

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO ESTÁGIO: ESTUDO ACERCA DAS EXPERIÊNCIAS DOS ALUNOS DE UM CÂMPUS DO IF GOIÁS

Gilmara Barbosa de Jesus ¹
Yara Fonseca de Oliveira e Silva ²

RESUMO

Este estudo busca desvelar a percepção dos alunos de um campus do IFG sobre sua formação e inserção no mundo do trabalho. A questão que se interessou em saber do aluno foi qual sua percepção sobre sua formação inicial, assertivas e fragilidades para acessar o mundo do trabalho para o exercício da docência e ainda, sua percepção sobre a articulação e integração da teoria e prática durante seu curso? O referencial teórico adotado destaca dentre outros Nóvoa (1995), Pimenta (1995), Tardif (2010) e Candau (2013). Esta pesquisa se caracteriza como um trabalho de natureza qualitativa e ferramenta metodológica entrevista (roteiro semiestruturado) com os alunos do curso de Licenciatura em Química. Ao interpretar e analisar a percepção dos alunos do curso constatou-se uma insatisfação dos entrevistados em relação à articulação entre teoria e prática no que tange o estágio supervisionado. Em contrapartida é possível perceber que o IFG tem se preocupado com as mudanças significativas que interferem na proposta curricular de seu curso, por apresentar uma redefinição do seu currículo e o avanço da matriz curricular em relação às práticas de ensino e didática.

Palavras-chave: Teoria e Prática, Formação Integral e Currículo, Educação Profissional, Estágio Supervisionado e Didática.

INTRODUÇÃO

Esse estudo busca desvelar a percepção dos alunos que se encontram realizando o estágio supervisionado no último período do curso superior de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Goiás (IFG), Câmpus Uruaçu, norte de Goiás, sobre sua formação, inserção e atuação no mundo do trabalho.

Na perspectiva de formar profissionais para atuação na Educação Básica e Superior, o IFG tem como objetivo a formação de professores nas áreas de ciências e matemática principalmente para o cumprimento do artigo 8º da Lei n. 11.892/2008 que estabelece a oferta

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologia a Universidade Estadual de Goiás – PPGIELT - GO, gbarbosadejesus@gmail.com;

² Doutora em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento (UFRJ), Professora do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás (PPGIELT-UEG). E-mail: yarafonsecas09@gmail.com.

de no mínimo 20% do total de vagas a cada exercício para atender a formação de professores (BRASIL, 2008). Na mesma legislação tem-se a prerrogativa de que no que se refere ao estágio supervisionado, no âmbito dos cursos de licenciaturas do IFG haverá a integração com a realidade das instituições de ensino e seus ambientes educativos desde o início do curso, ou seja, desde o ingresso do aluno na formação superior.

O Ministério da Educação e Cultura (MEC, 2008) sugere que o currículo dos cursos de licenciaturas nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia deverão ter três núcleos de ensino, sendo um núcleo comum (composto pelo Núcleo Básico e pelo Núcleo Pedagógico), um núcleo específico na formação profissional na área do curso e um núcleo complementar. No que se refere ao estágio curricular supervisionado, a orientação é de que as atividades da prática pedagógica deveriam ser desenvolvidas não apenas na prática profissional, mas em todos os núcleos, ou seja, perpassando em todo o curso (MEC, 2008).

Sendo assim, questiona-se aos alunos, que se encontram realizando o estágio supervisionado, no último ano do curso de Licenciatura em Química: qual sua percepção sobre sua formação inicial, assertivas e fragilidades para acessar o mundo do trabalho, para o exercício da docência e ainda, sua percepção sobre a articulação e integração da teoria e prática durante seu curso?

A partir da investigação com os alunos do curso de Licenciatura em Química, contextualizou-se as suas respostas com a proposta curricular do curso de Licenciatura em Química (IFG, 2008; 2018), dentre outros as contribuições sobre didática e estágio supervisionado por Candau (2013) e Pimenta (1995), os conceitos de saberes docentes defendidos por Tardif (2010); Pimenta e Anastasiou (2010); e na identidade docente e perfil do professor de Educação Profissional defendidos pelos autores Pimenta (2012); Nóvoa (1995) e Tardif e Raymond (2000). Esta pesquisa se caracteriza como um trabalho de natureza qualitativa com base na descrição e interpretação dos dados coletados a partir das entrevistas realizadas com os alunos, sendo um roteiro semiestruturado contendo quatro questões norteadoras sobre currículo, formação para o mundo do trabalho e estágio curricular supervisionado. O grupo de alunos participantes foram cinco (40%) de um total de 12 (doze) que possui coeficiente de progressão acima de 80% para integralizar o curso de Licenciatura em Química (iniciaram o curso em meados de 2014 e finalizaram em 2018).

