

# PARADIGMAS DE FORMAÇÃO DOCENTE EM CURSOS DE LICENCIATURA EM QUÍMICA NO ESTADO DO ACRE NA REGIÃO DA AMAZÔNIA LEGAL BRASILEIRA

## PARADIGMS OF TEACHER TRAINING IN LICENTIATE COURSES IN CHEMISTRY IN THE STATE OF ACRE IN THE BRAZILIAN LEGAL AMAZON REGION

Róger Vinicius Nunes Queiroz da Costa  

Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT)

✉ [roger.viniciusnunes@gmail.com](mailto:roger.viniciusnunes@gmail.com)

Daniel Barcelos da Cunha  

Instituto Federal do Maranhão (IFMA)

✉ [danielbcunha@gmail.com](mailto:danielbcunha@gmail.com)

Marcel Thiago Damasceno Ribeiro  

Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)

✉ [marcel.ribeiro@ufmt.br](mailto:marcel.ribeiro@ufmt.br)

**RESUMO:** Este artigo procura estabelecer sentidos e significados que apontem na direção de possíveis respostas para a seguinte indagação: *Como se expressa o Estágio Curricular Supervisionado obrigatório e a Prática como Componente Curricular nos Projetos Pedagógicos de Cursos de Instituições de Ensino Superior públicas no estado do Acre?* Assume-se o Estudo de caso como método de pesquisa e na análise dos resultados se utiliza da Análise Textual Discursiva, emergindo as seguintes categorias: Concepção de estágio supervisionado; teoria e prática e Identidade docente. Como resultados se observou que existe uma homogeneidade nos Projeto Pedagógicos de Curso analisados no que se refere às concepções de Estágio Curricular Supervisionado, a Prática como Componente Curricular em uma das Instituições de Ensino Superior não está definida, apresentando carga horária insuficiente não atendendo às atuais políticas públicas educacionais. O paradigma formativo está transitando na racionalidade prática, centrado no modelo de *ensino como ofício*. Notou-se, também, poucas propostas que podem levar, de fato, o estagiário à práxis que pode ser feita a partir da educação pela pesquisa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Licenciatura em Química. Projeto Pedagógico de Curso. Estágio Supervisionado. Prática como Componente Curricular.

**ABSTRACT:** This article seeks to establish senses and meanings that point towards possible answers to the following question: *How is the mandatory Supervised Internship expressed and Practice as a Curriculum Component in the Pedagogical Projects of Courses of Public Higher Education Institutions in the state of Acre?* The Case Study is assumed as a research method and in the analysis of the results it is used the Discursive Textual Analysis, emerging the following categories: Concept of supervised internship; Theory and practice and Teaching identity. As a result, it was observed that there is a homogeneity in the Pedagogical Projects of the Course analyzed with regard to the concepts of Supervised Internship, Practice as a Curriculum Component in one of the Higher Education Institutions is not defined, presenting an insufficient workload, not meeting current public policies educational. The formative paradigm is moving towards practical rationality, centered on the model of teaching as a craft. It was also noted that there were few proposals that could, in fact, lead the intern to the praxis that can be done based on education through research.

**KEY WORD:** Chemistry graduation. Course Pedagogical Project. Supervised internship. Practice as a Curriculum Component.

## Introdução

O presente artigo faz parte de um recorte de dissertação de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), na linha de pesquisa Educação em Ciências e, pertence a um projeto de pesquisa guarda-chuva registrado no Pró-reitoria de Pesquisa (PROPEQ) da UFMT, intitulado *Paradigmas de Formação Docente em Cursos de Licenciatura em Química na Região da Amazônia Legal Brasileira: Detalhando Significados Estabelecidos entre o Texto e o Contexto*<sup>1</sup>.

Destaca-se que a formação inicial de professores tem levantado discussões e ocupado um espaço significativo, no cenário nacional brasileiro, a partir dos anos de 1990, se constituindo em campo de disputas de concepções, de políticas, de currículos, entre outros. E diferentes estudos e pesquisas apontam a necessidade de se repensar a formação dos profissionais da Educação Básica.

Nas últimas décadas, no Brasil, as pesquisas educacionais sobre formação de professores, sobretudo, a formação de professores de Química para a Educação Básica, foram marcadas pelas fortes críticas ao modelo (3+1), ou seja, à polarização entre Bacharelado e a Licenciatura. Pesquisadores da área (Shön, 1992; Nóvoa, 1992; Tardif, 2012; Pimenta, 2012; entre outros) reafirmaram o entendimento de que a formação de professores deve ser ancorada na permanente articulação entre teoria e prática. Essa perspectiva de formação requer a aproximação entre formação acadêmica e exercício profissional como forma de possibilitar a construção da identidade docente.

Em relação aos cursos de Licenciatura em Química, em específico, há um movimento de reformulação curricular, induzido pela necessidade sentida por muitos formadores que se qualificam em Pós-Graduação em Educação ou em Ensino de Química/Ciências, a partir da década de 1990 (Echeverría; Zanon, 2010) e, principalmente, pelas normatizações do Conselho Nacional de Educação (CNE) posteriores à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB/1996).

Esse movimento se consolida a partir dos anos 2000, com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena, mediante as seguintes resoluções: Resolução CNE/CP1, de 18 de fevereiro de 2002, Resolução CNE/CP2, de 19 de fevereiro de 2002, e a Resolução CNE/CP2, de 1 de julho de 2015 e, por fim, Resolução CNE/CP2, de 19 de dezembro de 2019. Todas essas resoluções parametrizam a identidade do profissional do magistério ao longo do processo, de forma efetiva e concomitante, estabelece relação entre teoria e prática, sendo que ambas devem fornecer elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades inerentes à docência.

Dessa forma, a motivação para o desenvolvimento desta pesquisa consiste no objetivo de compreender o contexto de formação de professores de Química no contorno da PCC e ECS, pois compreende-se com Marques (2003) que formar um professor não é simplesmente dotá-lo de uma bagagem de conhecimentos e habilidades, mas é levá-lo à competência de aliar a sensibilidade para os fatos empíricos acerca da reflexão sobre os sentidos que assumem no conjunto das determinações amplas, que os fazem reais e historicamente situados. Tarefas de um aprendizado longo, exigente de tempo contínuo de maturação, no qual se encadeiam os pequenos passos, tanto na história pessoal de cada aluno e professor quanto na história institucional dos cursos, *pelos quais não podem apenas transitar as gerações condenadas a começar tudo de novo e sair sem deixar vestígios*. “As pessoas e as instituições que não

---

<sup>1</sup> Utiliza-se o uso do texto em negrito ou itálico, quando se tem intenção de chamar a atenção do leitor para algum termo ou expressão.

documentam suas próprias experiências e o que delas aprenderam têm vida fugaz e pobre” (Marques, 2003, p. 96).

Sendo assim, o resultado desta pesquisa pauta-se em analisar os paradigmas de formação dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC), no recorte do Estágio Curricular Supervisionado (ECS) e a Prática como Componente Curricular (PCC) de Instituições de Ensino Superior (IES) públicas no contexto do estado do Acre.

