

O estágio supervisionado na formação do professor de Química: um estudo sobre a regra discursiva de sequência

Beatriz dos Santos e Bruno Ferreira dos Santos

Departamento de Química e Exatas, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)-Campus de Jequié, Brasil. E-mails: biaquimica6@gmail.com, bf-santos@uol.com.br.

Resumo: Este artigo apresenta uma pesquisa sobre o estágio supervisionado para a formação do professor de Química. Considerando que o estágio constitui um espaço e momento de aquisição de saberes didáticos pelos professores em formação, investigamos nessa pesquisa como um grupo de estagiários adquire a regra discursiva de sequência em seu discurso instrucional. Os dados analisados foram construídos por meio da observação de aulas, de entrevistas semiestruturadas e dos planejamentos dos estagiários. Os resultados evidenciaram o planejamento das aulas como um dos momentos mais críticos para os estagiários e também que os saberes experienciais são os aqueles que mais os influenciaram nesse momento. Estes resultados nos revelam a necessidade de uma formação voltada para aspectos mais práticos da atividade docente, e mais próximos dos desafios que futuro professor enfrentará na sala de aula. Os resultados também sinalizam para a importância da relação entre Universidade e escolas na formação docente.

Palavras-chave: estágio supervisionado, discurso instrucional, interações discursivas, regra de sequência.

Title: The supervised internship in the training of chemistry teacher: a study of the discursive rule of sequence.

Abstract: This article presents a research on supervised internship in training of chemistry teachers. Considering that the internship constitutes a space and time of acquisition of pedagogical knowledge by the future teachers, we investigate in this research how a group of internship's students acquires the discursive rule of sequence in their instructional discourse. The data analyzed were constructed through observation of classes, semistructured interviews and the planning of internship's students. The findings highlighted the planning of classes as one of the more critical moments to the internship's students, and also that the experiential knowledge is one that most influenced this moment. These results showed us the need of a deeper training in the practical features of teachers' work, and closer to the challenges the future teacher will face in the classroom. The results also indicated the importance of the relationship between the University and the schools where the teacher training takes place.

Keywords: supervised internship, instructional discourse, discursive interactions, sequence rule.

Introdução

A formação inicial de professores no Brasil é caracterizada tradicionalmente por um modelo que prioriza os conteúdos disciplinares em detrimento dos aspectos didáticos e pedagógicos (Saviani, 2009). Grande parte das críticas a esse modelo denuncia a separação entre essas duas dimensões, posto que ela conduz à formação do professor como uma justaposição entre os conteúdos científicos e os psicopedagógicos, normalmente ensinados por departamentos ou institutos isolados, que não dialogam entre si (Carvalho e Gil-Pérez, 2001; Maldaner, 2003; Schnetzler, 2000). Esse modelo de formação reforça concepções ingênuas e simplistas sobre o ensino, pois é incapaz de antecipar os problemas da prática pedagógica tal como esta se apresenta aos professores.

Reformas introduzidas nos cursos de licenciatura nas duas últimas décadas tiveram como objetivo adequar a formação de professores às necessidades contemporâneas, isto é, formar um profissional que, além do domínio do conhecimento científico seja capaz de planejar, executar e avaliar as atividades de ensino, considerando os processos de aprendizagem envolvidos nessas atividades (Vieira e Martins, 2009). Essas reformas ampliaram significativamente a quantidade de horas destinadas às disciplinas de Didática, de Prática de Ensino e de Estágio Supervisionado. Os estágios, particularmente, são considerados como o momento da formação em que se aprende a ensinar (Silva e Schnetzler, 2008). Segundo essas autoras, tal concepção orienta os estágios de modo a potencializar “a experiência prática como um dos momentos mais importantes do processo de constituição profissional docente” (p. 2174).

Se a ideia por trás da ampliação dos estágios é possibilitar uma melhor articulação entre prática e teoria e, desse modo, preparar professores mais capazes de enfrentar as incertezas do ato de ensinar, espera-se também que essa articulação permita um maior protagonismo dos aspectos didáticos e pedagógicos na formação docente. A questão pedagógica, de acordo com Saviani, diz respeito, neste caso, “à seleção, organização, distribuição, dosagem e sequenciação dos elementos relevantes para a formação dos educandos” (2009, p. 151-152), embora não se reduza a estes elementos. Segundo Bernstein (2001), o processo de aprender como tornar-se professor supõe a aquisição de um conjunto de regras que são a condição para uma conduta apropriada em uma relação pedagógica. É a aquisição de tais regras, então, que permitirá que o professor saiba como selecionar, organizar, distribuir, dosar e sequenciar os elementos relevantes em seu ensino.

As mudanças destacadas nos cursos de formação de professores no Brasil originam alguns questionamentos a respeito da efetividade da ampliação da carga horária dos estágios e da consequente aquisição, pelos licenciandos, de um repertório adequado de competências necessárias ao exercício da docência. Alguns estudos já produzidos sobre o estágio supervisionado pós-reformas se orientaram por conhecer as concepções de estágio dos professores formadores (Silva e Schnetzler, 2008) e o estágio como espaço de reflexão sobre a prática docente (Freire e Fernandez, 2015). Entretanto, consideramos que também interessa saber, por exemplo, em que medida os estágios proporcionam a aquisição e o desenvolvimento das regras

necessárias para o estabelecimento de uma relação pedagógica. Outro aspecto relevante a ser explorado diz respeito à origem ou a natureza do saber mobilizado pelos licenciandos no desenvolvimento ou exercício dessas regras durante suas práticas de ensino no estágio supervisionado, haja vista a importância desse momento na preparação profissional do futuro professor.

Esse artigo é o resultado de uma pesquisa sobre a prática pedagógica de um grupo de estudantes do curso de Licenciatura em Química da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), estado da Bahia, Brasil, durante a realização do estágio supervisionado. Compreendemos que o estágio é um espaço de mobilização e produção de saberes, que resulta das relações estabelecidas entre o estagiário, os alunos e o ambiente escolar como um todo. Diante das experiências que o estágio proporciona, as dificuldades enfrentadas pelos estagiários podem influenciar diretamente na recontextualização dos conteúdos trabalhados. De acordo com a perspectiva teórica de Bernstein, a recontextualização significa a transformação ou adaptação do conhecimento específico em conhecimento escolar no micro contexto da sala de aula.

Muitas vezes essas inquietações estão relacionadas com o contexto da sala de aula, principalmente no que se refere à relação entre professor e alunos, mas também sobre a abordagem e o tratamento dos conteúdos curriculares. O que e como abordar determinado conteúdo? Como distribuir as atividades em uma dada aula? Quais fatores podem influenciar e interferir nesse planejamento? Essa pesquisa procura responder às seguintes perguntas: 1 - Como um grupo de estagiários organiza e estrutura suas aulas de Química, e quais fatores influenciam essa organização? 2 - Qual o tipo e a origem do saber mobilizado pelos licenciandos no momento de organizar a estrutura de suas aulas?

Para os cursos de formação inicial de professores de Química torna-se importante conhecer a efetividade dos estágios supervisionados para a formação docente, pois os estágios, em grande medida, refletem a natureza de todo o curso, compreendido como o percurso formativo institucionalizado e percorrido pelo aluno até o exercício prático da profissão materializado pelos estágios. É relevante, portanto, conhecer como os estágios possibilitam (ou não) a aquisição das regras necessárias e adequadas à relação pedagógica que se estabelece entre professor e seus educandos.

Referencial teórico

De acordo com a teoria sobre o discurso pedagógico de Bernstein (1998, 2001), o discurso pedagógico transmite um código pedagógico, cuja orientação é característica das relações sociais que permeiam a relação entre transmissor e adquirente. No contexto escolar, o sucesso ou êxito dos estudantes reflete a posse ou a aquisição desse código pedagógico, o que ocorre principalmente por meio das interações em sala de aula. Essa teoria permite analisar a aquisição das regras que constituem a orientação do código em diferentes âmbitos de ensino e aprendizagem, isto é, seus conceitos e descritores podem ser usados tanto no estudo das práticas pedagógicas escolares como daquelas relacionadas à formação de professores, por exemplo.

