Práxis e Identidade Docente: Entrelaces no Contexto da Formação pela Pesquisa na Licenciatura em Química

Kenia C. M. O. Silva e Nyuara A. S. Mesquita

A práxis como viés formativo constitui-se em perspectiva transformadora da realidade. Nesse viés, o estágio, espaço propício para a formação dos primeiros traços da identidade docente, torna-se fundamental para a superação da prática como imitação de modelos. A partir dessa concepção formativa, foram analisados os dezoito projetos pedagógicos dos cursos (PPC) de Licenciatura em Química de Goiás tendo como foco a construção da identidade docente na perspectiva da pesquisa. A partir da Análise Textual Discursiva evidenciou-se que a maioria dos PPC não propõe a pesquisa como eixo formativo e, apesar de algumas tentativas de aproximação da pesquisa com o estágio e de sua relevância para a formação da identidade profissional, em vários casos essa aproximação não se concretiza. Além disso, alguns documentos ainda se pautam por uma visão tecnicista do conhecimento, dialogando pouco com as diretrizes para a formação de professores, imprimindo uma visão bacharelesca para a formação docente.

► práxis, estágio, formação pela pesquisa ◀

Recebido em 09/12/2016, aceito em 19/05/2017

44

O termo “práxis” tem origem grega, significando “ação”, “prática”; entretanto, a reformulação de seu significado tem raízes marxistas e foi amplamente discutido por Vázquez (2011). Para esse autor, a práxis não está reduzida à prática ou interligada entre teoria e prática: é atitude e postura humana capaz de transformar o mundo. Para Vázquez (2011), a práxis ocupa o lugar central da teoria marxista, que não se limita apenas a interpretar o mundo, mas se concebe como elemento principal na transformação deste.

A partir de tal perspectiva, a práxis se configura como uma forma de atividade específica. Destaca-se ainda que a atividade

teórica não é por si só uma práxis, pois falta a esta o lado material e objetivo – a sua existência é apenas subjetiva.

Nesse aspecto, o autor chama de práxis a atividade prática material, que transforma o mundo natural e humano, destacando a relevância da teoria frente à concretização da práxis.

Trazendo a concepção de práxis para o estágio nos cursos de licenciatura em química, argumenta-se que se o estágio é um *locus* para a construção do conhecimento, ele precisa ir muito além da aplicação da teoria ou da intersecção entre teoria e prática. O estágio pode ser propício para a preparação da práxis em que os futuros professores tenham formação e ação capazes de não apenas interpretar o meio social, mas de transformá-lo objetiva e subjetivamente, tendo ações intencionais, a partir de sua formação, sobre o seu futuro campo de trabalho e sobre a

Trazendo a concepção de práxis para o estágio nos cursos de licenciatura em química, argumenta-se que se o estágio é um *locus* para a construção do conhecimento, ele precisa ir muito além da aplicação da teoria ou da intersecção entre teoria e prática. O estágio pode ser propício para a preparação da práxis em que os futuros professores tenham formação e ação capazes de não apenas interpretar o meio social, mas de transformá-lo objetiva e subjetivamente, tendo ações intencionais, a partir de sua formação, sobre o seu futuro campo de trabalho e sobre a sociedade em geral.

A seção “Ensino de Química em Foco” inclui investigações sobre problemas no ensino de Química, com explicitação dos fundamentos teóricos, procedimentos metodológicos e discussão dos resultados.

interpretar o meio social, mas de transformá-lo objetiva e subjetivamente, tendo ações intencionais, a partir de sua formação, sobre o seu futuro campo de trabalho e sobre a

sociedade em geral. Para Garcez *et al.* (2012), ao discutirem as possibilidades e responsabilidades vividas pelo estagiário em seu processo formativo:

É necessário que o estagiário se torne sujeito de sua ação, sendo esta ação mediada pelos demais sujeitos envolvidos no processo formativo. A ação docente calcada em tais preceitos precisa superar a visão reducionista da prática pedagógica vinculada apenas ao saber fazer restrito às ações do cotidiano escolar (Garcez *et al.*, 2012, p. 150).

Esse movimento pode se configurar superando ações lineares e pragmáticas de observação, regência coparticipativa e regência durante as 400 horas de estágio. Além disso, significa um momento de reflexão tanto da ação própria como da ação do outro, e implica em um posicionamento crítico, para que, posteriormente, associando a subjetividade e a “consciência crítica” com o conhecimento até então adquirido, o sujeito possa ter uma ação voltada ao social com o intuito de modificar e melhorar o seu campo de trabalho.