Portanto, almeja-se estabelecer sentidos e significados que apontem na direção de possíveis respostas para as seguintes indagações: *como se expressa o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) obrigatório, e a Prática como Componente Curricular (PCC) nos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) de Instituições de Ensino Superior (IES) públicas no estado do Acre? Embora a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) nº 1 e nº 2 de 2002, Resolução nº 2 de 2015, e a Resolução CNE/CP nº 2 de 2019 determinem a obrigatoriedade de 400h de Estágio Curricular Supervisionado (ECS) e 400h de Prática como Componente Curricular (PCC), qual é o entendimento e o paradigma de formação (movimentos – teóricos, metodológicos e epistemológicos) presente nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) analisados?*

Os caminhos que buscam elucidar estes questionamentos partem, inicialmente, de análise documental dos PPC de Licenciaturas em Química, do requerido objeto de estudo, e a identificação de quais os modelos formativos adotados pelos cursos e quais as racionalidades instituídas no âmbito dos ES e das PCC. E conseqüentemente, o resgate da historicidade dos PPC dos cursos de Licenciatura em Química da IES pública do estado do Acre, desde a Resolução CNE/CP nº 1 e nº 2 de 2002, a Resolução nº 2 de 2015, e a Resolução nº 2 de 2019, destacando os avanços e retrocessos no contexto da formação de professores que implica essas análises.

Por fim, buscou-se descrever como se expressa o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) obrigatório e a Prática como Componente Curricular (PCC), nas IES investigadas, analisando as competências e eixos formadores, em contraponto com as políticas de formação de professores produzida nos contextos internacional e nacional.

## **Aporte Teórico/Metodológico**

Perante as ações e reflexões projetadas e que visam deter o olhar investigativo sobre os possíveis paradigmas de formação docente subjacentes aos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) de Licenciatura em Química de IES públicas na Região da Amazônia Legal brasileira, com enfoque no estado do Acre, e no contexto do ES e PCC, adotou-se a abordagem qualitativa com o método do Estudo de Caso (Creswell, 2014).

De acordo com Yin (2010, p. 39), o estudo de caso “é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes”.

Por fim, para análise dos dados aplicou-se a metodologia de Análise Textual Discursiva (Moraes; Galiazzi, 2007), que se desenvolve a partir da fragmentação dos textos, da categorização e da captação do novo emergente.

## **Passos Iniciais**

Inicialmente, optou-se por realizar uma pesquisa no Sistema de Regulação do Ensino Superior – (e-MEC<sup>2</sup>), pois, este órgão é responsável pela tramitação dos processos de ato regulatório das Instituições de Ensino Superior do Brasil, portanto, sendo essa a forma mais segura de obter

<sup>2</sup> <https://emec.mec.gov.br/emec/nova>. Acesso em 15 de agosto de 2022.

informações verdadeiras sobre quais são as Instituições de Ensino Superior existentes no estado do Acre que ofertam cursos de Licenciatura em Química.

Após pesquisa no e-MEC, determinou-se o corpus desta pesquisa (Quadro 1), dos Projetos Pedagógicos de Cursos dos cursos de Licenciatura em Química no estado do Acre, havendo somente oferta por instituições públicas, nas quais o foco da análise foi todo o texto dos Projetos Pedagógicos de Cursos no que diz respeito ao Estágio Supervisionado e Prática como Componente Curricular. Foram transcritas do e-MEC as notas do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), o Conceito Preliminar de Curso (CPC), o Conceito de Curso (CC) e o Índice de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD).

**Quadro 1** - Identificação dos PPC em relação à IES da qual o curso faz parte.

PPC	IES	Modalidade	Periodicidade Integralização	Carga horária	ENADE	CPC	CC	IDD
1	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (IFAC)	Presencial	Noturno 8 Semestres	3240h	1	2	3	2
2	Universidade Federal do Acre (UFAC)	Presencial	Matutino 8 Semestres	3440h	3	3	3	3

Fonte: Elaboração dos autores.

Os Projetos Pedagógicos de Cursos foram numerados de 1 a 2, pela ordem em que foram obtidos, em seguida, o levantamento documental foi realizado, através dos sites das Instituições de Ensino Superior, tendo como sítio de busca do Instituto Federal do Acre (IFAC<sup>3</sup>), e da Universidade Federal do Acre (UFAC<sup>4</sup>), estando evidenciado o Projeto Pedagógico de Curso do curso de Química destas Instituições.

Na parte interpretativa dos PPC, em que consiste a Análise Textual Discursiva, foi realizada as seguintes etapas: inicialmente uma leitura teórica dos fatos empíricos de forma profunda e complexa; buscar e relacionar o referencial teórico para embasar os dados coletados; por fim, estabelecer uma relação entre as descrições empíricas e os aspectos teóricos da pesquisa bibliográfica.

Por meio das propostas de Estágio Curricular Supervisionado (ECS) e Prática como Componente Curricular (PPC) dessas IES analisadas, procurou-se descrever e analisar os paradigmas de formação presente nos Projetos Pedagógicos de Cursos no contexto do ECS e PCC.

Para o corpus desta pesquisa foram levados em consideração estes dois Projetos Pedagógicos de Cursos, cabendo ao pesquisador realizar uma leitura e decodificação mais aprofundada, permitindo assim uma desmontagem e *(re)organização* dos textos constituintes do corpus.

Para analisar os textos de campo e produzir textos de pesquisa assume-se a Análise Textual Discursiva (Moraes; Galiazzi, 2007), que corresponde a uma metodologia de análise de informações de natureza qualitativa com o propósito de produzir novas compreensões sobre os

<sup>3</sup> <https://sig.ifac.edu.br/sigaa/verProducao?idProducao=51958&key=19b20c677c182b92275fc803167c5c2b>. Acesso em 15 de agosto de 2022.

<sup>4</sup> [http://www2.ufac.br/ccbn/quimica/projetos-pedagogicos/ppc-de-quimica-2018\\_grade\\_nova.pdf/view](http://www2.ufac.br/ccbn/quimica/projetos-pedagogicos/ppc-de-quimica-2018_grade_nova.pdf/view). Acesso em 15 de agosto de 2022.

fenômenos e discursos, com um movimento interpretativo de caráter hermenêutico, possibilitando novas compreensões sobre os fenômenos investigados.

### **Análise Textual Discursiva (ATD)**

A Análise Textual Discursiva se tem mostrado especialmente relevante nos estudos em que as abordagens de análise solicitam encaminhamentos, que se localizam entre soluções propostas pela análise de conteúdo e a análise de discurso (MORAES, 2003).

De acordo com Moraes e Galiuzzi (2007), a Análise Textual Discursiva expressa o caminho do pensamento do pesquisador, portanto, trata-se de um processo singular e dinâmico que cada pesquisador constrói, sem ponto delimitado de partida ou chegada. Nesse sentido, o caminho do pensamento é construído no processo, pelo próprio pesquisador, conferindo ampla liberdade de criar e de se expressar.