Os códigos são adquiridos de forma tácita e informal. É aprendido por meio das interações sociais e infere-se por meio do discurso. Bernstein distingue duas regras relacionadas com a aquisição do código pedagógico: as regras de reconhecimento (que permitem distinguir os diferentes contextos e significados) e de realização (que permitem produzir os discursos adequados ao contexto) (ver Figura 1). Se os sujeitos possuem essas regras para um determinado contexto então eles possuem a orientação do código pedagógico adequado a esse contexto (Afonso, Neves e Morais, 2005).

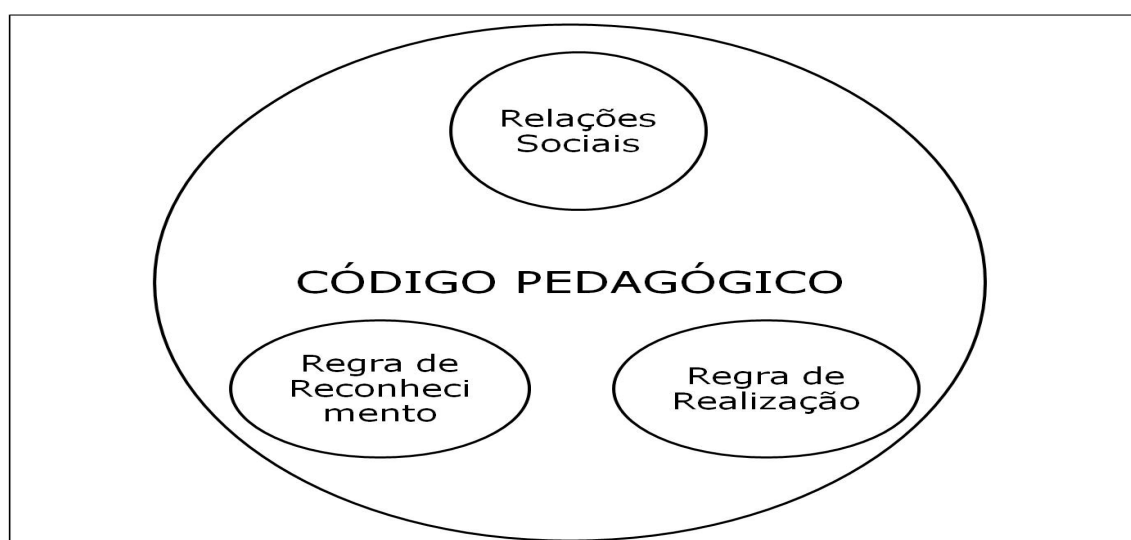


Figura 1 – Modelo do Código Pedagógico.

Segundo Bernstein, as regras do discurso podem ser classificadas como hierárquicas e discursivas. As primeiras dizem respeito à conduta, pois “estabelecem as condições de origem social, de caráter e de modos” (Bernstein, 2001, p. 75) e definem a orientação do chamado discurso regulador. As segundas dizem respeito à instrução dos conteúdos e competências, e são quatro: regras de seleção, de sequência, do ritmo e dos critérios de avaliação. Tais regras definem, por sua vez, a orientação do discurso instrucional. As duas modalidades do discurso constituem, de acordo com Bernstein, o discurso pedagógico (ver Figura 2). Para essa investigação, estamos considerando a análise das regras de sequência nas práticas pedagógicas, posto que estas se relacionam diretamente com o planejamento. A análise dessa regra na prática pedagógica dos estagiários permitirá responder nossa primeira pergunta de pesquisa, sobre a organização e estrutura das aulas de Química.

De acordo com Pires, Morais e Neves (2004), as regras discursivas podem ser analisadas por meio da atribuição de graus de classificação e enquadramento. O conceito de classificação refere-se às relações entre categorias, como as relações entre agentes (professor e aluno), entre discursos (conhecimento acadêmico e não acadêmico, intra e interdisciplinares) e entre os espaços (espaço do professor e espaço dos alunos). Segundo Bernstein, o poder é o responsável pelo isolamento ou separação entre essas categorias e o grau de classificação em uma dada relação reflete esse poder. O enquadramento está relacionado com a

comunicação durante a transmissão em uma relação pedagógica. O grau de enquadramento reflete o controle que transmissores e adquirentes exercem sobre a comunicação durante suas interações. Esses graus assumem valores que variam entre muito forte e muito fraco. Um grau forte de classificação representa a especificidade entre essas categorias, o que significa que as diferenças entre as categorias estão bem estabelecidas. Por outro lado, um grau fraco de classificação significa que as fronteiras entre essas categorias não são muito definidas. No contexto da sala de aula, um grau forte de enquadramento significa que o controle da comunicação está centrado no professor, enquanto que um enquadramento fraco implica que o aluno também possui algum controle sobre essa comunicação.

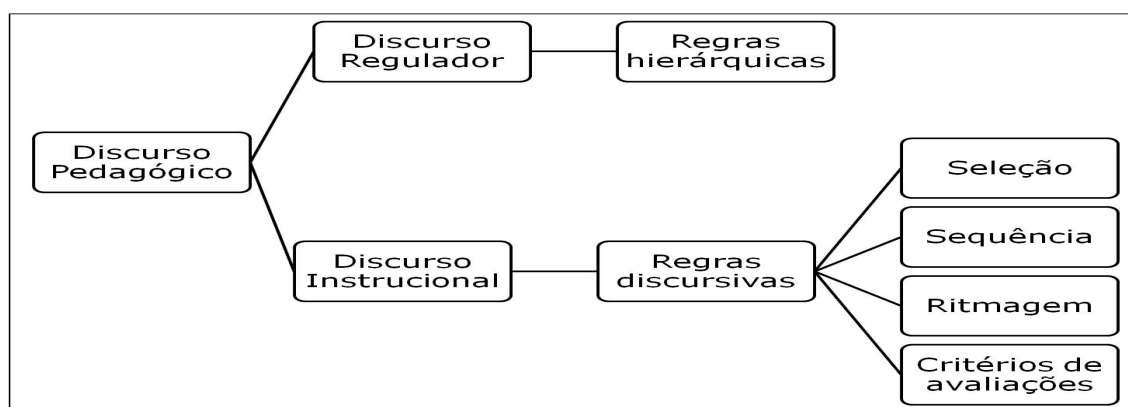


Figura 2 - Modelo para o discurso pedagógico.

Existem pesquisas que investigam a aquisição das regras no âmbito da formação docente, embora Bernstein não tenha tratado especificamente da aquisição dessas regras (Moraes e Neves, 2005). A incorporação desse marco teórico oriundo da sociologia da educação se justifica se observarmos alguns aspectos relacionados com a própria formação e com a prática pedagógica. No primeiro caso, consideramos que a formação docente sofre grande influência das teorias da Psicologia da Aprendizagem. Essas teorias, com efeito, veiculam em grande medida modelos de aprendizes idealizados. Tais modelos, muitas vezes, são abordados nos cursos de formação de forma acrítica e desarticulada dos contextos reais que os professores encontram em sala de aula, o que gera desconfortos e incongruências que os novos docentes, em sua maioria, não estão preparados para enfrentar. Os contextos sociais em que as práticas docentes se desenvolvem influenciam essas práticas e, com isso, a recontextualização do discurso pedagógico. Nesse sentido, a orientação do código pedagógico desenvolvida pelos estagiários sofre influência dos contextos nos quais eles atuam.

Investigar a recontextualização do discurso pedagógico torna-se relevante se levarmos em conta que este mecanismo, em termos sociológicos, se relaciona com os modos que em que o discurso é distribuído para diferentes grupos de alunos e gera, por sua vez, acessos diferenciados desses grupos às regras de reconhecimento e de realização. De acordo com Ensor (2004), tanto o discurso regulador como o discurso instrucional podem ser pensados como repertórios de ensino, que se referem a um conjunto de práticas a partir do qual os educadores elaboram as suas próprias práticas pedagógicas. Os repertórios, segundo Bernstein (1998),

são constituídos por meio de uma seleção de reservatórios de recursos potenciais.

A pesquisa ao redor dos saberes docentes tem se firmado como um tema de grande interesse, dada a centralidade que a formação de professores ocupa na agenda da pesquisa educacional. Nessa pesquisa percebemos ser necessária também uma reflexão sobre os saberes mobilizados na prática pedagógica pelos estagiários investigados, de forma a complementar a análise das regras discursivas. Neste caso, buscamos identificar quais os tipos de saberes são mobilizados pelos estagiários e que se relacionam, por sua vez, com a regra discursiva de sequência, e também investigar a origem desse saber, para responder nossa segunda pergunta de pesquisa. O desenvolvimento da prática docente não está restrito a um saber específico. Para Tardif (2008), o saber não é oriundo de uma única fonte, é algo muito abrangente, este "engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes" (p. 255).