Destaca-se então, a atividade ensinar como prática social e de operação intencional, traduzindo-se em práxis. Ressalta-se que essa compreensão se dá atrelando e reconhecendo a necessidade da teoria na elaboração da prática social e material. Nesse sentido, Pimenta e Lima (2012) ponderam que o estágio é instrumento da práxis, pois é no contexto escolar que a práxis se dá e, dessa forma, consideramos que o estágio é uma atividade preparadora da práxis.

A práxis não deverá ter seu fim no estágio, mas emergir a partir daí sendo um dos objetivos do estágio *estudar* a realidade. Para tanto, o estágio necessita se transfigurar em um *locus* de conhecimento e não apenas de aplicação do conhecimento, e também em um *locus* de aprendizagem, em que o estagiário aprende a interpretar a prática dos sujeitos e sua própria prática. O estágio pode possibilitar ao futuro professor propor e aplicar mudanças no âmbito educacional e social, o que requer uma formação diferenciada. É importante ressaltar que a formação inicial dos professores e o estágio estão intimamente ligados à identidade docente que o aluno terá. Nesse aspecto, cabe uma melhor discussão sobre a relação entre identidade docente e estágio.

Relações Entre Identidade Docente e o Desenvolvimento Do Estágio

A priori, cabe destacar o que vem a ser identidade. A palavra identidade é compreendida por Dubar (2009) como aquilo que diferencia algo, ao mesmo tempo em que é compartilhado. Assim, pode-se elucidar o termo identidade

como aquilo que não é propriamente essencial, porém aquilo que pode ser especificamente diferenciado. Para o autor, são traços e características que tornam possíveis distinguir sujeitos e grupos. Nesse sentido, é importante apresentar uma reflexão sobre a identidade docente, a qual possui traços que a diferem de outras profissões, tornando-a um grupo, porém um grupo heterogêneo. Esse grupo heterogêneo é composto por sujeitos que se distinguem entre si em vários aspectos, o que torna a identidade docente um campo de estudo abrangente.

Nesse contexto, vários traços constituintes da identidade docente emergem a partir de aprendizagens e construções. Pimenta e Lima (2012) reforçam que os alunos aprendem imitando e se referenciando em seus professores, analisando criticamente a prática de seus professores e também criando seus próprios modelos e métodos. A partir dessa perspectiva, pode-se dizer que a aprendizagem é subjetiva e social, o que faz com que a formação da identidade docente também se configure nesse viés. A formação da identidade docente é subjetiva, no sentido em que cada licenciando retém para si um aprendizado e um ideal, construindo interiormente seus modelos ou escolhendo qual modelo seguir. É social, pois essa construção reflete as intencionalidades de outros sujeitos na sua formação, tanto de professores como de colegas ou alunos.

Entretanto, cabe ressaltar alguns modelos de formação da identidade docente, em conformidade com Diniz-Pereira (2014). O primeiro modelo a ser destacado é a racionalidade técnica, que tem características positivistas e geralmente está atrelada à prática como imitação de modelos, em que o aluno imita o professor, que é imitação de outro, e assim sucessivamente. Pimenta e Lima (2012) afirmam que esse processo se mostra insuficiente frente à proposta de formação crítica e apresenta alguns limites, pois, além de uma formação acrítica, o futuro professor pode adotar métodos inadequados para o que lhe é exigido.

Outro modelo de identidade docente é a racionalidade prática, em que a prática se torna o eixo central na construção do conhecimento. O ensino tende ao caráter prático respaldado na teoria, ocorrendo a tentativa de superação da dicotomia entre teoria e prática. Entretanto, o estágio, e a formação de professores em geral, não podem se limitar à intersecção entre teoria e prática dando enfoque maior ao contexto da prática, pois, segundo Magalhães (2010), a formação docente propende à mudança de epistemologia prática à práxis, contribuindo para um ensino reflexivo, que supere a racionalidade técnica e prática. Essa superação se configura no modelo da racionalidade crítica, em que o professor se constitui em um profissional crítico e autônomo, capaz de tomar decisões de forma intencional e consciente. Na perspectiva da racionalidade crítica, a prática tem caráter

social e é concebida como um processo dialético e recursivo, em que a teoria exerce um papel fundamental. Diniz-Pereira (2014) pondera que, nesse modelo,

A educação é historicamente localizada – ela acontece contra um pano de fundo sócio-histórico e projeta uma visão do tipo de futuro que nós esperamos construir –, uma atividade social – com consequências sociais, não apenas uma questão de desenvolvimento individual –, intrinsecamente política – afetando as escolhas de vida daqueles envolvidos no processo – e finalmente, problemática (Diniz-Pereira, 2014, p. 39).