Moraes (2003) afirma que:

*A análise textual parte de um conjunto de pressupostos em relação à leitura dos textos que examinamos. Os materiais analisados constituem um conjunto de significantes. O pesquisador atribui a eles significados sobre seus conhecimentos e teorias. **A emergência e comunicação desses novos sentidos e significados é o objetivo da análise** (Moraes, 2003, p. 193) [grifo nosso].*

Na primeira etapa foi feita uma revisão bibliográfica sobre o tema e o aprofundamento das leituras dos referenciais adotados, para a posteriori, terem início as leituras dos Projetos Pedagógicos de Cursos realizando a desmontagem.

As etapas da Análise Textual Discursiva, segundo Moraes e Galiuzzi (2007, p. 14), requerem do pesquisador uma atitude fenomenológica, ou seja, “colocar parênteses as próprias ideias e teorias e exercitar uma leitura a partir da perspectiva do outro”, inicialmente ocorre a desconstrução seguido de uma fragmentação do texto do corpus, com o intuito de analisar o que há de comum em unidades de significados, tendo como passos: selecionar o corpus; desmontar os textos; codificar e definir as unidades de significado, por meio de leitura e releituras; reescrever as unidades de significado para se ter clareza; e atribuir um título para cada unidade de significado.

Conforme ponderam os autores:

*A desordem é condição para formação de novas ordens. Novas compreensões dos fenômenos investigados são possibilitadas por uma desorganização dos materiais de análise, permitindo ao mesmo tempo uma impregnação intensa com os fenômenos investigados (Moraes; Galiuzzi, 2007, p. 22).*

A desmontagem dos textos foi feita a partir de marcação com cores nos Projetos Pedagógicos de Curso para fragmentação. A primeira etapa resultou em 15 unidades de análise identificadas pelas cores estabelecidas para a desmontagem dos textos, sendo elas: aproveitamento da carga horária, matriz curricular, objetivos, entendimento sobre o PCC, entendimento sobre o Estágio, entendimento de teoria e prática, contribuição social, atribuições do aluno, atribuições ao professor, atribuições a instituição formadora, respaldo das leis, proposta de inovação, avaliação, área de atuação e perfil do estagiário.

Nesse sentido, a segunda etapa da Análise Textual Discursiva diz respeito ao processo de auto-organização, em que se criam categorias da pesquisa. Assim, a categorização construída pelos pesquisadores, a posteriori, teve a finalidade de auxiliar na nova compreensão do *corpus* analisado. Por conseguinte, essa segunda etapa da Análise Textual Discursiva desta pesquisa resultou em quatro categorias a saber: 1) Concepção de Estágio nos PPC e sua relação como

campo de aprendizagem e conhecimento; 2) Relação entre teoria e prática no Estágio Supervisionado nos PPC analisados; 3) Identidade docente na perspectiva da pesquisa no Estágio Supervisionado; e 4) O contexto da Prática como componente curricular nos PPC.

Por fim, com os dados analisados obteve-se a captação do novo emergente estruturada em um metatexto, considerando o processo interpretativo dos pesquisadores respaldados em referenciais teóricos pertinentes ao tema discutido.

## Resultados e Discussão

Destaca-se que os dois Projetos Pedagógicos de Curso analisados na época do desenvolvimento desta pesquisa que compreendeu o período de março de 2021 a dezembro de 2022, ainda não estavam adequados com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica vigente, sendo a Resolução CNE/CP 2/2019.

É importante salientar uma reflexão sobre a complexidade existente na implantação de Diretrizes que envolvam a formação de professores e qual o seu impacto nos educadores. Sob minha ótica, a Resolução CNE/CP 2/2019, não deixa claro qual o real papel deste professor e suas especificidades em seu trabalho, portanto, deve-se tomar cuidado sua total aceitação. Algumas diretrizes possuem o potencial nocivo a formação dos professores, favorecendo ou reforçando um paradigma formativo tecnicista (na produção de atividades pré-determinadas, na reprodução de uma gama de pacotes pedagógicos, entre outros) e a desconstrução de conhecimentos, impedindo a ruptura paradigmática e conseqüentemente a metamorfose do educador para uma racionalidade crítica.

Desta forma, verificou-se que tanto o Projeto 1 quanto o 2 estão de acordo com a Resolução CNE/CP 2/2015, que estipula a carga horária mínima de 400 horas para a execução do Estágio Supervisionado. Entretanto, pode-se observar as seguintes diferenciações (Quadro 2).

Quadro 2 - Diferenças iniciais entre o PPCs analisados.

ITEM ANALISADO	PPC 1 (IFAC)	PPC 2 (UFAC)
Atos Legais de Autorização ou Criação	Resolução n. 22 de 17 de julho de 2019 – CONSU/IFAC.	Conselho Universitário (CONSU) n. 26 de 22 de setembro de 2004.
Resolução contemplada	CNE/CP 2/2015	CNE/CP 2/2002
Carga horária total do curso	3240 horas - 8 Semestres	3515 horas - 8 Semestres
Carga horária do Estágio Supervisionado	400 horas divididos em: Estágio Supervisionado em Química I – 75h Estágio Supervisionado em Química II – 85h Estágio Supervisionado em Química III – 120h Estágio Supervisionado em Química IV – 120h	405 horas divididas: Estágio supervisionado I - 135h Estágio supervisionado II - 135h Estágio supervisionado III - 135h
Aplicabilidade do Estágio Supervisionado	Desenvolvido a partir do <b>quarto semestre</b> ;	Desenvolvido a partir do <b>sexto semestre</b> ;
Prática como Componente Curricular	400 horas, sendo aplicada desde o início do curso;	<b>Ausência de um capítulo detalhado sobre este componente curricular;</b>

<b>Desenvolvimento dos Estágios</b>	Divididas em quatro etapas: I – Observação (Estágio Supervisionado I); II – Acompanhamento e Monitoria (Estágio Supervisionado II); III – Regência (Estágio Supervisionado III e Estágio Supervisionado IV).	As três etapas do estágio: Observação; Acompanhamento e monitoria; e Regência são desenvolvidos individualmente em cada estágio.
-------------------------------------	---	--

**Fonte:** Elaboração dos autores.

No Projeto Pedagógico de Curso 1 – (PPC 1), o detalhamento sobre a proposta de Estágio está muito mais evidenciado, para além, traz o Seminário de Estágio, que visa expor resultados de atividades desenvolvidas pelos estudantes, bem como, avaliar propostas nos diferentes segmentos, portanto, atua como uma etapa de formação e construção de saberes, articulando a teoria com a prática.

O PPC – 1 também cita a resolução CNE/CP 02/2015, nº 02, de 01 de julho de 2015, como justificativa da carga horária do Estágio a partir da segunda metade do curso. Por fim, o Estágio Curricular Supervisionado I não apresenta pré-requisito<sup>5</sup>, porém, suas etapas seguintes apresentam como pré-requisito o Estágio Supervisionado anterior a sua etapa de formação.

Em contraposto, o Projeto Pedagógico de Curso 2 – (PPC 2), traz bem definido o que é Estágio Curricular Supervisionado (Obrigatório) e o Estágio não Obrigatório. Outro ponto interessante também se trata do quesito de sua estrutura curricular, apresentando 300 horas destinadas para a Extensão Universitária, apresentando uma carga horária superior ao que está determinado na Resolução CNE/CP 2/2015, e estipula 200 horas para atividades teórico-práticas de aprofundamento. Fato justificado em função de uma resolução interna de que a extensão deva corresponder a 10% da carga horária total do curso.