No que se refere aos saberes próprios da profissão docente, Tardif (2008) refere-se a um saber plural, heterogêneo e propõe uma tipologia de saberes definindo-os como: saberes profissionais, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais, que são provenientes de diversas fontes, desde as relações sociais e inserções culturais, até as experiências escolares, práticas formativas, etc.

Os saberes da formação profissional são aqueles provenientes das instituições de formação de professores (universidades, faculdades, etc.). Estes saberes são responsáveis pela formação científica e pedagógica dos licenciandos (Tardif, 2008). Como vimos, com as reformas nos currículos das licenciaturas os saberes pedagógicos têm conquistado mais espaço na formação inicial. Assim, acreditamos que as características do currículo da licenciatura irão influenciar as relações dos licenciandos com estes saberes.

Os saberes disciplinares se referem ao conhecimento do conteúdo, e se apresentam sob a forma de disciplinas (matemática, química, etc.). Os saberes curriculares estão relacionados com os métodos de ensino e a forma de organização dos programas, ou seja, com a gestão dos saberes disciplinares. Os saberes experienciais são aqueles adquiridos não somente nos cursos de formação, mas também por meio das interações e das experiências no convívio familiar, no ambiente de trabalho, etc. (Tardif, 2008).

Podemos então relacionar a aquisição dos saberes docentes pelos professores em formação com a aquisição do código pedagógico, tal como este é definido por Bernstein. Segundo Moraes e Neves (2005), "o desempenho dos professores em contextos específicos de ensino pressupõe uma dada orientação de codificação para esses contextos" (p. 156). Os saberes mobilizados pelos professores em formação, neste caso, teriam origem nos repertórios de ensino disponíveis que eles têm acesso.

Metodologia

Para esta pesquisa adotamos uma abordagem qualitativa que, entre outras características, possibilita um contato direto entre o pesquisador e o grupo investigado, e as perspectivas destes sujeitos são levadas em

consideração (Bogdan e Biklen, 1994). Os participantes da pesquisa constituíam uma turma de dez (10) alunos, todos do oitavo semestre de um curso de Licenciatura em Química, e que haviam desenvolvido o estágio no segundo semestre do ano de 2013, na disciplina de Estágio Complementar II.

No currículo do curso da licenciatura em Química da UESB, os estágios ocupam aproximadamente 13% da carga horária. Eles estão distribuídos em seis disciplinas e duas modalidades: Estágios curriculares (I, II e III) e Estágios complementares (I e II), e Monografia e estágio curricular. Os estágios curriculares incluem atividades de planejamento, de observação e coparticipação. Os estágios complementares I e II incluem a atividade de regência de classe nos ensinos Fundamental e Médio, respectivamente. É importante destacar que esses estágios ocorrem em momentos distintos durante o curso e não estabelecem relações diretas entre si. Dessa forma, é comum que os estágios de regência (Complementar I e II) sejam o primeiro contato do licenciando com a escola em que irá estagiar, visto que não há obrigatoriedade das atividades de observação, coparticipação e regência acontecerem na mesma unidade escolar.

Os dados analisados e discutidos neste artigo resultam do trabalho de campo realizado junto aos estagiários em 2014, o qual envolveu como fonte de dados as entrevistas e os planos de aula desses licenciandos. Procuramos compreender, por meio destes planos, como os licenciandos organizaram e estruturaram suas aulas, e também identificar os diferentes momentos da aula, para poder caracterizar as típicas sequências de atividades desenvolvidas. Também julgamos necessário conhecer o perfil e a estrutura do curso de licenciatura por meio da análise do Projeto Político Pedagógico (PPP), pois acreditamos que determinadas características do currículo podem se relacionar com a aquisição da regra discursiva de sequência por parte dos licenciandos.

Também realizamos entrevistas com este grupo de licenciandos que foram gravadas e, posteriormente, transcritas. Por meio das entrevistas procuramos estabelecer relações entre os dados obtidos por meio dos relatórios e dos planos de aula, além de questioná-los sobre os principais fatores que os orientaram na organização e na estruturação de suas aulas, verificar quais dificuldades foram encontradas na execução de seus planejamentos e quais orientações foram recebidas durante o curso, especialmente durante a disciplina de estágio, em relação a este momento específico e que os ajudou a enfrentar suas dificuldades no estágio. As perguntas que nortearam as entrevistas seguem no apêndice do presente artigo (ver Apêndice 3).

Todos os estágios foram realizados em colégios públicos da cidade de Jequié, estado da Bahia. Cinco dos estagiários (nomeados A, B, C, D e E) atuaram no mesmo colégio localizado no centro da cidade. Duas estagiárias (nomeadas I e J) atuaram num colégio próximo ao centro da cidade. A estagiária F estagiou numa instituição voltada para o ensino médio e técnico, também localizada próximo ao centro da cidade. As demais (nomeadas G e H) realizaram seu estágio em diferentes escolas, situadas em bairros periféricos de Jequié. Como o calendário da Universidade não

coincidiu com o calendário escolar, os estágios foram desenvolvidos durante parte da terceira e quarta unidades do ano letivo.

O quadro 1 a seguir mostra as características que utilizamos para identificar cada licenciando.

Licenciandos	Experiência na sala de aula	Gênero	Idade	Turma do Ensino Médio em que realizou o estágio	Duração da aula Simples (50 min) Geminadas (100 min)
A	Não	Feminino	22 anos	2º ano	Geminadas
B	Sim	Feminino	20 anos	3º ano	Simples
C	Não	Masculino	21 anos	3º ano	Geminadas
D	Sim	Feminino	21 anos	1º ano	Geminadas
E	Sim	Feminino	24 anos	2º ano	Simples
F	Não	Feminino	22 anos	1º ano	Simples
G	Sim	Feminino	19 anos	1º ano	Geminadas
H	Sim	Feminino	21 anos	2º ano	Geminadas
I	Não	Feminino	21 anos	2º ano	Geminadas
J	Não	Feminino	22 anos	2º ano	Geminadas

Quadro 1- Identificação e caracterização dos estagiários quanto à experiência prévia e ano de realização do estágio (Fonte: os autores).

De acordo com o quadro 1, verificamos que o estágio foi a primeira experiência na docência para metade dos estagiários. A outra metade possui experiência prévia ao estágio.

De posse destas informações, buscamos caracterizar a prática pedagógica dos estagiários em relação à regra discursiva de sequência. Para esta caracterização, atribuímos diferentes graus de enquadramento que variaram entre muito forte (E^{++}) e muito fraco (E^{--}). Um valor muito forte de enquadramento indica que o professor mantém o controle das interações com os alunos e um valor muito fraco refere-se a um equilíbrio entre professor e aluno sobre este controle.

A análise dos dados consistiu basicamente na análise dos planos de aula, nos quais buscamos identificar os diferentes momentos da aula e a sequência de atividades estabelecida por estes estagiários; nas entrevistas realizadas com este grupo de licenciandos, que foram gravadas e, posteriormente, transcritas. Por meio das entrevistas procuramos estabelecer relações entre os dados obtidos por meio dos planos de aula e as percepções dos estagiários a respeito de suas próprias práticas; e na análise de documentos oficiais. Neste trabalho apresentamos os dados resultantes da revisão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9.394/1996 e do Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Química da UESB de 2007, quando exploramos o plano de curso do estágio supervisionado.

Análise de dados e resultados

Iniciamos a apresentação dos resultados de nossa pesquisa com a análise da sequência desenvolvida por cada licenciando em suas aulas, baseada nas metodologias obtidas nos planos de aula. Em seguida, trazemos uma reflexão sobre os fatores que influenciaram as relações pedagógicas estabelecidas por estes licenciandos em sala de aula e, conseqüentemente, na sequência apresentada. Com base nessas questões foi possível caracterizar essas práticas pedagógicas por meio de diferentes graus de enquadramento.