Nesse sentido, cabe ao professor não somente a ação de ministrar aulas de conteúdos específicos, pois sua atividade transcende essa exigência. Segundo Ventrone (2010), na ação docente devem estar englobadas as dimensões do saber, do saber fazer e do saber conviver. Pode-se afirmar, então, que a profissão do professor se configura como algo intencional, o que torna necessária uma resignificação no que diz respeito à identidade docente do cenário atual.

Dessa forma, é considerável uma reflexão sobre a contribuição do estágio nessa formação, pois, como enfatizam Mesquita e Soares (2011), este se constitui como um importante espaço formativo em que o futuro professor relaciona o conhecimento acadêmico às suas futuras práticas. Assim, no momento do estágio, considerado o espaço propício para a formação dos primeiros traços da identidade docente, torna-se crucial a superação da prática como imitação de modelos e também da racionalidade prática, contemplando o modelo da racionalidade crítica.

Entretanto, cabe ao estágio, compreendido como o *locus* de aprendizagem e conhecimento, assegurar ao aluno uma vivência e um saber relacionado à cultura e à sociedade atual, preparando-o para se posicionar frente aos desafios e circunstâncias que o seu futuro campo de trabalho lhe impõe, gerando, a partir daí, os primeiros traços de sua identidade profissional, sendo que esta implica na ação do sujeito na sociedade. Isso pode se desenvolver a partir de uma vivência e de trocas entre universidade e escola, tornando-se possível resignificar a identidade profissional docente, em que se identificam traços pragmáticos e distantes de uma práxis (Ventrone, 2010).

A Formação Pela Pesquisa: o Estágio Como Campo de Construção de Saberes

Um caminho possível para a resignificação da identidade profissional docente é legitimar a pesquisa como um eixo formativo. Defende-se aqui uma formação pela pesquisa – o que não se pode confundir com a inserção de aspectos da

pesquisa na formação, como elaboração de projetos – elegendo o estágio como “campo de conhecimento e espaço de formação cujo eixo é a pesquisa” (Pimenta; Lima, 2012, p. 24).

A formação pela pesquisa parte da educação como processo de formação da competência humana. Demo (2005) afirma que, para que haja tal formação, é necessária uma atitude cotidiana, isto é, um constante movimento a partir da pesquisa, tendo-a como atitude habitual e não como atitude circunstancial. Nesse processo, o aluno é considerado um sujeito participativo e parceiro de trabalho e não objeto de ensino. Essa proposta foge da aula copiada ou treinada, pois, para o autor, esse tipo de aula não educa mais que outras instâncias estabelecidas pelo senso comum.

Assim, professores e alunos exercem a condição de pesquisadores, se tornando não apenas profissionais da pesquisa, mas profissionais da educação pela pesquisa e questionadores de si e do meio, processo em que ocorre a passagem de objeto para sujeito a partir da educação (Demo, 2005). Entretanto, o autor afirma que educar não é apenas ensinar: trata-se, antes, de formar a criticidade, criatividade e autonomia do sujeito,

fazendo com que este seja capaz de formulação pessoal. Nesse viés, a pesquisa tem como ponto de partida o contexto e o social.

Destarte, é inexecutável a dicotomia entre teoria e prática e, na formação pela pesquisa, elas caminham juntas, transformando o mero aprender em aprender a aprender e concatenando educação à ação social, gerando assim

uma práxis educativa.

Assim, de acordo com Galiazzi (2003), formar pela pesquisa faz com que o aluno seja capaz de questionar sobre si e sobre o meio, tendo atitudes críticas e autocríticas diante do que está imposto. Por conseguinte, o aluno, além de conhecer a realidade (teoria), tem criticidade diante dela e atitudes para transformá-la (atividade prática social), o que consequentemente, resulta em práxis. Assim, torna-se possível compreender que, a partir do momento em que se lança mão da formação pela pesquisa no estágio, o que contribui para a formação da identidade docente a partir da racionalidade crítica, pode-se contribuir também para formação da práxis, pois a educação pela pesquisa é considerada um movimento dialético e recursivo.