Existe um ponto de contradição encontrado no PPC 2, sendo descrito em dois momentos: o primeiro, ao se analisar a estrutura curricular por semestre, as disciplinas de Estágio não apresentam pré-requisito disciplinar, o que deixa a entender que o estudante pode cursar qualquer uma destas etapas. Em justificativa, o curso é semestral com comportamento de anual, portanto, para a Instituição não há pré-requisitos na realização dessas disciplinas. O segundo momento observado foi na perspectiva do Estágio de regência, que se constitui como ação formativa capaz de influenciar no desenvolvimento da identidade profissional docente de futuros professores, havendo ausência de requisitos que evidenciam esta formação.

No Estágio deve-se provocar a formação crítica dos futuros educadores e impulsioná-los assim na construção de sua própria identidade, como por exemplo, levando-os a pensar sobre quais estratégias de ensino poderiam adotar numa perspectiva diferente da tradicional, quais os materiais didáticos que subsidiarão seu fazer pedagógico e por fim, qual o contexto profissional oportunizado pela escola e sua contribuição para o conjunto (Escola-Sociedade).

Em suma, os Projetos Pedagógicos de Cursos analisados, no quesito Estágio Supervisionado seguem um desenvolvimento tradicional de observação, acompanhamento/monitoria e regência, entretanto implementam a tentativa de pesquisa e outros aspectos em seu desenvolvimento. Ambos os Projetos Pedagógicos de Cursos apresentam 200 horas de Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACC), que na atual Resolução CNE/CP 2/2019 nem faz menção a este parâmetro formativo.

<sup>5</sup> **Pré-requisito:** refere-se ao componente curricular considerado pré-requisito de outro quando o conteúdo programático, ou as atividades do primeiro sejam indispensáveis para o aprendizado do segundo componente curricular.

## Concepção de Estágio nos PPC e sua Relação como Campo de Aprendizagem e Conhecimento

Aos cursos de formação compete distribuir a carga horária do Estágio Supervisionado de acordo com seu próprio Projeto Político Pedagógico (Pimenta, 2006). De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB, Lei nº 9394/96, em seu art. 61: “Os Estágios Supervisionados constam de atividades de prática pré-profissional, exercidas em situações reais de trabalho, nos termos da legislação em vigor”.

Do ponto de vista teórico, Pimenta e Lima (2006) apontam, de maneira geral, três formas principais de se conceber o Estágio Curricular nos cursos de Licenciatura:

- O estágio como modelo: “imitação de essa proposta de estágio é conservadora, tanto em hábitos, ideias, valores e comportamentos pessoais e sociais legitimados pela cultura institucional dominante, entre outras palavras, gera o “conformismo” (Pimenta; Lima, 2006, p. 8);
- O estágio como instrumentalização técnica: o estágio como modelo de formação docente pautado na Racionalidade Técnica. Segundo Diniz-Pereira (1999), o docente é concebido como um técnico que aplica em sua prática, em sala de aula, os conhecimentos pedagógicos e disciplinares que derivam dos conhecimentos científicos elaborados por especialistas e pesquisadores da educação e das respectivas áreas específicas;
- O estágio como pesquisa e a pesquisa no estágio: segundo Pimenta e Lima (2006), observa-se que o estágio como pesquisa e a pesquisa no estágio evoluiu da concepção de estágio como aproximação da realidade e atividade teórica, cuja intenção é aproximar o aluno, futuro professor, da realidade na qual atuará.

Nos Projetos Pedagógicos de Cursos analisados, as concepções de Estágio Supervisionado podem ser encontradas nos seguintes tópicos: No PPC 1, no tópico denominado como **Estágio Supervisionado**. No PPC 2, no tópico denominado como **Estágio Curricular Supervisionado (Obrigatório)**, e para além, no **Anexo II - Regulamento do Estágio Supervisionado Curricular para o Curso de licenciatura em Química**.

A análise de concepção de Estágio foi realizada a partir dos trechos nos Projeto Pedagógicos de Cursos destinados ao Estágio Supervisionado, em que são apresentadas concepções, referenciais e a justificativa de Estágio.

Inicialmente, no Projeto Pedagógico de Curso 1, a ideia de Estágio é precedida por dois marcos legais: Parecer CNE/CP nº 2, de 09 de junho de 2015 e a Lei nº 11.788, de 25 setembro de 2008, trazendo a ideia do que é o Estágio Supervisionado.

Esta mesma redação, na íntegra, deforma a individualidade e a identidade do Projeto Pedagógico de Curso exposto, além de homogeneizar sua concepção. Para Gadotti (2001), o projeto pedagógico deve ser *sui generis*, ou seja, único e próprio de cada curso. Veiga (2004) também pondera que “o Projeto Pedagógico de Curso deve ser instrumento de oposição e resistência contra a homogeneidade, a fragmentação e a hierarquização que permeiam o cotidiano acadêmico” (Veiga, 2004, p. 82).

Pode-se destacar, também, em seu texto, a seguinte concepção *sui generis*:

*Assim, o estágio deve proporcionar ao aluno-docente a participação em situações reais de vida e trabalho, explorando as competências básicas indispensáveis para a qualidade da sua formação e atuação profissional, requerendo, assim, consciência crítica da realidade educacional e de suas articulações. O estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é que este momento se chama estágio curricular supervisionado. (PPC 1, p. 47) (grifos nossos).*

O trecho citado acima vê o Estágio como um tempo também de aquisição de conhecimentos, por meio da vivência profissional e da relação entre um profissional e um estudante.

A colaboração e parceria na relação IES-Escola no âmbito do ECS afirma o *status quo* da profissão docente, orientando e valorizando a formação para a docência. Neste processo de construção da profissão docente é importante que os professores possam formar seus futuros pares, pois “a formação dos docentes é uma responsabilidade coletiva de toda a profissão docente, assim como das autoridades escolares: estabelecimentos, comissões escolares, etc.” (Tardif, 2008, p. 25).

O Projeto Pedagógico de Curso 1 traz, também, em seu texto, a Resolução IFAC nº 149, de julho de 2013 elucidando alguns de seus objetivos, os quais buscam articular o ensino, a pesquisa e a extensão teoria e prática, fazendo referência, em seu Projeto Pedagógico de Curso, no tópico Seminário de Estágio realizado anualmente.

Ressalta-se, também, que o mesmo apresenta o Estágio Supervisionado de forma homogênea, de acordo com o Parecer CNE/CP nº 2, de 09 de junho de 2015 e a Lei nº 11.788, de 25 setembro de 2008, não inferindo identidade ao Estágio Supervisionado, também o descreve como meio de aquisição de conhecimentos através da prática da vivência profissional e da relação entre um profissional e um estudante, evidenciando assim o modelo de racionalidade prática (Diniz-Pereira, 2014), para além, esta Instituição de Ensino Superior busca articular o ensino, a pesquisa e a extensão teoria e prática, fazendo referência, em seu Projeto Pedagógico de Curso, no tópico Seminário de Estágio realizado anualmente.