Análise de planos de aula

Iniciamos nossa análise por meio da revisão das metodologias descritas nos planos de aula. Para cada estagiário escolhemos três planos de diferentes aulas. O Apêndice 1 (ver Apêndice) apresenta a metodologia das aulas de estagiários com horários simples (50 minutos de aula) e o Apêndice 2 de estagiários com horários geminados (100 minutos de aula) (ver Apêndice). Os estagiários que possuíam 50 minutos de aula por dia davam aulas duas vezes por semana. Já os estagiários com horários geminados davam aula uma única vez por semana, já que a disciplina Química possui apenas duas aulas semanais nessas escolas. Essa distinção fez-se necessária, pois, baseados nas entrevistas, verificamos que o tempo disponível é um dos fatores de maior influência na metodologia das aulas desenvolvidas pelos estagiários. Para a construção dos apêndices 1 e 2 não foram analisados os planos de dias de exames ou avaliações e atividades extraclasse como atividades em grupos. A seguir, descreveremos a estrutura dos planos de aula analisados.

Os planos de aula da estagiária B definem uma organização com aulas distintas para a explicação do conteúdo e para a resolução de exercícios. Ela utilizava de duas a três aulas seguidas somente para expor o conteúdo e, posteriormente, duas aulas eram reservadas para a resolução e a correção de atividades e exercícios relacionados com o conteúdo já ministrado.

Com relação à análise feita nos relatórios da estagiária E, percebemos que as aulas eram divididas basicamente em dois momentos: o primeiro é o momento de expor e explicar o conteúdo e o segundo o momento que os alunos resolvem os exercícios. Em algumas aulas essa sequência se invertia, pois então a aula começava com a demonstração de algum experimento ou com a apresentação de uma situação problema, para somente depois a estagiária iniciar a exposição do conteúdo.

Nos planos da estagiária F também observamos a organização e estrutura das aulas em dois momentos distintos: o da exposição do conteúdo e o da demonstração de exemplos e exercícios que, neste caso, ela mesma resolvia. Para a resolução de exercícios por parte dos alunos ela também destinava uma aula à parte, assim como a estagiária B.

Os licenciandos com horários simples de aula optam por estruturar suas aulas em dois momentos, o da explicação do conteúdo seguido por exemplos/exercícios, os quais acontecem, em sua maioria, no final da aula ou em aulas separadas, sem exposição de novo conteúdo. Isto pode estar relacionado ao fato de que a resolução de exercícios é o momento em que

os alunos participam mais das aulas, o que pode gerar dúvidas afetando o controle do professor com relação à sequência da aula. Para alguns professores, possibilitar um maior controle dos alunos em relação à sequência gera insegurança, tanto por interferir no ritmo da aula quanto por originar questões ou situações que o estagiário pode não saber como lidar.

Os planos de aula dos demais estagiários apresentavam uma estrutura diferente das que foram descritas até aqui, pois incluíam um momento a mais, não percebido na estrutura das aulas dos estagiários B, E e F. Esse momento é chamado por eles de introdução e se encontra presente na estrutura dos planos de cinco dos estagiários apresentados no Apêndice 2. Os estagiários A, D e H, por exemplo, utilizavam a introdução como o momento de revisar o conteúdo da aula anterior.

Em outras aulas, as estagiárias D, G e J utilizavam a introdução para fazer questionamentos aos alunos acerca do assunto que seria abordado naquela aula e, na sequência, prosseguiram com a explicação do conteúdo seguida pela aplicação e/ou correção de exercícios, com exceção de G, que geralmente utilizava aulas diferentes para aplicação e correção das suas atividades. Por sua vez, as aulas dos estagiários C e I seguiam basicamente a mesma estrutura, a qual incluía a explicação do conteúdo, a aplicação de atividades e a correção das mesmas. Apesar de possuírem horários geminados, as metodologias definidas pelos estagiários C e I se assemelhavam às dos estagiários B, E e F, que possuíam horários simples.

As regras discursivas ritmagem e sequência estão mutuamente relacionadas, o que explica essa diferença de metodologia em função do tempo de aula. O que chama nossa atenção é que, mesmo com horários geminados de aula, os estagiários C e I organizavam suas aulas da mesma forma que os estagiários com horários simples, onde os exercícios eram trabalhados no final da aula. Nestes casos, o professor tem o controle sobre a sequência e os alunos adquirem algum espaço para intervenções apenas após a explicação do conteúdo pelo professor. Isto pode estar relacionado com a insegurança dos estagiários mencionada anteriormente.

Até aqui analisamos o que era planejado, porém, na prática, as aulas não seguiam necessariamente essa estrutura organizada de acordo com o planejamento. O que podemos inferir é que a sequência apresentada pelas estagiárias B, E e F está relacionada com o pouco tempo de aula, uma vez que seus horários eram simples. Entretanto, outros fatores além do tempo de aula interferem na sequência, como pode ser verificado na metodologia dos estagiários C e I. Assim, as entrevistas realizadas com os estagiários ajudaram a entender melhor estes outros fatores.

Entrevistas com os estagiários

Partindo do pressuposto que os planos de aula são elaborados com antecedência, buscamos identificar por meio das entrevistas se as aulas seguiam a estrutura planejada ou se sofriam modificações durante a sua execução, além de identificar quais eram os principais fatores que interferiam neste planejamento. Durante as entrevistas solicitamos que os estagiários descrevessem as suas aulas. Muitas das descrições não coincidiam com a estrutura identificada na análise dos planos. Isso fica claro na fala da estagiária B:

B: Bem, no início a gente corrigia uma atividade, porque eu sempre mandava atividade pra casa, aí discutia alguma coisa sobre a aula anterior pra lembrar o conteúdo. Em seguida, eu dava sequência com o conteúdo e logo a seguir fazia muito exercício de fixação.

Como pode ser percebido na fala da estagiária B, os momentos descritos não foram os mesmos identificados na metodologia descrita em seus planos de aula. Assim, um dos questionamentos que fizemos para os estagiários foi sobre os fatores que os levavam a alterar os seus planejamentos. E, quando questionada sobre isso, a estagiária B argumenta:

B: A questão do tempo, quando os alunos questionavam mais, eu dava o espaço para os alunos questionarem, isso às vezes levava tempo, então eu tinha que alterar o planejamento, deixar um pouco de conteúdo para a aula seguinte... foram mais os questionamentos dos alunos mesmo.

Assim como a estagiária B, os planejamentos dos demais estagiários também sofreram alterações durante sua execução, o que possibilitou caracterizar a prática desses estagiários utilizando diferentes valores ou graus de enquadramento, de acordo com a tabela 1 a seguir:

E⁺⁺	E⁺	E⁻	E⁻⁻
O estagiário elabora e executa seu plano de aula, sem considerar os questionamentos e dúvidas dos alunos.	O estagiário elabora e executa seu plano de aula, permitindo que, ao final de cada aula, o aluno possa manifestar suas possíveis dúvidas.	O estagiário elabora e executa seu plano de aula, mas permite que os alunos exponham questionamentos e dúvidas ao longo da aula.	O estagiário sempre modifica seu plano de aula levando em consideração os questionamentos e dúvidas apresentadas pelos alunos durante a aula.

Tabela 1.- Referência dos valores de enquadramento para o indicador Execução do planejamento quanto às dúvidas e questionamentos dos alunos.

Os valores de enquadramento variaram entre muito forte (E⁺⁺) e muito fraco (E⁻⁻). Os estagiários que apresentaram graus de enquadramentos E⁺ e E⁺⁺ tiveram como principal característica uma estrutura rígida em seus planejamentos, com poucas modificações, independentemente das inquietações dos alunos. Por outro lado, os estagiários que apresentaram graus de enquadramentos E⁻ e E⁻⁻, apresentaram maior flexibilidade em seus planejamentos, principalmente em decorrência das intervenções dos alunos durante as aulas. Aqui precisamos levar em consideração outros elementos. Primeiro, o fato de estes licenciandos estarem estagiando em colégios de grande porte, localizados próximo ao centro da cidade, pode ter interferido nesse grau de enquadramento. Entre os colégios públicos nos quais se desenvolveram os estágios, dois colégios se caracterizam por um número significativo de alunos aprovados em processos seletivos, alunos provenientes de classe média, com perspectivas de ingressar em universidades. Esses colégios apresentam avaliações mais rígidas, com datas pré-estabelecidas pela direção da escola, que deve ser obedecida pelos professores. Assim, a falta de experiência como professores de

Química associada à insegurança desses estagiários fazia com que eles optassem por uma prática na qual eles detinham um maior controle, limitando a participação dos alunos de forma a garantir o cumprimento do conteúdo dentro do prazo estabelecido, evitando situações não planejadas que não soubessem resolver.