Nesse aspecto, argumenta-se que teoria e prática trabalham no estágio como campo de aprendizagem e conhecimento de forma dialética, a partir da formação pela pesquisa, levam à práxis educativa, que se torna capaz de superar o movimento linear e pragmático encontrado em estágios de cursos de formação de professores que compreende, na maioria das vezes, apenas as etapas de observação e regência nas salas de aula conforme sinalizam Barreiro e Gebran (2007).

De acordo com essa perspectiva, elaborou-se a Figura 1, para ilustrar melhor a ideia apresentada. A figura foi

Segundo Ventrone (2010), na ação docente devem estar englobadas as dimensões do saber, do saber fazer e do saber conviver. Pode-se afirmar, então, que a profissão do professor se configura como algo intencional, o que torna necessária uma resignificação no que diz respeito à identidade docente do cenário atual.

Fonte: as autoras

Figura 1: Representação dialética do estágio como campo de aprendizagem e conhecimento.

desenvolvida considerando a educação pela pesquisa em um movimento recursivo e dialético como eixo central, capaz de gerar uma práxis no estágio, o qual terá como princípio a aprendizagem e o conhecimento. Nesse modelo, a teoria e a prática permeiam as três fases do estágio, que não será desenvolvido de forma linear, mas de forma dinâmica, em que nenhuma fase preceda à outra de forma sistemática. Isso significa que a observação, a regência coparticipativa e a regência podem e necessitam compor o estágio, mas não necessariamente ser desenvolvidas nessa sequência. Pois, considera-se em todas as fases a relação com a teoria e a prática de forma intencional, configurando, nesse sentido, o estágio como momento de aprendizagem e conhecimento. Entretanto, referente à ideia apresentada, o modelo que mais se aproxima é o da racionalidade crítica, e o que mais se distancia é o da racionalidade técnica.

Nesse sentido, destaca-se que a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 – que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada – enfatiza a pesquisa no contexto formativo. Dessa forma, nota-se, na atual resolução para a formação de professores, que a formação pela pesquisa vem ganhando espaço no contexto educacional e formativo quando se compara este documento com a resolução anterior, em que a pesquisa era citada de maneira mais superficial sem ser, necessariamente, considerada como um eixo formativo.

Importante salientar que a inserção da pesquisa na formação inicial pode contribuir no sentido de que seja superada a visão da racionalidade técnica que, desde a implantação das licenciaturas no Brasil na década de 1930, consolidou-se como modelo formativo tendo como perspectiva a separação entre as disciplinas de conteúdo específico, ministradas nos primeiros três anos do curso, e as de conteúdo pedagógico,

ministradas apenas na etapa final da formação. Esse modelo resultava no “reducionismo da formação pedagógica à didática, na sua dimensão técnica e funcional; ou seja; reduzida a um conjunto de técnicas úteis para a transmissão do saber adquirido nos três anos iniciais” (Quadros, 2013, p. 4177). Dessa forma, reforça-se a ideia de que a pesquisa como elemento formativo insere, no contexto formativo, entrelaçamentos que podem promover um movimento dialético entre teoria e prática, tornando possível a emergência da práxis (Galiazzi, 2003).

A partir de tais aspectos, o presente trabalho, que representa um recorte de uma pesquisa de mestrado, buscou investigar, nos dezoito projetos pedagógicos de cursos (PPC) de licenciatura em química ofertados no estado de Goiás, as perspectivas apresentadas para o desenvolvimento do Estágio Supervisionado. O foco investigativo considerou um olhar mais atento para as relações estabelecidas entre a visão de estágio apresentada nos documentos e a construção da identidade docente na formação do licenciado.