O Projeto Pedagógico de Curso 2, expressa a concepção sobre Estágio Supervisionado, que é visto como um ato educativo, ficando um pouco confuso se este ato também serve como um campo de aprendizagem e de conhecimento.

Segundo Saviani (1992, p. 17): “O ato educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente em cada sujeito singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Freire (1997, p. 57) diz que: “por não ver no ato educativo um ato de criatividade, ato de transformação, não pode acontecer o saber”, ou seja, pode não haver mobilização de conhecimento, pois os educandos não são chamados a conhecer, a criticar, a desafiar conceitos pré-estabelecidos, cada vez mais, são levados apenas a reprodução ou memorização conteudista, portanto, se faz necessário uma insubordinação criativa, uma ruptura para a criação de novas possibilidades de aprendizado.

De acordo com o Projeto Pedagógico de Curso 2, podemos destacar a concepção da Instituição de Ensino Superior sobre Estágio Supervisionado *sui generis*:

*...o estágio é uma atividade acadêmica específica, disciplinada pela legislação vigente, definido como o ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação do discente para o trabalho produtivo” ... 8) permitir, quando possível ou pertinente, a participação do estudante na execução de projetos, estudos ou pesquisas. (PPC – 2, p. 53) (grifos nossos).*

Neste trecho, também a Instituição de Ensino Superior busca articular a execução de projetos, estudos ou pesquisas, porém não faz referência ao momento de conhecimento. Apenas são ressaltadas as modalidades de Estágio Supervisionado, a carga horária e o desenvolvimento deste.

Em seu Anexo II - Regulamento do Estágio Supervisionado Curricular para o Curso de licenciatura em Química, coloca o Estágio Supervisionado como instrumento de formação de professores, de forma autônoma, crítica e participativa, além de articular a teoria e prática, tendo como concepção a racionalidade prática. Para além, descreve de forma muito detalhada toda a parte

burocrática, avaliativa, sua natureza, obrigações e deveres, objetivos, entre outros, conferindo organicidade curricular.

De acordo com Diniz-Pereira (2014), esse modelo pautado na racionalidade reflexiva e crítica, englobando a teoria e a prática busca ultrapassar os limites de uma visão positivista, superando assim, o modelo da racionalidade técnica.

O Projeto Pedagógico de Curso 2, apresenta o Estágio Supervisionado e sua definição em uma forma mais *sui generis*, porém, não muito claro sobre a sua atuação como campo de aprendizagem e conhecimento, traz também, um pouco da Lei nº 11.788/2008, e a superação do estágio como instrumentalização técnica, apresenta também aspectos do Estágio como pesquisa, apesar de não ficar evidenciado em quais momentos será realizada.

Em suma, pode-se observar que as disciplinas de Estágio Supervisionado, nos Projetos Pedagógicos de Cursos 1 e 2, estão de acordo com a Resolução CNE/CP 2/2015 em relação às 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao Estágio Supervisionado, na área de formação e atuação na Educação Básica.

### Relação entre Teoria e Prática no Estágio Supervisionado nos PPC Analisados

De acordo com a literatura (Marx, 1999; Pimenta; Lima, 2012; Schmied-Kowarzik, 1983, entre outros), muitos estudantes em Licenciatura estão adentrando ao mundo do trabalho<sup>6</sup> despreparados para exercer sua profissão.

Em parte, essa responsabilidade pode estar, segundo Pimenta e Lima (2012), relacionada aos processos desvalorizadores do Estágio Supervisionado, que cada vez mais se distancia da realidade escolar, inflando o futuro profissional a um conjunto de atividades técnicas, palestras, visitas sem fundamentação e longe das finalidades do ato de ensinar, sem intencionalidade e reflexão sobre a essência do Estágio.

Pimenta (2010) critica a dicotomia entre teoria e prática existente no Estágio Supervisionado, a autora sustenta que esta relação presente em alguns cursos de graduação atuais não é dicotômica, mas sim dialética, portanto, o Estágio Supervisionado é um momento de se buscar a preparação para a *práxis*.

Segundo o dicionário Infopédia<sup>7</sup>, o termo *práxis* significa: “atividade fisiológica e principalmente psíquica, ordenada para um resultado”; “conjunto das atividades que visam a transformação da organização social”. Segundo Besnier (2006), Aristóteles foi quem consagrou a *práxis* como um termo filosófico, para assim poder designar as ações intransitivas ou morais, que têm em si mesmo um sentido completo ou pleno, portanto, *práxis* significa atividade e ação. Na área da pedagogia, a *práxis* é definida como um processo no qual uma teoria ou habilidade, por exemplo, é posta em prática.

É consenso no *corpus* dessa pesquisa que o Estágio é o principal integrador entre teoria e prática. Nesse sentido, sobre a *práxis* se pode afirmar que a menção desta nos Projetos Pedagógicos de Cursos 1 e 2 pode ser citada apenas uma vez e, neste momento, não há explicação ou a devida referência e concepção desta.

---

<sup>6</sup> Mundo do trabalho: Neste sentido, nos referimos ao conjunto de fatores que engloba e coloca em relação a atividade humana de trabalho, meio ambiente em que se dá a atividade, as prescrições e as normas que regulam tais relações, os produtos delas advindos e os discursos que são intercambiados nesse processo.

<sup>7</sup> <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/dicion%C3%A1rio>. Acesso em janeiro de 2022.

Importante ressaltar que tal fragmento, em ambos os Projetos Pedagógicos de Cursos analisados, são encontrados nos tópicos de Objetivos do Curso, sem haver qualquer menção e/ou relação com o Estágio.

Em paralelo, os objetos de estudo analisados fazem menção para a importância da pesquisa como elemento relevante na formação, sendo esses aliados ao Estágio. Entretanto, não foram observados quais os caminhos metodológicos que guiaram o desenvolvimento dessas pesquisas. Contudo, é importante a regulamentação do Estágio pela pesquisa bem descrita em sua ementa, colocando-o em justificativa de ser esse um responsável pelo incentivo à investigação científica do futuro docente.

O abismo que existe na formação de professores, se sustenta em duas vertentes, sendo elas: 1) a origem da criação dos cursos de Licenciatura segregando os conteúdos pedagógicos dos conteúdos específicos; 2) a falta de integração entre o conhecimento ofertado na IES sobre a realidade prática. Neste sentido, o educar pela pesquisa, segundo Galiuzzi (2003), pode contribuir, para atingir a melhoria de sua qualidade, transformando os licenciados em sujeitos de suas relações pedagógicas de forma crítica e investigativa, no educar pela pesquisa.

Ressalta-se que, apesar dos licenciados em Química, geralmente, trabalharem no Ensino Médio, existem cursos que permitem o Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental, como é o caso do Projeto Pedagógico do Curso 2. Sabe-se que o componente curricular de Química na Educação primária é contemplado dentro do componente curricular Ciências, sendo geralmente apresentado no final do Ensino Fundamental partilhando o espaço com o componente Curricular de Física.