Diferentemente de C, I e J, a maioria dos estagiários possuía alguma experiência prévia ao estágio como professores de Química. Dentre esses estagiários, duas (G e H) realizaram seus estágios em escolas situadas em bairros periféricos da cidade. Podemos citar como características desses colégios, o fato de serem colégios pequenos, que possuem como público alunos oriundos da comunidade em que estão localizados, normalmente alunos de baixa renda e participação inexpressivas em processos seletivos, pois o principal objetivo desses alunos seria ingressar diretamente no mercado de trabalho após a conclusão do Ensino Médio. Com base na teoria do discurso pedagógico de Bernstein, o sucesso de uma prática pedagógica relaciona-se com a aquisição das regras de reconhecimento e de realização para que os aprendizes possam adquirir um código adequado ao contexto. Ao permitir que esses alunos expusessem suas dúvidas e questionamentos, ou mesmo modificar o planejamento em função das necessidades desses alunos, nos permite especular que essas estagiárias adquiriram essas regras ao reconhecer as particularidades do contexto e ao desenvolver uma prática considerando essas particularidades. Por outro lado, os estagiários B, D e E, mesmo estagiando no mesmo colégio que o estagiário C, com características já descritas anteriormente, apresentaram um enquadramento entre fraco ou muito fraco, o que nesse caso significa que também levaram em consideração as intervenções dos alunos. Acreditamos que este fato está, neste caso, relacionado com as experiências prévias desses estagiários.

Os licenciandos A e F não possuíam experiência prévia e seus estágios foram desenvolvidos em colégios do centro, porém apresentaram um enquadramento entre fraco e muito fraco. Isso nos leva a sugerir que além do tempo, do contexto social da escola e da experiência prévia, outros elementos influenciam o grau de enquadramento.

É preciso considerar que o estágio se configura como um contexto desconhecido para muitos estagiários, e nesse sentido, é também um momento desafiador. E, devido a este ineditismo, está propício ao surgimento de dúvidas e inseguranças entre os licenciandos. Isso ajuda a compreender a atitude de alguns estagiários que se mostraram mais refratários à intervenção de seus alunos, pois não permitiam alterar o planejamento durante sua execução em sala de aula.

Essas mesmas dificuldades, por outro lado, pode explicar a necessidade dos demais estagiários em modificar seus planejamentos, o que implica num menor controle sobre a sequência e em uma maior intervenção e participação dos alunos. Segundo Moraes e Neves (2007), uma sociedade onde todos os sujeitos apresentem aparentemente o mesmo controle apresentará um enquadramento fraco.

A autonomia dos estagiários

Ainda com base nas entrevistas pudemos identificar diferentes práticas, mesmo entre aqueles licenciandos que lecionavam a mesma série como, por exemplo, os estagiários D, F e G, os quais apresentavam estruturas de aulas distintas entre si. Nesse sentido, buscamos investigar os fatores que influenciaram as diferentes estruturas das aulas. Assim, buscamos analisar a autonomia para estabelecer a sequência, tanto no nível de cada aula (nível micro), como em relação ao planejamento geral da unidade (nível macro).

Em relação ao planejamento geral, ou seja, no nível macro, a maioria dos estagiários relatou não possuir nenhuma autonomia (Santos e Santos, 2015). Os demais afirmam que, no que se refere à escolha do conteúdo a autonomia era quase nenhuma, o que pode ser facilmente notado na fala da estagiária D:

D: Quanto ao conteúdo a autonomia era quase que nenhuma, eu peguei o plano que estava estabelecido pelo colégio e a gente tinha que seguir à risca, eu não tive nenhuma autonomia para modificar o plano, eu até conversei com a professora sobre a possibilidade de antecipar o conteúdo, modificar a ordem, mas não foi possível, então eu segui o plano que já estava determinado.

O fato do estágio se desenvolver no final da terceira e início da quarta unidade pode ter sido uma razão para isso, como pode ser verificado na fala da estagiária B:

B: A professora regente não me deu muita autonomia para decidir a questão do conteúdo, o estágio foi na quarta unidade, já existia um cronograma para ser cumprido, então eu peguei essa ementa que ela me entregou anteriormente, com base nisso foi que eu planejei as minhas aulas.

A falta de participação dos estagiários neste momento resulta em uma das dificuldades mencionadas por alguns dos estagiários durante o planejamento de suas aulas, como pode ser evidenciado também pela fala da estagiária B:

B: Uma grande dificuldade foi o tempo, porque eu tinha que cumprir aquele conteúdo, em um curto espaço de tempo e a questão do conhecimento mesmo, do domínio do conteúdo, também influenciou bastante.

Em relação ao planejamento de cada aula, ou seja, no nível micro, a autonomia foi bem maior se comparada ao nível macro. Eles eram livres para escolher que tipo de atividade desenvolver e como desenvolvê-la. Apenas algumas atividades como a avaliação da unidade letiva deveriam ser aplicadas por eles sem que eles mesmos houvessem planejado essa avaliação. Essa autonomia foi claramente descrita pela estagiária D:

D: Quanto à distribuição de atividades, eu tive autonomia total pra fazer isso, a não ser assim, a avaliação que o colégio já tem datas pré-estabelecidas, então eu tinha que me organizar ao ponto de já ter dado todo aquele conteúdo naquela data prevista para o simulado, mas as atividades dentro da sala, atividades de casa, em grupo, em

dupla, eu tinha autonomia para escolher de como seria feito, modalidade, data de entrega e etc..

A autonomia nas atividades que compõe o trabalho docente é importante para o desenvolvimento profissional dos estagiários. Esta autonomia pode favorecer as compreensões sobre o contexto da sala de aula, e ajudar a construir práticas pedagógicas mais interativas. São essas interações que fornecem a orientação de codificação específica para cada contexto.

Diante da falta de experiência, a orientação do professor regente (o profissional da escola) tende a ser uma grande aliada no planejamento, e para o processo de recontextualização como um todo. Assim, buscamos investigar como ocorreram as orientações para a construção dos planejamentos. Os estagiários relataram que a discussão acontecia principalmente com a professora supervisora do estágio, enquanto que sete dos dez estagiários alegaram que a professora regente se mostrou ausente nesse período, o que inviabilizou qualquer discussão a esse respeito, como pode ser percebido nos seguintes depoimentos:

B: Em relação à discussão, quando possível sim aqui na universidade nas aulas de estágio, mas lá com a regente ela só me pediu que entregasse os planejamentos para ela dar uma olhada, mas nós nunca tivemos a oportunidade de discuti-los.

G: Com a professora regente não havia discussão, eu fiz o estágio sozinha, eu encontrei a docente umas duas vezes, durante esse período. Com a professora supervisora eu discutia durante as aulas de estágio.

Para os estagiários, a presença da professora regente nesse período seria fundamental, pois a mesma, ao conhecer mais profundamente a turma, facilitaria a elaboração desse plano. Ainda que discutissem o planejamento com a professora supervisora, esta, por não conhecer a turma, nem sempre era capaz de compreender as dúvidas e dificuldades que os estagiários apresentavam, como pode ser percebido na descrição da estagiária A:

A: A professora da disciplina de estágio ela não sabia direito como me ajudar nessa parte, o planejamento que eu levava ela achava bom e assim ficava, poucas vezes a gente discutia esse planejamento.

De fato, a participação da professora regente no estágio é de grande importância, pois ela seria a principal responsável pela interação entre a universidade e a escola, interação esta de acordo com Pimenta e Lima (2004) responsável por muitas das aprendizagens do estagiário, pois são decorrentes do:

(...) estudo das relações estabelecidas no encontro/confronto de professores da universidade, docentes da escola de ensino fundamental e médio, estagiários, cada um com seus valores, visões de mundo e experiências diferentes (Pimenta e Lima, 2004, p. 119).

Sabemos que o planejamento é um momento que envolve a mobilização de saberes sobre a disciplina em estudo (disciplinares), a maneira de organizar a gestão destes saberes (curriculares), bem como o conhecimento dos alunos e do contexto escolar. Assim, buscamos analisar quais saberes

os estagiários utilizavam nesse momento. Em relação a essa questão vários pontos puderam ser percebidos.