O presente estudo apresenta-se em três seções além dessa introdução, da metodologia e das considerações finais. A primeira seção trata da educação profissional e suas diretrizes curriculares, mostra o papel do IFG e sua proposta de formação integral, omnilateral e proximidade com o mundo do trabalho. Considerando que a educação profissional tem em sua

diretriz curricular a integralidade do ensino e uma formação omnilateral em que articule conhecimentos gerais e específicos. A segunda trata de discutir sobre os saberes docentes que estruturam essa profissão e estão intrinsecamente associados à construção da identidade dos professores. E a terceira seção apresenta os resultados e a análise desse estudo.

METODOLOGIA

A abordagem adotada nessa pesquisa é de natureza qualitativa, em que prioriza a descrição e a interpretação das percepções dos indivíduos envolvidos na investigação (BOGDAN e BIKLEN, 1994). As etapas realizadas foram a revisão de literatura, construção do arcabouço teórico, a pesquisa documental a partir das normativas e resoluções que regem a educação profissional e o IFG. A coleta de dados se deu a partir das entrevistas, que foi o instrumento utilizado para realizar um mapeamento com os alunos dos últimos períodos do curso superior Licenciatura em Química com 4 questões, aplicado para 5 alunos que aceitaram participar da pesquisa. A entrevista foi realizada com esses alunos colaboradores da pesquisa que aceitaram participar formalmente por meio do Termo de Consentimento Livre Esclarecido. A pesquisa está cadastrada na Plataforma Brasil e foi aprovada pelo Comitê de Ética da UEG.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: CURRÍCULO, DIDÁTICA E ESTÁGIO

A Educação Profissional no Brasil tem tido no decorrer de sua trajetória mudanças de concepção, legislações com repercussões no currículo e na relação teoria e prática, pois tem se proposto a romper paradigmas e clarificado seus processos formativos ao menos em sua proposta teórica, política institucional (IFG, 2013) buscando deixar de lado a figura assistencialista, tornando-se ferramenta estratégica para diversos âmbitos como o político, econômico, jurídico e cultural, e assim tornando uma modalidade de importância para sociedade.

Atualmente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional consideram a educação como um “Direito inalienável do cidadão, em termos de direito do trabalhador ao conhecimento” (BRASIL, 2011, p. 5). A luta atual é que, não deixemos essa educação se transformar nas mãos do estado, como uma ferramenta para adequar paradigmas e reformas às demandas do mercado. Portanto, as diretrizes e os princípios que norteiam a Educação Profissional no Brasil propõem uma crescente ampliação da sua função social, a participação democrática efetiva dos seus segmentos internos e a conquista da autonomia

institucional (IFG, 2013). O objetivo central da Educação Profissional não é formar um profissional para o mercado, mas sim um cidadão para o mundo do trabalho, “o qual poderia ser tanto técnico, como um filósofo, um escritor ou tudo isto. Significa superar o preconceito de classe de que um trabalhador não pode ser um intelectual, um artista”. (PACHECO, 2010, p. 10-11).

Ele ainda argumenta que:

os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia são a síntese daquilo que de melhor a Rede Federal construiu ao longo de sua história e das políticas de educação profissional e tecnológica do governo federal. São caracterizados pela ousadia e inovação, necessárias a uma política e um conceito que buscam antecipar aqui e agora as bases de uma escola contemporânea do futuro e comprometida com uma sociedade radicalmente democrática e socialmente justa. (PACHECO, 2010, p. 11).

Nesse sentido, a concepção de educação profissional e tecnológica dos Institutos Federais orientadas pelas ações de ensino, pesquisa e extensão devem basear-se na integração “entre ciência, tecnologia e cultura como dimensões indissociáveis da vida humana e, ao mesmo tempo, no desenvolvimento da capacidade de investigação científica, essencial à construção da autonomia intelectual” (PACHECO, 2010, p. 15), ou seja, uma formação contextualizada que potencializam a ação humana.

Pautada pela busca constante da qualidade social da educação e para a construção de uma sociedade solidária, inclusiva e justa. Percebe-se o anseio e uma preocupação voltada para as demandas nos diversos contextos, configurando prioritariamente uma educação para formação omnilateral / integral e humana do indivíduo, integrando-o em seu meio social e cultural, econômico e político.

Tem-se também a formação humana que segundo Ciavatta (2015) busca garantir o direito a “uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos”. (CIAVATTA, 2015, p. 85).