No Projeto Pedagógico de Curso 1 não há menção à realização do Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental, o que por sua vez chega a ser contraditório, pois a ementa da disciplina: *Instrumentação para o Ensino de Química I* faz referência ao planejamento e a execução de aulas para o Ensino Fundamental.

Portanto, existe uma lacuna educacional neste quesito. A princípio, uma base educacional lacunar caracteriza um complexo dificultador, inviabilizando a construção do saber experiencial e sua relação sistêmica entre teoria e prática.

Por fim, ambos os Projetos Pedagógicos de Curso consideram a pesquisa como um eixo formativo, a maioria, resumindo, em grande parte a atividade do Estágio como elaboração e/ou execução de projetos ou apenas regência. Em contraposto, deve-se pensar o Estágio como um espaço propício para que a formação pela pesquisa ocorra de forma efetiva conjuntamente com o surgimento da *práxis* na formação da identidade docente.

### Identidade Docente na Perspectiva da Pesquisa no Estágio Supervisionado

O ECS contribui para a aproximação de conhecimento sobre a profissão e como este se insere na prática, atuando também na construção e reafirmação da sua identidade profissional.

Diante do exposto, optou-se pela elaboração de três princípios na categorização da identidade docente (Quadro 3).

**Quadro 3** - Relação entre os PPC e os princípios utilizados para a categorização da identidade.

PPC	Conceituação do Estágio como campo de aprendizagem e conhecimento	Introdução da pesquisa no Estágio	Preparação para a Práxis e proposta de execução da pesquisa no estágio
1	Sim (Cópia)	Sim	Não

## Paradigmas de formação docente em cursos de Licenciatura em Química no estado do Acre na região da Amazônia legal brasileira

		(falta definir caminhos metodológicos)	
2	Confuso ( <i>sui generis</i> )	Sim (falta definir caminhos metodológicos)	Não

Fonte: Elaboração dos autores.

Nota-se que os Projetos Pedagógicos de Cursos estão caminhando para a construção de uma identidade específica para a docência a partir do Estágio.

Importante destacar que, as características analisadas não excluem a possibilidade de variáveis identitárias, porém demonstram as características ideais na formação do licenciando de forma crítica e reflexiva, a fim de superar a racionalidade teórica.

Salienta-se, também, que existem outros fatores que podem interferir nesta formação, sendo esses:

- Regulamentação dos Estágios nos Projetos Pedagógicos de Cursos: cada IES tem sua autonomia para a exequibilidade dos ECS dentro dos parâmetros legais das Diretrizes que norteiam a formação de professores;
- O universo que compõem os componentes curriculares do curso: estes devem propiciar a apropriação de conceitos e categorias básicas, e não o acúmulo de informações e conhecimentos, ou seja, um curso de formação de professores voltado apenas ao aporte técnico-científico desfavorecendo o pedagógico e vice-versa;
- A política e a ideologia de cada Instituição de Ensino Superior: sabe-se que a educação também é política, e nem sempre as normativas e diretrizes que se alternam entre governos, vem de encontro com a ideologia e a realidade da IES, que muito por sua vez não acompanham o ritmo das mudanças exigidas;
- O empenho dos estudantes: o empenho e o desempenho dos estudantes variam com o decorrer do curso, com a aproximação da realidade em que estarão inseridos, ou da pouca visibilidade que o curso pode oferecer, fatores psicológicos e emocionais, entre outros.
- A formação e o comprometimento dos formadores: o desenvolvimento de competências, ações de formação e aperfeiçoamento de formadores, muitas vezes fica em segundo plano, quando não deixados de lado, pela falta de tempo ou de recursos que inviabilizam a qualificação refletindo diretamente na qualidade do aprendizado dos estudantes;
- O currículo oculto: um conjunto de experiências educativas vividas pelos estudantes que não está explicitado no currículo oficial, entre outras.

### O Contexto da Prática como Componente Curricular nos PPC

A Prática como Componente Curricular (PCC) foi instituída através da Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, como uma forma de articular as dimensões teóricas e práticas na formação de professores, é uma forma de articular as dimensões teóricas e práticas na formação de professores, portanto, o domínio conceitual e unidade de compreensão desta componente (PCC) corroboram para definição da identidade do curso de licenciatura e para a sólida apreensão da docência como objeto de ensino e pesquisa nesses cursos.

A Prática como Componente Curricular, obrigatória em cursos de licenciatura, com carga horária de 400h, deve ser cumprida no decorrer do curso (Resolução CNE/CP nº 2 de 19 de fevereiro de 2002).

O ECS tem como principal característica o tempo de permanência *in loco* no futuro espaço de exercício profissional sob a forma supervisionada por um professor qualificado na área. Diante do exposto, existem diferenciações entre o Estágio Supervisionado e a Prática como Componente Curricular.

A Prática como Componente Curricular e o Estágio Curricular Supervisionado são atividades que proporcionam o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias à docência, visando a experimentação do cotidiano docente, além de fomentar procedimentos próprios no processo de ensino e aprendizagem, aliando teoria e prática.

O Estágio Curricular Supervisionado, atualmente, aparece como lócus importante para a construção do sujeito professor e como oportunidade desse sujeito construir sua aprendizagem através da docência.

Pimenta e Lima (2004), complementam afirmando que o Estágio Supervisionado se torna o eixo central na formação acadêmica do futuro professor, pois é através desse Estágio que o educando tem acesso aos conhecimentos indispensáveis para a construção da identidade e dos saberes do cotidiano.

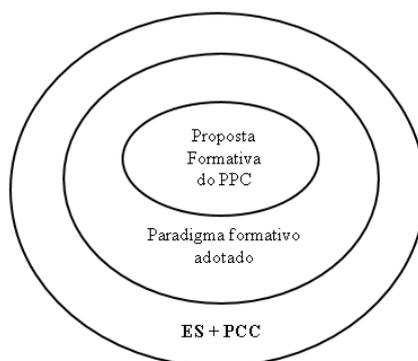
**Figura 1 - Tripé do Estágio Curricular Supervisionado**



**Fonte:** Elaboração dos autores.

A Prática como Componente Curricular faz parte de um conjunto somativo que se relaciona diretamente com o Estágio Supervisionado, aproximando o estudante em seu futuro campo de atuação desde o começo da formação inicial, e nesse caso, no Estágio Supervisionado, os discentes poderão recorrer a uma diversidade de elementos acerca do espaço escolar e de seus agentes, o que facilita e enriquece o planejamento e desenvolvimento das regências exigidas no período do estágio.

**Figura 2 – Eixos formativos**



**Fonte:** Elaboração dos autores.

Portanto, observa o Estágio Curricular Supervisionado como eixo central, alicerçado em um tripé que lhe confere identidade profissional em seu processo formativo, tendo como base: meio para aprofundamento de estudos; fonte de informação; e docência como iniciação à pesquisa, este conjunto se direciona em uma ponte de mão dupla para a Prática como Componente Curricular (PCC).

No Projeto Pedagógico de Curso 1, se pode constatar que a Instituição de Ensino Superior traz os marcos legais que a embasam e a ideologia para ser trabalhada esta disciplina, através de inúmeras possibilidades.