No que se refere especificamente à regra discursiva de sequência, de um modo geral e de acordo com os depoimentos analisados, pode-se perceber que os saberes mobilizados pelos estagiários para a organização de suas aulas são, principalmente, os saberes experienciais. Estes são oriundos de diversas fontes, desde experiências profissionais até sua vivência como estudantes. Esta constatação pode ser identificada nas seguintes falas:

A: Assim... em relação a estrutura de aula eu acho que me baseei em mim, na minha experiência de estudante, acho que foi isso, nunca tinha pensado nisso antes.

G: Eu acho que a organização das aulas é meio que uma reprodução do que a gente vivenciou no nosso tempo de estudante, né? É uma coisa que eu vivenciei no meu tempo de estudante e também já era uma prática que eu costumava fazer quando eu trabalhei na escola.

Por fim, os licenciandos foram questionados sobre as principais dificuldades que sentiam no momento de organizar e estruturar suas aulas. Como já mencionado anteriormente por meio da fala da estagiária B, os licenciandos apresentaram sérias dificuldades na recontextualização dos conteúdos, pois eles alegaram não saber ou não conseguir transpor para a sala de aula determinados conteúdos específicos e, ainda que afirmassem ter conhecimento sobre determinado conteúdo, isso não lhes assegurava a execução do que havia sido planejado. Além disso, outros fatores também puderam ser identificados como, por exemplo: o tempo, a compreensão dos alunos, os recursos didáticos e a relação entre os diferentes momentos da aula. Esses fatores foram verificados nos depoimentos dos estagiários, sendo que um mesmo estagiário atribuiu essas dificuldades a mais de um dos fatores apresentados.

O fator menos mencionado pelos estagiários foram os recursos didáticos, pois apenas um dos estagiários entrevistados atribuiu suas dificuldades a ausência de recursos. Este afirmou que a falta de material dificultava o seu planejamento, pois ainda que ele procurasse desenvolver inovações em suas aulas, a carência de materiais na escola nem sempre permitia a sua execução.

Os licenciandos também indicaram ter dificuldades em como relacionar os diferentes momentos das aulas, principalmente no que diz respeito à introdução, ou seja, como introduzir uma aula, tal como descrevem as estagiárias G e H:

G: Eu tinha muita dificuldade de organizar a introdução do assunto, eu sempre tive muita dúvida de como é que eu vou começar a explicar esse assunto para o aluno, se ia ser a partir de uma pergunta, se ia ser a partir de um exemplo, ou contextualização, e se ele ia conseguir entender, se ia conseguir estabelecer uma relação daquela introdução com o desenvolvimento do tema.

H: As principais dificuldades eu acho que estavam relacionadas a como organizar as aulas como um todo, como relacionar os conteúdos entre uma aula e outra, como introduzir o assunto de forma que facilite a aprendizagem dos alunos, é... acho que foi basicamente isso.

Outro fator importantíssimo e bastante mencionado pelos estagiários foi o tempo. A complexidade e a variedade de conteúdos para serem trabalhados em apenas duas aulas semanais foram condições que dificultaram bastante a organização e a estrutura das aulas, tal como explicita a estagiária B:

B: Uma grande dificuldade foi o tempo, porque eu tinha que cumprir aquele conteúdo, em um curto espaço de tempo e a questão do conhecimento mesmo, do domínio do conteúdo, também influenciou bastante.

Foi possível identificar que uma das principais dificuldades relacionadas à organização e a estrutura das aulas por parte dos estagiários se refere ao conteúdo e a compreensão dos alunos, pois seis dos estagiários entrevistados atribuíram a esses dois fatores o motivo das dificuldades encontradas.

Como já discutido anteriormente, a falta de autonomia dos estagiários na escolha do conteúdo e para decidir a ordem em que os mesmos seriam abordados pode explicar o grande número de dificuldades relacionadas a isso. Os estagiários atribuem também como origem de suas dificuldades à inexperiência e a falta de domínio do conteúdo, o que justifica a insegurança de alguns estagiários, ocasionando um enquadramento de grau forte ou muito forte, ou seja, que não considera as intervenções e questionamento dos alunos.

Caracterizamos sete dos estagiários com um enquadramento fraco no que se refere à organização das aulas pelo fato de que eles levavam em consideração as intervenções dos alunos, o que explica essa dificuldade no planejamento, conforme a fala da estagiária D, a qual menciona esses e outros fatores:

D: A primeira coisa é essa falta de autonomia em mudar o conteúdo, porque você percebia que aquela sequência determinada pelo colégio não estava funcionando e você queria mudar, mas estava fora de cogitação. A outra é essa bagagem que os alunos deveriam ter não só das unidades, mas dos anos anteriores e eles não têm. Aí os novos conteúdos vão surgindo, você tem que cumprir, não pode ficar voltando por causa do tempo para cumprir aquele plano, mas se você não volta também o aluno acaba não entendendo aquele conteúdo novo. É complicado, porque o estágio é uma coisa nova pra você, aí você se depara com uma coisa nova pra você e o conteúdo novo para o aluno, então é meio complicado adaptar tudo isso.

Esses fatores estão relacionados entre si, pois quando o estagiário não possui autonomia e nem domínio sobre determinado conteúdo, ele encontra muitas dificuldades para planejar sua aula, organizar a explicação do conteúdo no curto espaço de tempo e relacioná-lo com os diferentes momentos das aulas.

Os resultados obtidos por meio da análise dos planos de aula e das entrevistas com os estagiários nos permitiram propor um modelo para a sua atuação com respeito ao enquadramento da regra discursiva sequência, onde a relacionamos com a autonomia dos licenciandos, a participação do professor regente no planejamento, a experiência em sala de aula e o

domínio do conteúdo, conforme expressado pelos próprios licenciandos. A representação dos resultados de acordo com esse modelo nos mostra duas situações para o enquadramento dessa regra discursiva, de acordo com as figuras 3 e 4 apresentadas a seguir:

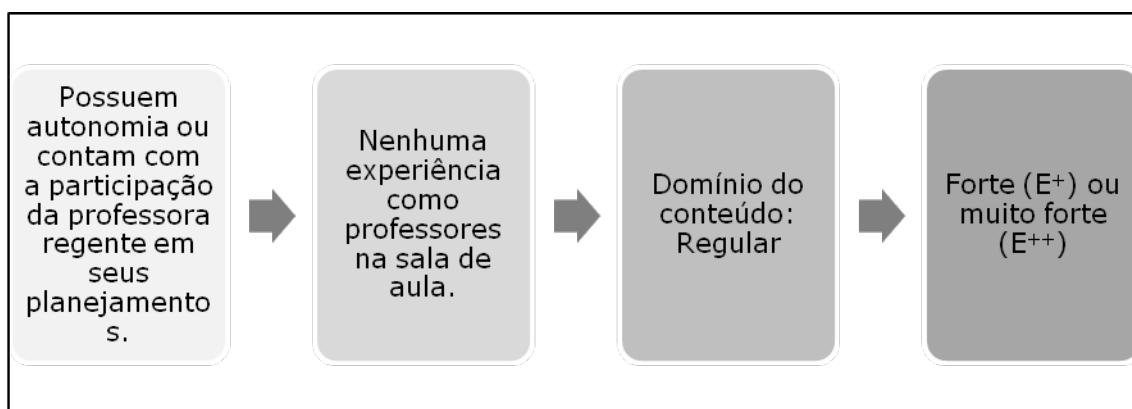


Figura 3.- Modelo 1: enquadramento da regra discursiva sequência de acordo com fatores empíricos.

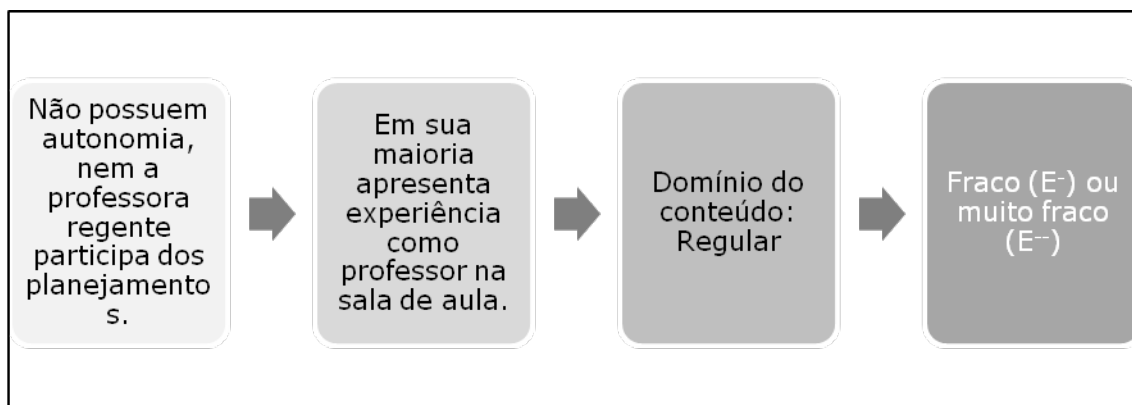


Figura 4 - Modelo 2: enquadramento da regra discursiva sequência de acordo com fatores empíricos.