A partir dessas contribuições e reflexões críticas a educação profissional pode ser visualizada com uma estreita ligação com o mundo do trabalho. Estreita não no sentido de pequena, mais sim de próxima e em constante dinâmica para formação dos seus sujeitos. Nos documentos que defendem essa modalidade há o anseio de romper com a lógica dualista de educação e proporcionar uma formação que vislumbre o mundo do trabalho e a omnilateralidade do homem. E ainda que os educadores que atuam na Educação Profissional

assumam uma postura que supere o modelo disciplinar e que se apropriem de práticas pedagógicas do conhecimento de forma integrada, desenvolvendo um trabalho que seja reflexivo e criativo, pois assim poderão também promover as contextualizações didáticas que permitirão uma construção de autonomia dos alunos, fator primordial para sua ação e atuação frente aos paradigmas do mundo do trabalho (PACHECO, 2010).

Manfredi (2002) afirma que a educação no e para o trabalho admiti reflexos dos fatores socioculturais, pois é um processo complexo de socialização e aculturação de jovens e adultos nos espaços de trabalho, entrecruzando-se com as aprendizagens realizadas em outros espaços socioculturais: bairro, escola, família, sindicato, partido, movimentos sociais e políticos, além de diferentes momentos da vida de cada sujeito-trabalhador.

Nesse contexto de dualidade de formação, onde era presente uma educação “diferente” para os trabalhadores, educação unilateral (apenas de um só lado; com objetivos específicos), principalmente aquele de classe popular, surge a necessidade de uma integração na formação do homem em que sejam os “processos de aprendizagem multifacetados, mediados por relações de historicidade entre sujeitos, contextos e tempos” (MANFREDI, 2002, p. 54). Necessita-se formar omnilateralmente (de todos os lados; com objetivos mais gerais, para objetivos de toda vida). A exigência da onilateralidade [omnilateralidade], “[...]de um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação [...]” (MANACORDA, 2010, p. 94).

Diante da proposta da educação profissional se faz necessário um currículo que preze por uma educação voltada para integralidade do ensino, que abarque os sentidos, articulando conhecimentos gerais e específicos e tendo o trabalho como princípio educativo.

Nesse estudo o destaque é pelo currículo do curso de Licenciatura em Química construído em 2008 concomitante com a implantação do projeto do Campus do IFG (2008). Na época da implantação do Campus a justificativa se baseou na fato da região de Uruaçu, que compreende outros nove municípios, possuir apenas um profissional com a formação em Licenciatura em Química para atender 14 escolas públicas de ensino médio, pois conforme o IFG (2008, p. 9) “no ano de 2007 haviam sido matriculados nestes municípios um total de 5.502 alunos, além dos 1268 alunos participando do programa de educação de jovens e adultos”, desse modo, a demanda era crescente, o número de alunos aumentava e necessitava de docentes com essa formação específica para atendê-los. Portanto, no projeto de implantação (2008) constou que essa formação não era oferecida na região, por ocorrer apenas nas cidades de Goiânia, Anápolis, Formosa, Itumbiara Jataí, Inhumas e Rio Verde. Sendo assim, o curso foi implantado para suprir essa demanda educacional bem como a necessidade de profissionais devido o

crescimento e desenvolvimento econômico da região. Conforme o documento do IFG, (2008, p. 10) o curso de Química - licenciatura visa “atender às necessidades do norte do Estado de Goiás quanto à formação de profissionais para exercer funções no magistério, no ensino fundamental e médio, bem como cursos profissionalizantes e indústria”, sendo assim, o projeto do curso tinha como objetivo a

formação integral de professores qualificados para atuarem na Educação Básica com uma visão abrangente do seu papel social e com habilidades diversas para desempenhar seu trabalho de educador e esta formação deve incluir as disciplinas didático-pedagógicas e prática de ensino. A atuação do profissional se dará no Ensino Médio e nas séries finais do Ensino Fundamental (IFG, 2008, p. 13).

E em relação à profissão de um professor para Tardif (2002), ela se constrói tendo quatro pilares como base que são: os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais que são construídos no decorrer do seu cotidiano e, no plano de curso (2008) existe essa retenção para construção desses pilares conforme apresentados no Quadro 1, sobre os núcleos curriculares.

Quadro 1: Núcleos curriculares do curso de Licenciatura em Química

NÚCLEOS CURRICULARES			
Disciplinas de formação geral	Disciplinas pedagógicas específicas	Disciplinas de formação específica	Prática e Estágio supervisionado
Constituído por disciplinas que visam à formação humanística	Organiza-se em disciplinas comuns às licenciaturas e em disciplinas específicas da licenciatura em Química, aprofundando-se em temas importantes da educação e do ensino e enfocando os seguintes aspectos: visão do papel da escola e do educador; processo ensino-aprendizagem e metodologia de ensino de Química.	Conhecimentos fundamentais da Química, enfocando os seguintes aspectos: transformações químicas; variáveis termodinâmicas e cinéticas; estrutura e propriedades da matéria; análise química e físico-química, manuseio e descarte de produtos e resíduos laboratoriais, visando à segurança do trabalho e conservação do meio ambiente.	Serão responsáveis pela integração, ao longo do Curso, dos conteúdos de formação humanística, pedagógica e específica, nas dimensões técnica, política e ética.