O trecho, a seguir, do Projeto Pedagógico de Curso 1, traz um tópico inteiro para descrever a concepção *sui generis* da Prática como Componente Curricular, sendo essa diferenciada do Estágio Supervisionado.

*A Prática como Componente Curricular (PCC) é o conjunto de atividades formativas que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência. Por meio destas atividades, são colocados em uso, no âmbito do ensino, os conhecimentos, as competências e as habilidades adquiridas nas diversas atividades formativas que compõem o currículo do curso[...] (PPC 1, p. 44) (grifo nosso).*

Por fim, ainda no Projeto Pedagógico de Curso traz, ainda, as formas de registros das atividades estando evidenciadas em seu Anexo V.

Para além, está bem definida a interação entre teoria e prática nos componentes curriculares desta Instituição de Ensino Superior, separando a carga horária em parte Teórica, Prática e Prática como Componente Curricular. Pode-se identificar a existência de disciplinas que apresentam a carga horária nestes três componentes, conferindo assim identidade ao curso.

Entretanto, esta diferenciação não ficou clara no projeto Pedagógico de Curso 2, no âmbito sobre: Qual abordagem teórica e/ou metodológica a Prática como Componente Curricular do curso de Química que está IES pretende demonstrar? Isto se agrava mais ainda, pois existem componentes curriculares que apresentam, em seu título, o nome de Prática e este tem voltado sua carga horária totalmente para a Prática, sendo esta denotada como Prática como Componente Curricular, ou seja, como se não houvesse necessidade de conhecimento teórico apenas prático, todavia, existem algumas disciplinas que trazem uma carga horária voltada para a teoria e a prática.

A ausência de um capítulo sobre Prática como Componente Curricular deixa livremente a interpretação e compreensão do leitor sobre o que realmente se trata a PCC e sua aplicabilidade. Portanto, questiona-se: *Qual a definição de PCC neste Projeto Pedagógico de Curso? O PCC é uma oportunidade de ligação entre as disciplinas de conteúdo específico e aquelas de conteúdo pedagógico, por que em algumas disciplinas no PPC 2 do curso de Química não ocorre essa interação?*

Diante do exposto, é evidente a diferença entre Prática como Componente Curricular e Estágio Supervisionado, na Instituição de Ensino Superior relacionado ao Projeto Pedagógico de Curso 1, estando em consonância com os marcos legais que a precedem, apresentando também uma boa definição de suas concepções, das relações entre teoria e prática, e as formas de registro dessas atividades.

Em contraposto, no Projeto Pedagógico de Curso 2 não existe nem um tópico que defina as concepções da Instituição de Ensino Superior sobre a Prática como Componente Curricular. A única forma de avaliação dos estudantes ocorre pela realização de trabalho escrito, não levando em consideração as inúmeras formas de se trabalhar esta disciplina, portanto, não confere particularidade, mas sim, uma simetria homogênea em relação às demais disciplinas.

Fica a cargo do leitor a definição que a Instituição de Ensino Superior referente ao Projeto Pedagógico de Curso 2 tem sobre Prática como Componente Curricular. Em alguns momentos, a Prática como Componente Curricular parece estar relacionada apenas com as atividades práticas, ferindo o âmago deste Componente Curricular, pois como já foi dito anteriormente, a Prática como Componente Curricular busca uma forma de articular as dimensões teóricas e práticas na formação de professores.

Sugere-se no PPC – 2, um capítulo detalhado sobre qual a ideia de que a IES se tem sobre a Prática como Componente Curricular, trazendo sua definição *sui generis*, sua organicidade, sua carga horária e em como este componente curricular confere identidade ao curso de Licenciatura descrito.

Por fim, no Projeto Pedagógico de Curso 2 não ficam evidenciados os marcos legais, que sustentam a inexpressividade da Prática como Componente Curricular nesta Instituição de Ensino Superior, apresentando uma totalidade de 14 créditos em seu currículo.

Não está claro qual a carga horária referente a cada crédito da prática como componente curricular. Em disciplinas que somente apresentam sua carga total voltada para a prática, é possível atribuir seu respectivo valor, porém, em disciplinas cuja carga total é dividida entre teoria e prática, fica a critério do leitor atribuir seu respectivo valor, dificultando a quantificação totalitária da carga horária da Prática como Componente Curricular desta Instituição de Ensino Superior.

Entretanto, após análise de ambos PPC, faz-se necessário saber como de fato está ocorrendo a efetivação da Prática como Componente Curricular no interior destas disciplinas, se realmente este componente tem um propósito de ser crítico e reflexivo, ou apenas está sendo uma extensão das disciplinas teóricas com a realização de práticas conteudista sem a problematização e contextualização conferindo identidade ao curso e ao futuro docente. Como sugestão, a realização de entrevistas com os colegas e professores dos Cursos de Licenciatura serviram como um guia inicial para dar suporte sobre a real situação dos PCC e os caminhos a serem trabalhados.

## Considerações Finais

Ao analisar os Projetos Pedagógicos de Curso, tendo como foco o Estágio Supervisionado e Prática como Componente Curricular, através da categorização das informações identificadas e analisadas se acredita que pode contribuir com discussões sobre o processo formativo de futuros professores de Química, no sentido de fazer reflexões sobre a organização do Estágio nos Projetos Pedagógicos de Curso e como a Prática como Componente Curricular está inserida nestes cursos.

Em relação à primeira categoria **concepção de Estágio nos PPC**, de forma genérica, considera o Estágio como espaço propício ao aprendizado, ao conhecimento e à partilha de saberes, entretanto, como observado, os objetos analisados apresentam uma ideia confusa sobre essa concepção, quando não a definem de forma homogênea, não conferindo identidade ao curso, pois no projeto não há sugestão de percursos metodológicos que possibilitem o Estágio como um espaço propício para a obtenção de conhecimentos.

Sobre a segunda categoria **teoria e prática**, nos Projetos Pedagógicos de Curso analisados, em geral, o Estágio é concebido como o espaço propício para a união entre a teoria e a prática, é visto como um eixo formativo. Entretanto, ambos os Projetos Pedagógicos de Curso resumem as atividades do Estágio à elaboração e/ou execução de projetos ou apenas regência, este espaço propício para a concretização da formação pela pesquisa não ocorre de forma efetiva, tão pouco contribui na imersão da práxis na formação da identidade docente.

Na redação sobre Estágio, em geral, foi observado ser um campo favorável para a ação social e o desenvolvimento da criticidade, porém, em sua distribuição, como disciplina e nas ementas, essas

afirmações são pouco evidenciadas, pela ausência de proposta de projetos, atividades, leituras, intercâmbios, pesquisas ou outros meios para que isso aconteça.

Na educação, pensar em pesquisas científicas requer muito cuidado em todos os momentos. Notou-se que há inexistência de propostas que possam levar, de fato, o estagiário à práxis. Faz-se necessário (re)pensar sobre qual o verdadeiro sentido que o Estágio Supervisionado em uma Instituição de Ensino Superior pode contribuir na formação dessa práxis de forma autônoma, emancipatória, crítica, social e reflexiva.