Vemos na figura 4 um modelo de prática mais interativa, se comparada a figura 3. Estes modelos nos permitem inferir que, mesmo considerando a importância da orientação dos regentes e da autonomia no planejamento para a recontextualização do conteúdo, a experiência prévia é um fator determinante para os valores de enquadramento.

Revisão dos documentos oficiais

O estágio, além de ser o momento no qual o licenciando assume o papel de professor vivenciando experiências em uma sala de aula, é também o momento em que ele tem a oportunidade de observar a vida escolar de mais perto, com suas rotinas e rituais. Esses demais elementos da vida escolar constituem o contexto que pode interferir na organização e estrutura das aulas.

Porém, percebe-se que essa vivência desejada não acontece efetivamente como sugerida pelos documentos oficiais, pois uma das

principais dificuldades apresentadas pelos estagiários é a falta de participação na elaboração dos planos de unidades e na organização da sequência dos conteúdos. Essa falta de interação com o ambiente escolar como um todo representa uma grande dificuldade para a aquisição das regras necessárias para uma prática pedagógica mais exitosa.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, o estágio deve se desenvolver por meio da relação entre um professor da escola, um professor da universidade e o professor em formação. Este deverá ser avaliado tanto pela universidade quanto pela escola em que desenvolveu seu estágio, o que nos remete a outra questão: a falta de comunicação entre esses três elementos (universidade, licenciando e escola) e, principalmente, a falta de participação do professor regente no estágio, o que inviabiliza essa avaliação da maneira recomendada.

O professor regente é a pessoa que apresenta o maior conhecimento em relação às características da turma e a todo o ambiente escolar, o que o configura como fundamental no auxílio e na orientação dos estagiários no momento de organizar e estruturar suas aulas, o que efetivamente não acontece, resultando nas dificuldades discutidas anteriormente. Especificamente em relação à Licenciatura em Química, no que se refere ao perfil dos licenciandos, as diretrizes curriculares preconizam que estes devem apresentar formação sólida e abrangente em diversas áreas da Química, conhecimentos pedagógicos para atuação na educação fundamental e média, etc. Com relação à formação pessoal, o licenciado deve possuir conhecimento sólido em relação aos conteúdos, técnicas básicas de laboratórios, etc.

Verificamos, entretanto, que mesmo com conhecimentos das diversas áreas da Química, os estagiários não conseguem relacionar os conteúdos aprendidos na universidade com os que deveriam ser desenvolvidos em sala de aula do Ensino Médio. Sem dominar essa relação, os mesmos apresentaram bastante dificuldade com o conteúdo a ser trabalhado e, consecutivamente, dificuldade na elaboração do planejamento da aula.

Os estagiários devem conhecer os princípios de planejamento educacional, visando solucionar os problemas relacionados ao ensino e à aprendizagem. O profissional poderá atuar no ensino médio e fundamental e utilizar uma metodologia variada de ensino, buscando contribuir com o desenvolvimento intelectual dos alunos. O planejamento é um dos momentos que o estagiário tem para interagir com outros profissionais de maior experiência e desta forma desenvolver metodologias variadas e adequadas a cada contexto.

Dentre as várias características que os documentos oficiais revisados trazem a respeito do perfil do licenciando, o Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Química acrescenta que os licenciados deverão ter uma visão crítica em relação à realidade educacional, levando em consideração aspectos filosóficos, históricos, sociais, etc., além de ter domínio dos conhecimentos pedagógicos e ser capaz de organizar suas metodologias em sala de aula de modo a satisfazer as necessidades da escola em que atua.

Por meio da revisão do PPP, entretanto, verificamos que a separação entre os estágios curriculares e complementares, e neste sentido, o

isolamento entre os estudos sobre o planejamento e a regência, tende a não favorecer pensar sobre a prática pedagógica de um modo mais integrado. Da mesma forma, o fato de a observação, a co-participação e a regência acontecerem em momentos diferentes durante o curso não possibilita aos licenciandos conhecer melhor cada contexto escolar e pensar em planejamentos mais adequados a estes contextos. Isto porque, como já mencionamos, não há exigência em que os estágios se desenvolvam na mesma escola, sendo então a regência o primeiro contato desses estagiários com suas respectivas escolas.

De fato, verificamos que o curso de licenciatura não oferece espaços aos licenciandos para interagir com os diferentes contextos sociais e vivenciar as variadas situações que a prática pedagógica oferece. Tampouco, os licenciandos encontraram esses espaços nas escolas em que desenvolveram os estágios. Dessa forma, a principal fonte de aquisição das regras necessárias à prática pedagógica parece ser sua própria experiência de vida de cada licenciando.

Conclusões

Com base nos dados obtidos pelas entrevistas com os estagiários e pela análise dos planos de aula, foi possível analisar a regra discursiva de sequência nas aulas dos licenciandos em Química durante o estágio supervisionado e, por meio dessa análise, propor um modelo sobre o enquadramento dessa regra levando em consideração os fatores que incidem sobre ela.

Identificamos também os saberes experienciais como o tipo de saber ao qual recorrem os estagiários no momento de organizar e estruturar as suas aulas. Assim, a sequência observada reproduz os modelos vivenciados pelos estagiários como alunos ou como professores, pois alguns dos entrevistados já possuíam experiências prévias como docentes. Sendo os saberes profissionais os transmitidos e adquiridos nas instituições de formação, acreditamos que muitas mudanças precisam ser realizadas em relação a isso. Os licenciandos questionam a instrução necessária ao estágio no que se refere à maneira como organizar e estruturar as aulas.

Acreditamos que esses resultados sofrem influência da própria estrutura curricular do curso e, para além da organização dos estágios, podemos citar a dissociação das disciplinas específicas e pedagógicas como outro fator limitante. Segundo Maldaner (2003), diante de dificuldades de cunho pedagógico muitos professores novatos não sabem readaptar os conhecimentos adquiridos na universidade para o contexto escolar. Diante dessas características os estágios assumem um papel ainda mais significativo nas licenciaturas, pois como afirmam Pimenta e Lima (2004) este é o momento que os licenciandos deverão articular os diversos conhecimentos adquiridos ao longo do curso. Assim, a fragilidade na relação entre Universidade e a escola não colabora para o bom desenvolvimento dos estágios.

Fica claro que a relação entre Universidade, escola e estagiário precisa ser repensada e consolidada de outra maneira diferente da qual se observa atualmente no curso de licenciatura em Química da UESB. Outra dificuldade relatada pelos estagiários é a falta de autonomia em questões

importantíssimas e que interfere no planejamento dos estágios, como a escolha do conteúdo a ser ministrado, por exemplo.

Apesar dessas dificuldades relatadas pelos licenciandos em seus estágios verificamos que a maioria deles apresenta um enquadramento entre fraco ou muito fraco, ou seja, muitos estagiários no exercício de sua prática pedagógica levam em consideração as intervenções dos alunos. Isso se revela um ponto positivo, pois não existe um único modelo ou um modelo ideal de organizar e planejar atividades numa aula, é preciso que o professor esteja aberto e disposto para modificar seus planejamentos de acordo com as intervenções que possam surgir por parte dos alunos. No curso de sua formação profissional, é muito importante que os professores vejam seus alunos como parceiros, na aprendizagem e no aperfeiçoamento de sua prática de ensino, considerando suas opiniões e questionamentos (Hargreaves, 1994 apud Aragão, 2000).

Diante do exposto, verificamos que o planejamento das aulas é um momento importante e que os estagiários apresentam diversas dificuldades em relação a isto. Assim, sugerimos que as licenciaturas desenvolvam melhor esse momento, e possam preparar e instruir melhor seus alunos para isso, e que o estágio possa ser repensado de forma a garantir uma parceria mais forte entre a universidade e a escola para a formação do futuro professor de Química.