Fonte: IFG (2018, p. 19-20).

Desse modo, ao analisar o Quadro 1 percebe-se que o currículo do curso possui de maneira organizada e articulada disciplinas que no decorrer da formação o aluno desenvolveria

habilidades e competências necessárias para futuro exercício profissional. E ao final do curso o futuro educador habilitado como Licenciado em Química concluirá uma carga horária total de 3.145 horas em 4 anos (IFG, 2008).

O Núcleo Curricular ao se referir ao item da “prática curricular e estágio supervisionado”, o define como responsável pela integração dos conteúdos ao longo do Curso, o que significa dizer que a prática como um,

componente curricular, integra o ensino e, em decorrência do caráter reflexivo do qual deve se revestir, ocupa no projeto formativo uma dimensão análoga à dos demais componentes. Tem um papel fundamental na formação da identidade do professor como educador, articulando-se às disciplinas pedagógicas e específicas, às Atividades Acadêmico-Científico-Culturais e ao Estágio Supervisionado. Esta correlação teoria e prática é essencial para a formação do futuro professor no sentido de fomentar uma profissionalidade que tem como exigência um fecundo movimento entre saber e fazer na construção de significados para a gestão, a administração e a resolução de situações-problema próprias do ambiente educacional (IFG, 2008, p. 20).

Por isso, a relação teoria e prática nos cursos de formação inicial têm um papel muito importante na construção dos conhecimentos, atitudes e convicções dos futuros professores, por serem necessários à identificação com a profissão.

E o estágio conforme Pimenta (1995), é uma atividade instrumentalizadora da práxis (atividade teórica e prática) educacional, da transformação da realidade existente sendo que, para Libâneo (2015) é no estágio discente que a identidade docente se consolida uma vez que ela pode desenvolver-se no âmbito do trabalho.

No caso da matriz curricular do curso de Licenciatura em Química as disciplinas de prática e estágio supervisionado possuem carga horária conforme mostra o Quadro 2 de forma sintética,

Quadro 2: Disciplinas de atividades prática no curso - Matriz 2008

Componentes curriculares		
Período	Disciplina	Carga Horária
5	Didática	54
5	Estágio Curricular Supervisionado - Etapa I	80
6	Estágio Curricular Supervisionado - Etapa II	80
7	Oficina de Ensino de Química	54
7	Estágio Curricular Supervisionado – Etapa III	100
8	Estágio Curricular Supervisionado – Etapa IV	100
Total		468 horas

Fonte: Adaptado IFG (2008)

No Quadro 2 as disciplinas de práticas e o estágio supervisionado somam 468 horas, sendo que para atividades de estágio em campo são apenas de 360 horas e o restante de 108 horas para aulas de didática e oficina de ensino de química, o que pode ser considerado como uma carga horária pequena diante da importância dessas disciplinas como, a didática e o estágio para a formação integral do aluno. Para Candau (2013), na formação de professores a didática mostra o estreitamento do caminho ainda não percorrido, sendo por meio dela que se terá o elo tradutor de posicionamentos teóricos em práticas educacionais essenciais para o tal esperado professor reflexivo e medidor de reflexões.

Assim, na formação docente a partir de Libâneo (2015), Pimenta (1995) e Candau (2013), a didática e o estágio supervisionado, bem como os saberes necessários para formação da docência, devem ser entendidos não como mero mecanismo de preparação sob o ponto de vista do “saber fazer”, mas sim elementos que unem teoria e prática, entre o “que fazer” e o “como fazer”, para ação e reflexão.

Entende-se, portanto, que o estágio supervisionado na formação de professores é de suma importância conforme afirma Freire (1991, p. 58): “ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”. Nesse sentido, o currículo tem na didática um elo instrumentalizador entre teoria e prática e, o estágio supervisionado é fundamental para efetivação desse elo e na construção da profissão e dos saberes docentes pertencentes aos pilares da constituição do professor e de sua identidade como educador, o que será discutido na próxima seção, os saberes e a identidade docente.

SABERES DOCENTES

Ao retratar sobre os saberes docentes, Pimenta e Anastasiou (2010) evidenciaram que os saberes docentes se constituem em formas de saberes que estruturam o todo da profissão professor. Isso quer dizer que para ser docente, é preciso uma formação específica e que considere o contexto da profissão de professor em sua complexidade. A partir destas características também é possível que se saiba quais foram os professores que mais contribuíram para a aprendizagem destes alunos, em especial, para sua formação humanística e como os conhecimentos adquiridos ao longo desse processo de ensino em que o protagonista foi o professor na formação inicial, farão parte de sua própria prática docente.

