, esta prática depende da “vontade” do professor titular. No entanto, defende-se que a responsabilidade, sobre a realização do estágio supervisionado, deve ser tratada como um projeto da escola, desde a construção de seu projeto pedagógico até a participação efetiva do professor titular na formação dos estagiários, quando exercitam a docência.

Com relação a parceria entre universidade e escola, as coordenadoras consideram que há uma relação produtiva que envolve também projetos de ensino, mas parecem reconhecer que o papel da escola é mais um espaço de prática, sem perceber que pode e deve ser também um espaço de teoria e de produção de conhecimentos, também com relação à formação inicial de professores. Para Christino (2013), a escola e a universidade têm formas diferentes de organização educacional, podendo ocorrer um distanciamento entre as instituições, o que precisaria ser corrigido, pois a aproximação desses dois espaços é fundamental para que a escola não seja simplesmente um espaço de receber universitários, sendo de fundamental importância para a formação dos docentes (PACHECO e FLORES, 1999, p. 152).

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos temas que seguidamente norteiam as pesquisas na área de educação ou de ensino é o estágio supervisionado, sendo o foco de estudo neste trabalho apontar a importância do professor da educação básica na formação do docente.

Para tal, apontamos mudanças na educação básica e mostramos implicações na formação de professores para atender as demandas da escolarização. Indicamos a existência de leis e pareceres envolvendo o estágio supervisionado e as normatizações sobre tempos e objetivos desta etapa na formação docente, no entanto, apontamos que pouco se encontrou na Secretaria Municipal de Educação e na Coordenadoria Regional de Educação sobre aspectos didáticos pedagógicos sobre os estágios nas escolas. Também nas escolas, não há registros no Projeto Pedagógico sobre o papel da escola na formação inicial para a docência, os aspectos organizacionais e pedagógicos em relação aos estágios e atuação do professor da educação básica, mas as coordenadoras pedagógicas reforçam que tempos são disponibilizados e que encaminhamentos são feitos, para que seja possível a realização dos estágios.

Para que os licenciandos não encontrem uma primeira barreira para o exercício da docência, antes mesmo de concluírem o curso, seria importante que a universidade discutisse com a escola alternativas à restrição de tempos e espaços disponibilizados para a realização dos estágios, de modo que a escola se visse como *locus* de formação docente, ao invés de considerar os estágios como uma prática da universidade desenvolvida no espaço “cedido” pela escola.

A pesquisa mostrou, também, que a entrada de estagiários na escola pode ser dificultada pela recusa de alguns professores em receber estagiários em suas turmas, sendo essa recusa associada ao perfil dos professores, pois aqueles com perfil mais tradicional teriam dificuldades em ter estagiários observando as suas aulas ou planejando práticas pedagógicas diferentes daquelas que realiza sistematicamente. Nesse sentido, destacamos a importância de pensar-se a formação continuada de professores como oportunidade de reflexão sobre diferentes práticas e atuação docente em aulas de Química. Vimos na formação continuada um caminho que pode contribuir para o entendimento da relevância do estágio e do papel dos professores da escola no acompanhamento aos licenciandos.

Vimos, ainda, que as ações realizadas em parceria com a universidade são reconhecidas pelas escolas, no entanto, parece não haver a compreensão de que essa parceria deve implicar em trabalho coletivo e não apenas na utilização do espaço da escola para a prática pensada pela universidade.

Ressaltamos, por fim, que a experiência do estágio é muito importante na formação de professores, e tem impacto nas expectativas dos licenciandos com relação ao futuro exercício profissional, o que nos faz pensar sobre a necessidade de conhecer essas experiências e promover o diálogo com a escola para minimizar as dificuldades enfrentadas pelos estagiários em seu ambiente profissional.

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. (org). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre, Artmed, 2001
- BERGER, R. “**Formação de formadores para a educação profissional: um processo de aprendizagem da cidadania**” [entrevista], em Formação, revista Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem, Brasília, Ministério da Saúde, 2002, p.76-77.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**. Lei n.º 9.394, 20 dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. **Lei nº 11.788**, de 25 de setembro de 2008. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 29 outubro 2014.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 028/2001**. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE nº 009/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 001/2002**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 002/2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura de graduação plena, de formação de professores de educação básica em nível superior.
- CARVALHO, A. GIL-PÉREZ. D. **Formação de professores de ciências: Tendências e inovações**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. In.: ALVES, Nilda (Org.). **Formação de Professores: Pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1999.
- FILHO, A. P. **O Estágio Supervisionado e sua importância na formação docente**. Revista P@rtes. 2010. Disponível em: <http://www.partes.com.br/educacao/estagiosupervisionado.asp>. Acesso em: 10ago. 2013.
- LEITE, Y. ALMEIDA, M. GHEDIN, E. **Formação de professores caminhos e descaminhos da prática**. Brasília. Líber livro, 2008
- LEITE, Y. DI GIORGI, C. Saberes docentes de um novo tipo de formação profissional do professor: alguns apontamentos. **Revista do Centro de Educação da UFSM**, v.29, nº 2, p. 135-145, Santa Maria-RS, 2004.

- MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.
- MOREIRA, Marco Antônio & AXT, Rolando. **Tópicos em ensino de Ciências**. Porto Alegre: Sagra, 1991. p.109.
- PACHECO, J. A. & FLORES, M. A. **Formação e Avaliação de Professores**. Porto, Portugal: Ed. Porto, 1999.
- PELOTAS, Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Pedagógico do Colégio Municipal Pelotense**, dez. 2009.
- PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria S. L.. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.
- ROLDÃO, M. Mudança anunciada da escola ou um paradigma de escola em ruptura? In.: ALARCÃO, I. (org). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001
- SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009(P. 143-155)
- TEIXEIRA, C. **O ensino de matemática no 5º ano: o contexto da prática pedagógica em escolas públicas estaduais de Teresina-PI**. 2012. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal do Piauí.