Sobre a terceira categoria **identidade docente na perspectiva da pesquisa**, nota-se que as Instituições de Ensino Superior estão caminhando para a construção de uma identidade específica para a docência, a partir do Estágio. Em contraposto, deve-se ter cuidado para não se alicerçar em uma visão tecnicista do conhecimento dialogando pouco com as atuais diretrizes para a formação de professores.

Na quarta categoria **Prática como Componente Curricular** é importante que ocorra, por parte das Instituições de Ensino Superior nos planejamentos dos cursos de formação docente, a descrição das situações didáticas e as ações formativas para que de fato esses conhecimentos sejam aprendidos, mobilizando diferentes naturezas de saberes técnico-científico oriundos de diferentes experiências, em diferentes tempos e espaços curriculares e que esta deve ser trabalhada desde o início do curso, sendo um momento em que se produz algo sobre o ensino que se realiza em espaços educativos.

Apesar das Instituições de Ensino Superior descreverem, em seus Projetos Pedagógicos de Cursos, a Prática como Componente Curricular de forma bem detalhada ou inexistente, é importante saber: *como esta prática profissional foi inserida? Como estão sendo implementadas essas práticas no processo de formação?* A inclusão da Prática como Componente Curricular nos cursos de Licenciatura tem superado a dicotomia entre teoria e prática? Estes questionamentos surgiram após a análise dos resultados e podem dar base a futuras pesquisas, estimulando e contribuindo para o parâmetro formativo educacional de professores.

Observa-se que os Projetos Pedagógicos de Curso analisados, segundo Diniz-Pereira (2014), estão transitando para o **paradigma da racionalidade prática**, que visa buscar a superação das barreiras colocadas pelo modelo positivista de formação de professores, rompendo com concepções tradicionais e dominantes na formação docente. Portanto, o Estágio Supervisionado e a Prática como Componente Curricular contribuem para a edificação do modelo que se deseja permear no curso.

Concomitante a isso, é necessário que fiquem bem claros os percursos metodológicos das atividades a serem desenvolvidas no Estágio Supervisionado e na Prática como Componente Curricular, considerando que o trabalho profissional docente é “guiado por critérios advindos do processo por si mesmo, ou seja, critérios baseados na experiência e aprendizagem” (Diniz-Pereira, 2014, p. 37).

Enfim, nos Projetos Pedagógicos de Curso dos cursos de Licenciatura em Química presenciais do estado do Acre foram ditas as ementas dos estágios, as horas disponibilizadas, algumas ideias de estágio e propostas para o desenvolvimento de atividades na escola campo, a Práticas como Componente Curricular. Entretanto, na maioria, não apresentam os processos metodológicos que possibilitam a práxis a partir da formação pela pesquisa.

## Referências

Almeida, J. S. (1995). Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores. *Cad. Pesquisa*, 93, 22-23. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/649.pdf>. Acesso em 20 de agosto de 2022.

- Besnier, B. (2006). A distinção entre práxis e poiêsis em Aristóteles. *Analytica*, 1(3).
- Brasil (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm); Acesso em 22 de janeiro de 2020.
- Brasil (2005). Conselho Nacional de Educação. Solicitação de esclarecimento sobre as Resoluções CNE/CP nº 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e nº 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. *Parecer CNE/CES nº 15, de 13 de dezembro de 2005*. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)> Acesso em 22 de janeiro de 2020.
- Brasil (2015). Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 2/2015*, que 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. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/revalidacao-de-diplomas/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/21028-resolucoes-do-conselho-pleno-2015>> Acesso em 22 de janeiro de 2020.
- Brasil (2019). Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 2/2019*, que 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). Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=77781%E2%80%9D>> Acesso em 22 de janeiro de 2020.
- Carvalho, L. M. C., Dias-da-Silva, M. H. G. F., Penteado, M., Tanuri, L. M.; Leite, Y. F., & Nardi, R. (2003). Pensando a licenciatura na UNESP. *Nuances: estudos sobre educação*, 9(9/10), 211-232.
- Creswell, J. W. (2014). *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens*. 3. ed. Porto Alegre: Penso.
- Diniz-Pereira, J. E. (2014). Da Racionalidade Técnica à Racionalidade Crítica: Formação Docente e Transformação Social. *Perspectivas em Diálogo – Revista de Educação e Sociedade*. 1(1), 34-42.
- Diniz-Pereira, J. E. (2011). A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. (Org.). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Echeverría, A. R., & Zanon, L. B. (orgs.). (2010). *Formação Superior em Química no Brasil: Práticas e Fundamentos Curriculares*. Ijuí: Editora Unijuí.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996 [Coleção Leitura].
- Freire, P. (1997). *Pedagogia do Oprimido*. 24ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Galizzi, M. C. (2003). *Educar pela Pesquisa: ambiente de formação de professores de Ciências*. Ijuí: Ed. Unijuí.
- Gatti, B. A. (2014). Formação inicial de professores para a Educação Básica: pesquisas e políticas educacionais. *Estudos em Avaliação Educacional*, 25, 24-55.
- Gatti, B. A. (2010). Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, 31(1130), 1355-1379. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>.
- Ghedin, E., Oliveira, E. S., & Almeida, W. A. (2015). *Estágio com Pesquisa*. São Paulo: Cortez.
- Marques, M. O. (2003). *Formação do Profissional da Educação*. 4.ed. Ijuí: Ed. Unijuí.

- Marx, K. (1999). *Teses sobre Feuerbach*. Edição eletrônica. Ed. Rindendo Castigat Mores. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/feuerbach.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2022.
- Morais, R. (2003). Uma Tempestade de Luz: A Compreensão Possibilitada pela Análise Textual Discursiva. *Revista Ciência & Educação*. 2(9), 191-211.
- Morais, R., & Galiuzzi, M. C. (2007). *Análise Textual Discursiva*. Ijuí: Ed. Unijuí.
- Pimenta, S. G., & Lima, M. S. L. (2006). Estágio e Docência: diferentes concepções. *Revista Poíesis*, 3(3/4), 5-24.
- Pimenta, S. G. (2012). *O Estágio na formação de Professores: unidade entre teoria e prática*. 11ª edição. São Paulo: Cortez
- Pimenta, S. G. (2012). Formação de Professores: Identidade e Saberes da Docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes Pedagógicos e Atividade Docente*. 8ª. Ed. São Paulo: Cortez, 15-38.
- Saviani, D. (1992). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 3 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados.
- Shön, D. A. (1992). Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: NÓVOA, A. *Os Professores e a Sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote, p. 77-92.
- Tardif, M. (2008). Princípios para guiar a aplicação dos programas de formação inicial para o ensino. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE) 14., 2008. Porto Alegre. Anais... Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre, 2008. 1 CD-ROM.
- Tardif, M. (2012). *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Vasquez, A. S. (1968). *Filosofia da Práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Veiga, I. P. A. (2004). *Educação básica e educação superior: projeto político pedagógico*. São Paulo: Papirus.
- Yin, R. K. (2010). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 4. ed. Porto Alegre: Bookman.