Não só isso, segundo Pimenta (2012), os alunos aprendem sobre o que é ser professor por meio da experiência socialmente acumulada ao longo dos anos e através das mudanças históricas da profissão, o exercício profissional em diversas instituições de ensino, através das políticas públicas de educação desenvolvidas no país e também, com suas experiências de prática docente em instituições precárias e que não oferecem as mínimas condições de ensino, bem como os estereótipos que parte da sociedade tem com relação aos professores, desvalorizando a profissão.

Ainda segundo Pimenta (2012) ao ingressar no curso de formação inicial, os futuros professores já possuem conhecimentos prévios sobre os saberes necessários para a prática docente. Estes conhecimentos são resultados da junção de diversas características de professores que de uma maneira ou outra deixaram um legado sobre o que é ser um bom ou mau professor. Essa mesma autora esclarece que o saber docente está intimamente ligado a prática como imitação de modelos, ou seja, grande parte dos alunos aprendem a partir da observação e imitação de seus professores, mas também desenvolvem seu próprio modo de ser pois, “nesse processo escolhem, separam aquilo que consideram adequado, acrescentam novos modos, adaptando-se aos contextos nos quais se encontram” no exercício da profissão docente. (PIMENTA, 2002, p. 7).

Retomando os quatro pilares que constroem os saberes da profissão do professor conforme Tardif (2010), tem-se inicialmente os *saberes profissionais*, que são saberes que são apropriados no decorrer da vida e da história do professor, adquiridos ao longo de sua formação inicial e continuada e que se fundamenta nas ciências da educação, portanto, constitui-se de um “conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores” (p. 36). Em relação aos *saberes disciplinares*, estes correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a sociedade e que estão integrados às universidades sob a forma de disciplina. Segundo Tardif (2010, p. 38) “os saberes disciplinares são integrados igualmente à prática do professor como os saberes profissionais e emergem da tradição cultural dos grupos sociais produtores de saberes sendo transmitidos nos diversos espaços educativos”. Também Tardif (2010) caracterizou os *saberes docentes*, o que comumente chama de discursos, objetivos, conteúdos e métodos que orientam o processo de ensino, pois são a partir destes saberes que as instituições escolares categorizam e apresentam os saberes sociais por elas definidos e selecionados como modelo da cultura que se diz erudita. E por último, Tardif (2010) chama de *saberes experienciais* aqueles desenvolvidos no trabalho cotidiano do professor. Estes saberes são incorporados à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus*, ou

seja, o estilo próprio de ensinar, macetes da profissão e outras ações práticas que se incorporam aos saberes do professor enquanto parte identitária do professor.

Portanto, corroboramos com o autor ao afirmar que o “saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com sua história profissional, com suas relações com seus alunos em sala de aula e com os outros autores da escola” (TARDIF, 2010, p. 11). Completa assim, essa reflexão sobre os saberes docentes em que, tanto Pimenta (2002, 2012) Pimenta e Anastasiou (2010) e Tardif (2000, 2010) ponderaram sobre estes saberes enquanto parte da identidade do ser professor.

Para Pimenta (2012) a identidade e perfil dos professores são construídos a partir da significação social da profissão, ou seja, os saberes docentes estão intrinsecamente associados à construção da identidade dos professores, enquanto prática e experiência educativas. Para esta autora, a identidade profissional do professor se constrói a partir da significação social da profissão, ou seja, do confronto entre as diversas práticas incorporadas à profissional docente resultadas das significações sociais da profissão. Isso quer dizer que a identidade do professor é construída também pela incorporação de inovações que efetivam a prática de ensino e da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, pois são elas que argumentam a favor de uma prática docente bem-sucedida.

Outro estudioso que também esclarece essa discussão é Nóvoa (1995), afirmando que a construção da identidade do professor é um processo de constituição do sujeito historicamente situado na sociedade que está em constante processo de mudança. Nesse sentido, a construção da identidade profissional docente se configura como um processo flexível e dinâmico e que deve levar em consideração as transformações sociais, políticas e culturais. Com isso, um processo importante na construção identitária do professor, segundo Nóvoa (1995) se refere ao desenvolvimento profissional, ou seja, aos saberes acumulados a partir da teoria e da prática adquiridas ao longo de sua atuação. Partindo desta perspectiva,

É preciso considerar que a formação de um professor, e conseqüentemente seu desenvolvimento profissional, resulta de um processo de construção de múltiplas identidades que repercutem direta e significativamente no fazer docente. Compreender-se como pessoa na profissionalidade contribui para a produção de sentido no trabalho docente (NÓVOA, 1995, p. 36).

Outrossim, a construção identitária do professor está relacionado com o seu perfil, exigindo competências e habilidades que de acordo com Guedes e Sanchez (2017) atribuem uma complexidade na descrição de um perfil que possa caracterizar os professores da educação profissional e tecnológica.