Metodologia

O presente trabalho se caracteriza como uma pesquisa qualitativa. Para o seu desenvolvimento adotamos a Análise Textual Discursiva (ATD), proposta por Moraes e Galiazzi (2007). De acordo com os autores, a ATD tem como objetivo compreender através de hipóteses e auxiliar na reconstrução de conhecimentos, por meio dos documentos selecionados para a análise, que se constituem no *corpus*. A ATD se desenvolve em três etapas: 1) desmontagem dos textos, que consiste na desconstrução e na fragmentação do texto do *corpus* com o intuito de analisar o que é comum; 2) estabelecimento de relações, que constitui a categorização, tendo como objetivo proporcionar uma nova compreensão dos textos a partir da análise; e 3) captação do novo emergente,

em que o pesquisador inicia sua produção textual resultante das análises.

Sendo assim, para a presente pesquisa, como *corpus* temos os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) de todos os cursos de licenciatura em química presenciais do estado de Goiás. Ao todo são dezoito cursos entre os Institutos Federais, universidades federais, universidades estaduais e universidades privadas. Os PPC foram obtidos por meio de solicitações às coordenações das licenciaturas. Pelo fato destes serem documentos públicos, caso não estejam disponibilizados nos sítios das instituições, podem ser solicitados aos responsáveis pelos cursos. Para efeito de resultados, numeraram-se os PPC de 1 a 18.

No *corpus* desta pesquisa, o foco da análise foi todo o texto dos PPC que diz respeito ao Estágio Supervisionado. Nessa perspectiva, inicialmente, foi feita uma revisão bibliográfica sobre o tema e o aprofundamento das leituras dos referenciais adotados. Em seguida, conforme as etapas da ATD, iniciaram-se as leituras dos documentos selecionados e, no decorrer das leituras, os textos foram “desmontados” dando origem às unidades de análise.

A partir da elaboração das unidades de análise, foram estabelecidas relações entre elas, o que resultou na categorização, dando origem a três categorias finais: 1) Concepção de estágio nos PPC; 2) Teoria e Prática e 3) Identidade docente na perspectiva da pesquisa. Para o presente artigo, serão discutidos os aspectos relacionados à categoria Identidade docente na perspectiva da pesquisa.

Resultados e Discussões

Na análise dos projetos pedagógicos, foi possível verificar que todos eles estão de acordo com a resolução CNE/CP 2/2002, que estipula a carga horária mínima de 400 horas para a execução do estágio supervisionado. Os PPC 01, 02, 03, 04, 05, 06, 07, 08, 09, 12, 14, 17 e 18 totalizam a carga horária exata de 400 horas; o PPC 10 contempla 405 horas de estágio; o PPC 11 e o PPC 13 perfazem 420 horas; o PPC 15, 416 horas e o PPC 16, 408 horas. Os dezoito PPC citam a

resolução CNE/CP 2/2002 como justificativa da carga horária e do início do estágio a partir da segunda metade do curso.

É válido ressaltar que os PPC analisados, em geral, seguem um desenvolvimento tradicional de observação e regência. Entretanto, alguns implementam a pesquisa ou a tentativa de pesquisa e outros aspectos em seu desenvolvimento. Pode-se afirmar que todos os PPC propõem a execução do estágio a partir da observação e da regência. A crítica do presente trabalho não se dá a esse desenvolvimento em si, considerando-se que, segundo Barreiro e Gebran (2007), esses momentos são importantes e válidos no desenvolvimento do estágio. Porém, o que se torna um entrave ao aprendizado e à formação do futuro docente é o pragmatismo encontrado em alguns critérios de desenvolvimento desses momentos, pois, como sinalizam Barreiro e Gebran (2007), a observação por observação não legitima uma aprendizagem efetiva, e apenas pode alavancar a cópia de modelos de ensinamentos ultrapassados, o que pode resultar em uma formação deficiente de futuros profissionais.

Assim, é necessário que à observação e à regência estejam atrelados outros aspectos e critérios para a execução do estágio, como, por exemplo, a pesquisa, que está na redação da proposta de estágio de alguns PPC. Podem-se citar outros aspectos além da pesquisa, como execução de projetos, fornecimento de bolsas, entre outros. Nesse sentido, foi possível observar que alguns dos PPC, como os PPC 06, 14 e 17, propuseram alternativas que podem superar a linearidade presente no método tradicional de desenvolvimento do estágio. Em alguns PPC foi considerado o momento da construção do conhecimento do estágio junto à instituição formadora. Nesses PPC, foram propostas discussões mais amplas sobre o futuro campo de trabalho do estagiário e o incentivo ao desenvolvimento de projetos e pesquisas no decorrer do estágio, que podem auxiliar no desenvolvimento docente do educando. Essas alternativas estão sintetizadas no Quadro 1.