Implicações

Entendemos que a regra discursiva de sequência é de suma importância para os processos de ensino e de aprendizagem. A preparação das aulas, a seleção e a organização dos conteúdos merecem bastante atenção, pois podem interferir diretamente no desempenho dos alunos. É de comum acordo nos documentos analisados que dentre as várias habilidades esperadas, os estagiários deverão ser capazes de organizar suas metodologias em sala de aula de modo a satisfazer as necessidades dos alunos e da escola em que atua. Reconhecer essa importância, porém, não é suficiente. É preciso que as licenciaturas de alguma forma possam fornecer o suporte que os estagiários necessitam nesse momento.

As instituições de ensino deverão mostrar-se preocupadas com a formação inicial, continuada e também com o desenvolvimento profissional de professores de Ciências em diferentes contextos educacionais e níveis de ensino, portanto deverão focalizar aspectos que influenciam a profissão docente, assim sendo, a pesquisa mostrou-se pertinente, pois investigou como se dá a prática desses estagiários, e qual tem sido o papel da Universidade nesse processo de formação.

Agradecimentos: Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Referências bibliográficas

Afonso, M., Neves, I. P., e Morais, A. M. (2005). Processos de formação e sua relação com o desenvolvimento profissional dos professores: Um estudo sociológico no 1º ciclo do ensino básico. *Revista de Educação*, 13(1), 5-37.

Aragão, R. M. P. (2000). Uma interação fundamental de ensino e aprendizagem: professor, aluno, conhecimento. Em R. P. Schnetzler e R. M. R. Aragão (Orgs.), *Ensino de Ciências: fundamentos e abordagens*. (pp. 82-98). Campinas: R. Vieira Gráfica e Editora Ltda.

Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad: Teoría, investigación y crítica*. Madrid, España: Morata.

Bernstein, B. (2001). *La estructura del discurso pedagógico – Clases, códigos y control*. Madrid, España: Morata.

Bogdan, R. C., e Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Portugal, Porto Editora.

Carvalho, A. M., e Gil-Pérez, D. (2001). *Formação de professores de ciências*. São Paulo: Cortez.

Ensor, P. (2004). Towards a sociology of teacher education. Em J. Muller, B. Davies e A. Morais (Eds.), *Reading Bernstein, researching Bernstein*. (pp. 153-167). London: Routledge Falmer.

Freire, L. I. F., e Fernandez, C. (2015). A base de conhecimentos dos professores, a reflexão e o desenvolvimento profissional: um estudo de caso a partir da escrita de diários de aula por estagiários de professores de Química. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 96(243), 359-379.

Maldaner, O.A. (2003). *A Formação inicial e continuada de professores de Química*. Ijuí: Editora da Unijuí.

Morais, A. M., e Neves, I. P. (2005). Os professores como criadores de contextos sociais para a aprendizagem científica: discussão de novas abordagens na formação de professores. *Revista Portuguesa de Educação*, 18(2), 153-183.

Morais, A. M., e Neves, I. P. (2007). A Teoria de Basil Bernstein: Alguns Aspectos fundamentais. *Revista Práxis Educativa*, 2 (2), 115-130.

Pimenta, S. G., e Lima, M. S. L. (2004). *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez.

Pires, D., Morais, A.M., e Neves, I.P. (2004). Desenvolvimento científico nos primeiros anos de escolaridade: Estudo de características sociológicas específicas da prática pedagógica. *Revista de Educação*, 12 (2), 129-132.

Santos, B., e Santos, B.F. (2015). Aquisição da regra discursiva de sequência por licenciandos em Química durante o estágio supervisionado. Em *X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – X ENPEC*, Águas de Lindóia, SP. Ata do X ENPEC – 2015 – Águas de Lindóia.

Saviani, D. (2009). Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, 40(14), 143-156.

Schnetzler, R. (2000). O Professor de Ciências: problemas e tendências de sua formação. Em R. P. Schnetzler e R. M. R. Aragão (Orgs.), *Ensino de Ciências: fundamentos e abordagens* (pp. 12-41). Campinas: R. Vieira Gráfica e Editora Ltda.

Silva, R. M. G., e Schnetzler, R. (2008). Concepções e ações de formadores de professores de Química sobre o estágio supervisionado: propostas brasileiras e portuguesas. *Química Nova*, 31(8), 2174-2183.

Tardif, M. (2008). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.

Vieira, D. D. O., e Martins, P. L. O. (2009). As Disciplinas de Didática nos Cursos De Licenciaturas. Em *IX Congresso Nacional de Educação- EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*, Curitiba, PR. Atas do IX EDUCERE - 2009. Curitiba. PR: PUCPR, v.1, pp. 11303- 11311.

Anexo

Estagiário	Duração da aula	Plano 1	Plano 2	Plano 3
B	50 mim.	Aula expositiva	Aula expositiva	Resolução de exercícios
E	50 mim.	Aula expositiva; Resolução do exercício do livro.	Aula expositiva; Experimentação.	Aula expositiva; Resolução em grupo da lista de exercícios.
F	50 mim.	Aula expositiva, explicação e exemplificação do conteúdo.	Aula expositiva e resolução de exemplos do livro.	Aplicação de atividade impressa.

Apêndice 1- Fragmentos da metodologia dos estagiários com horários simples.

Estagiários	Duração da aula	Plano 1	Plano 2	Plano 3
A	100 min.	Iniciar a aula lembrando os conceitos da aula anterior; Relacionar com os conteúdos ensinados; Exercícios.	Introduzir o conteúdo; Atividade em grupo.	Iniciar a aula lembrando os conceitos da aula anterior; Aula expositiva; Resolução de exercícios.
C	100 min.	Aula expositiva; Resolução de exercícios; resolução de exercícios no quadro pelo professor em conjunto com os alunos.	Aula expositiva; Resolução e correção dos exercícios; Esclarecimentos das dúvidas apresentadas pelos alunos.	Aula expositiva; Resolução de exercícios; Apresentação de um vídeo sobre o conteúdo.
D	100 min.	Realização de experimento; Aula expositiva e dialogada; Aplicação de lista de exercícios.	Diálogo com os alunos; Aula expositiva; Resumo feito pelos alunos sobre o conteúdo.	Discussão sobre o conteúdo para introduzir o assunto; Aula expositiva; Exercícios.
G	100 min.	Revisão da aula anterior; Aula expositiva participada.	Experimento; Aula expositiva participada.	Revisão sobre o conteúdo; Aplicação de exercícios e correção das atividades.

H	100 min.	Revisar rapidamente o conteúdo da aula anterior; Explicar o conteúdo; Resolução de exercícios.	Revisar o conteúdo da aula anterior; aplicar lista de exercícios; Tirar dúvidas.	Questionar os alunos sobre o conteúdo a ser trabalhado; aula expositiva; Aplicação de exemplos.
I	100 min.	Aula expositiva dialogada; Experimento; Resolução de exercícios.	Aula expositiva dialogada; Resolução de exercícios em classe; Correção dos exercícios.	Aula expositiva dialogada; Resolução de exercícios; Tirar supostas dúvidas dos alunos.
J	100 min.	Questionamentos a respeito do conteúdo abordado; Explicação do conteúdo; Trabalhar com exemplos.	Abordagem do conteúdo; Dividir a turma em grupo para realização de atividades.	Questionamento a cerca do conteúdo; Explicação do conteúdo; Aplicação de exercícios do livro.

Apêndice 2 - Fragmentos da metodologia dos estagiários com horários geminados.

Roteiro da entrevista
1- Descreva como eram suas aulas de química durante o estágio supervisionado. 2- Como estagiário qual era a sua autonomia para decidir a organização de suas aulas, no que diz respeito a conteúdo, distribuição de atividades e etc? Seu planejamento era discutido anteriormente a sua execução? 3- A organização e a estrutura de suas aulas durante o estágio supervisionado variavam ou seguiam sempre os mesmos padrões de organização e estrutura? Quando variavam de que dependia essa variação? 4- Durante as suas aulas no estágio supervisionado, quais fatores e/ou elementos faziam você modificar seu planejamento? 5- Em que você se baseava para organizar e estruturar as suas aulas durante o estágio supervisionado? 6- Quais as principais dificuldades que você percebia no momento de estruturar e organizar suas aulas no estágio supervisionado? 7- Há algo a mais que você gostaria de declarar sobre sua experiência docente durante o estágio supervisionado relacionado com o planejamento e a execução deste nas aulas?

Apêndice 3.- Roteiro da entrevista.