No caso específico dos IFs a realidade é mais complexa pelo fato de um professor transitar por vários níveis, formas e modalidades de ensino simultaneamente e por grande parte de seu quadro docente ser formado por engenheiros, bacharéis e tecnólogos, sem formação específica ou conhecimentos pedagógicos sistematizados, o que pode influenciar na sua prática pedagógica, pois exerce a profissão com públicos de diferentes faixas etárias. Sendo assim, a formação inicial do professor da educação profissional e tecnológica, além de contemplar os conhecimentos que lhe permitam uma prática pedagógica baseada em sua experiência cotidiana com os alunos, deve atuar como mediador do conhecimento e possibilitar uma formação integral do aluno.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir apresenta-se os resultados obtidos por meio das entrevistas com os 5 participantes, ou seja, 40% do total geral de 12 alunos que estavam realizando o estágio supervisionado no segundo semestre de 2018 e, estavam finalizando o curso de Licenciatura em Química do IF Goiás, Câmpus Uruaçu. Os alunos serão nomeados e numerados da seguinte forma: AQ1, AQ2, AQ3, AQ4, AQ5.

Inicialmente discorreu-se sobre a *percepção em relação a articulação e integração teoria e prática* durante sua formação inicial e, o longo da entrevista notou-se uma total insatisfação dos alunos no que se refere à articulação entre teoria e prática no curso e também na sua formação crítica. As respostas foram na mesma direção em que se faz necessário maior articulação, aumento de carga horária para atividades práticas e de estágio supervisionado.

Alguns alunos (40%) revelaram sua preocupação com o estágio, pois consideram a carga horária insuficiente, como observamos no Quadro 2, para colocarem em prática todos os conhecimentos adquiridos em sala de aula, além da “falta de articulação entre as empresas e o IF no oferecimento de vagas de estágio no município” (AQ1). Além desta falta de articulação, os entrevistados (40%) também citaram o número insuficiente de visitas técnicas, a falta de incentivo e orientações para pesquisas de iniciação científica e de atividades de extensão.

Conforme visto na seção anterior a formação inicial deve considerar o contexto da profissão de professor em sua complexidade e o estágio é uma atividade instrumentalizadora da práxis (PIMENTA, 1995), o momento de articular teoria e prática e, consolidar a identidade docente a ser desenvolvida no âmbito do trabalho (LIBÂNEO, 2015).

A segunda questão para os alunos participantes buscou conhecer *como percebia no momento de estágio a preparação para exercer a docência no mundo do trabalho* e, todos os

alunos entrevistados (100%) sinalizaram que a formação para o trabalho precisa tanto da preparação técnica quanto de uma maior articulação entre a instituição e os arranjos produtivos locais e, com isso, haver a integração entre a teoria e a prática para uma melhor formação profissional.

A partir disso, a terceira questão se referiu às *assertivas e fragilidades/entraves do currículo em sua formação como futuro educador*, por se tratar de um curso de licenciatura, a maioria dos alunos (80%) responderam que a preparação para o mundo do trabalho ainda possui aspectos a serem melhorados e segundo o relato de um dos alunos participantes, o estudo da disciplina de Didática possui uma carga horária de apenas 54 horas/aula. Essa carga horária deveria ser ampliada e “o estudo da didática para iniciar as atividades de estágio deveriam integrar todo o curso e iniciar no primeiro período, para que nós pudéssemos já ir habituando com a profissão” (AQ1). A disciplina que AQ1 faz referência era a de Didática ministrada no 5º período, apresentada no Quadro 2.

Os entrevistados (100%) atribuíram à falta de experiência e ao número alto de Licenciados em Química na região como principais entraves para sua inserção no mundo do trabalho. Somados a estes entraves, os alunos esclareceram que os principais requisitos exigidos para sua contratação pelas empresas são o tempo de experiência e outros conhecimentos e habilidades, como boa comunicação e facilidade para trabalho em grupo.

Também foi evidenciada a preocupação com profissionais sem qualificação específica atuando, principalmente nas escolas, e que “há um grande número de professores de Química (muitas vezes sem formação superior) contratados por “indicação”, não havendo preocupação da direção com a formação específica na área” (AQ4).

Voltando ao que o aluno (AQ1) trouxe em sua fala sobre a didática, não se pode perder de vista que em termos gerais, a disciplina de Didática que se preocupa com o estudo dos processos de aprendizagem na sua totalidade e tornou-se um dos principais indicadores dos professores na investigação dos fundamentos educacionais, organização escolar, teorias do conhecimento, métodos, conteúdos e organização da aula. Estes fundamentos que embasam a relação ensino-aprendizagem e promovem a práxis educativa. Pois, a didática

vem contribuir significativamente na fundamentação da prática educativa, de forma que os profissionais da educação possam ter um pleno domínio das bases teóricas científicas e tecnológicas, e sua articulação com as exigências concretas do ensino. Desta forma os profissionais da educação poderão estar revendo, analisando e aprimorando sua prática educativa (LIBÂNEO, 1994, p. 35).

A construção de uma nova didática, mais presente no cotidiano do aluno, é um grande desafio que deve estar presente na prática de ensino do educador, independentemente da modalidade de ensino, portanto, é salutar a preocupação dos alunos entrevistados no curso de Licenciatura em Química em relação a essa disciplina que se constitui a base para sua profissionalização.

Com a entrevista em andamento uma última pergunta foi feita aos alunos sobre o entendimento deles da *formação omnilateral*, que é um dos objetivos da educação profissional. Acerca desse questionamento apenas um entrevistado (AQ2) demonstrou compreender do que o termo tratava e respondeu que se referia a formação “como um todo” do estudante e que há falhas no curso em relação a este tipo de formação, principalmente pela falta de grupos de estudo e motivação que pudessem agregar mais conhecimentos aos alunos. Os outros alunos (80%) não souberam responder afirmando não compreender o significado da palavra.

Para Frigotto (2012) e Manacorda (2007), uma formação omnilateral preconiza a integração de todas as dimensões do sujeito: trabalho, lazer, ciência e cultura, sendo capaz de proporcionar a este sujeito a compreensão do processo histórico de produção científica, tecnológica e cultural, portanto, uma educação emancipatória. Marx (2004) também contribuiu com seu pensamento a esse respeito esclarecendo que a atividade prática é, além da possibilidade de adquirir experiência possibilita a aplicação e criação do saber teórico, portanto, indispensável à formação omnilateral do indivíduo. Diante disso, essa sinalização deve ser repensada pela instituição visto que, não está clara para o aluno essa definição, ainda que tenha indícios do entendimento que a proposta do IF é de formação integral, de concretizar um ensino com senso crítico e desenvolver a preparação para o mundo do trabalho.

Após dez anos com a mesma matriz curricular o projeto do curso passou por uma nova reestruturação, para implantação a partir de 2019/1, as adequações podem ter ocorrido devido às mudanças econômicas do país e da região, pois, inicialmente a demanda para essa formação era muito elevada. As mudanças mostradas no Quadro 3 revelam uma breve comparação da evolução curricular por trazer uma síntese da matriz aprovada no final do ano de 2018.

Quadro 3: Disciplinas de atividades prática no curso - Matriz 2019

Componentes curriculares		
Período	Disciplina	Carga Horária
1	Didática em Laboratório de Ensino em Química	54
2	Prática de Química Geral	54
3	Prática de Química Inorgânica Experimental	54
4	Prática Como Componente Curricular I	54

5	Estágio Curricular Supervisionado I	81
5	Didática	54
6	Oficina de Ensino de Química	54
6	Prática Como Componente Curricular II	54
6	Estágio Curricular Supervisionado II	81
7	Prática de Físico-química Experimental	54
7	Estágio Curricular Supervisionado III	108
8	Prática Como Componente Curricular III	54
8	Estágio Curricular Supervisionado IV	135
Total		891 horas

Fonte: Adaptado (IFG, 2018)

É perceptível o aumento significativo da carga horária tanto, para estágio supervisionado como, para práticas de ensino e aulas de didática. Sobre isso, retoma-se a contribuição de Candau (2013) ao afirmar que é a didática que constrói o elo, a relação teoria e prática, pois ela não é somente um instrumento, mas também um elemento fundamental para a relação entre o conhecimento teórico-científico sendo, necessária ao professor enquanto ainda acadêmico, bem como em sua prática como docente.

Assim, com a nova proposta pedagógica do curso, o IF Goiás está caminhando para superar alguns dos entraves apresentados pelos alunos entrevistados, a relação teoria e prática está em vias de ser de fato concretizada durante a formação do aluno, pois está contemplada na matriz curricular que será desenvolvida a partir desse ano de 2019 e, as disciplinas de atividades práticas nessa proposta estão presentes desde o 1º período até o último com um número de carga horária superior ao que era praticado na matriz anterior (2008-2018) que era de 468 horas e, agora passa para 891 horas segundo os Quadros 2 e 3, por isso, a formação integral do aluno tende a atender à expectativa do aluno e a perspectiva de articulação entre teoria e prática na formação inicial do professor da educação profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão teórica teve como escopo referendar as percepções dos alunos do último período em momento de estágio supervisionado sobre a relação teoria e prática e sua preparação para exercer a docência no mundo do trabalho. Ao interpretar e analisar a percepção dos alunos do curso de Licenciatura em Química constatou-se uma insatisfação dos entrevistados em

relação à articulação entre teoria e prática no que tange o estágio supervisionado do referido curso. No momento em que está finalizando sua formação inicial e prestes a ingressar no mundo do trabalho os alunos entrevistados ainda não se sentem totalmente preparados, para o exercício da docência. Provavelmente por evidenciarem uma lacuna nas atividades de estágio que podem ser traduzidas na dificuldade em perceber a efetiva relação teoria e prática e ou por falta de interesse e tempo do próprio aluno que em sua maioria é trabalhador e usa um tempo mínimo para a sua formação, além do que, o curso que eles estão finalizando é noturno, sendo talvez a única oportunidade dele poder se formar/profissionalizar.

Sendo assim, a sinalização dos alunos com base em suas percepções revela a necessidade de uma educação dialética, construída no arcabouço de um processo de ensino que aproxima a teoria da prática comumente exigidas para a profissionalização e aproximação do mundo do trabalho, recuperada pela articulação do estágio com o saber efetivo adquirido em sala de aula, grupos de estudos, enfim, de um processo de ensino que possa realmente traduzir-se na integração entre a instituição de ensino e a escola campo, na formação integral do indivíduo.

É possível perceber que o IFG tem se preocupado com as mudanças significativas que interferem na proposta curricular de seu curso, pois na redefinição do currículo tem-se um avanço da matriz curricular em relação às práticas de ensino e didática que inferem na relação e aplicação de atividades que articulam teoria e prática. Iniciando desde o primeiro período e ampliando também progressivamente a carga horária exigida de atividades de estágio supervisionado. Isso se deve as discussões que vem se acirrado pela necessidade de que a formação no âmbito do IF Goiás deve partir do princípio de integração entre currículo geral e específico, o trabalho como princípio educativo e por meio de um ensino que seja interdisciplinar (MEC, 2018).

Enfim, a percepção dos alunos deve ser considerada para a continuidade das discussões, ainda que nesse estudo não se considerou a percepção do professor, e para a consolidação dos conhecimentos oferecidos no curso de Licenciatura em Química do IFG, Câmpus Uruaçu, reconhecendo que para a efetividade da proposta de ensino desta instituição, faz-se necessária repensar e primar pela melhoria da articulação entre teoria e prática e maior integração com as escolas campo. Ao finalizar esse estudo fica a expectativa, ainda que se tenha muito desafios, dessa nova matriz superar essa falta ou pouca articulação e integração da teoria com a prática no curso de Licenciatura em Química do IF Goiás Câmpus Uruaçu.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei n. 11.892/2008*. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12/01/2019.

BRASIL. CNE/CEB. *Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio*. Brasília: CNE.CEB, 2011.

CANDAU, V. M. (Org). *Rumo uma Nova Didática*. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CIAVATTA, Maria. *O trabalho docente e os caminhos do conhecimento: a historicidade da Educação Profissional*. 1. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, 2012.

GUEDES, I. A. C.; SANCHES, L. B. A formação docente para a educação profissional técnica e sua influência na atuação dos professores do Instituto Federal do Amapá: campus Macapá: um estudo de caso. *Revista Holos*, Rio Grande do Norte, v.7, n.33, 2017.

IFG - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. *Resolução n. 057, de 17 de novembro de 2014*. Disponível em: <http://www.ifg.edu.br/eventos-em-andamento/61-ifg/pro-reitorias/ensino/7330-regulamento-estagio-2>. Acesso em: 10/01/2019.

IFG - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. *Plano de Desenvolvimento Institucional: 2012 a 2016*. IFG. Goiânia: 2013.

IFG - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química*. Uruaçu: Câmpus Uruaçu, 2018.

IFG - CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás. Unidade de Uruaçu Goiás. *Projeto de implantação do curso Licenciatura em Química - Uned Uruaçu*. Uruaçu: Outubro/2008.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 6. ed. rev. e aum. São Paulo: Heccus, 2015.

MANACORDA, M. A. L. *Marx e a pedagogia moderna*. Campinas: Alínea, 2010.

MANFREDI, Sílvia Maria. *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, K. *Processo de trabalho e processo de valorização*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

MEC – Ministério da Educação. *Concepção e Diretrizes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia*. Brasília: PDE/SETEC, 2008.

NÓVOA, A. (Org). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PACHECO, E. *Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/insti_evolucao.pdf. Acesso em 10/01/2019.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org). *Saberes pedagógicos e atividades docentes*. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G. *De professores, pesquisa e didática*. Campinas: Papirus, 2002.

PIMENTA, S. G. *O estágio na formação de professores: Unidade entre teoria e prática?* 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no ensino superior*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 10.ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

TARDIF, M.; RAYMOUND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, Unicamp, v.21, n.73, dez./2000.