Entretanto, outros PPC, como o 02, o 04, o 05 e o 07, não superaram o pragmatismo imposto desde as primeiras práticas de ensino. Reconhecendo a importância do estágio

Quadro 1: Alternativas que podem superar o pragmatismo presente no método tradicional de desenvolvimento de estágio.

PPC	Propostas de desenvolvimento dos PPC
06	Proporcionar a interação sistemática com as escolas do sistema de educação básica, que permita ao aluno, o desenvolvimento de projetos de ensino e pesquisa em ensino; reconhecer que para alcançar a autonomia docente é importante saber como são produzidos os conhecimentos a serem ensinados, portanto, que tenham noções básicas dos contextos de aplicação dos métodos de investigação usados pelas diferentes ciências (p. 81).
14	Desenvolver atividades escolares relacionadas à organização administrativa, política pedagógica, bem como na regência supervisionada de classes de Química em escolas da comunidade. Elaboração e defesa do relatório final de pesquisa em Educação em Química e Ciências iniciado no Estágio de Licenciatura 1 e desenvolvido no Estágio de Licenciatura 2 (p. 32).
17	Contribuições didático-pedagógicas na formação de professores de Química. Interdisciplinaridade e Contextualização (uso de materiais paradidáticos). Contemplação reflexiva da prática de planejamento, seleção e produção de material didático. Provas de Vestibulares. Elaboração e execução de projetos de Ensino. Regência em sala de aula em Química e no Ensino Médio (p. 117).

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras com transcrição literal dos PPC 06, 14 e 17

na formação dos primeiros traços da identidade docente, e o papel da pesquisa para que essa identidade possa ser formada, discutiremos então, como essas temáticas estão inseridas nos PPC em questão.

O processo de categorização emergiu da etapa de unitarização em que, nas leituras dos PPC, foram sendo destacados recortes dos textos que apresentavam semelhanças em termos de perspectivas formativas. Foram identificadas várias unidades, mas nem todas têm relação com a categoria discutida no presente artigo. As unidades a partir das quais foram sendo estabelecidas relações para a elaboração e discussão da categoria *Identidade docente na perspectiva da pesquisa*, são apresentadas no Quadro 02: conceituação de estágio como campo de aprendizagem e conhecimento; referência à pesquisa no estágio e preparação para a práxis com proposta de execução da pesquisa no estágio.

Com o estudo dos PPC, foi possível categorizá-los em três grupos: os bacharelescos, os mistos e os específicos para a docência. No primeiro grupo se enquadram aqueles que mais se aproximam dos cursos de bacharelado, isto é, os que dão relevância excessiva às práticas de laboratórios, a serviços prestados à indústrias e colocam a docência em um segundo plano, não fazendo desta a sua atividade principal. Apesar dos cursos dos PPC analisados terem disciplinas pedagógicas desde o início do curso, suas práticas ainda são reflexos das licenciaturas das décadas de 1930 e 1940, em que se iniciou o modelo “3+1” (Quadros, 2013). Enfim, são os cursos que

não conseguiram romper totalmente com as práticas desse modelo e superar a racionalidade técnica, e que não consideram nenhum dos princípios a seguir: concepção de estágio como campo de aprendizagem e conhecimento, referência à pesquisa no decorrer do estágio e preparação para a práxis com execução de pesquisa no momento do estágio.

O segundo grupo refere-se àqueles PPC que dão o devido valor à docência, porém ainda têm cunho de bacharéis e não estabelecem relevância significativa à pesquisa docente para a formação da identidade profissional. Nesse grupo estão os PPC que consideram um ou dois dos princípios expostos. Já o terceiro grupo diz respeito àqueles que mais se aproximam da proposta pedagógica defendida, a saber, formação pela pesquisa como elemento formativo dos primeiros traços da identidade docente, pois, segundo Ghedin, Oliveira e Almeida (2015) “a formação para a docência não prescinde a formação para a pesquisa. Esta se coloca na condição daquela” (p. 52). Assim, nesse grupo estão os PPC que consideram os três princípios destacados anteriormente. É importante ressaltar que, para a investigação e organização dos princípios relacionados à identidade docente, não foram consideradas apenas a concepção ou as ementas, mas sim o que concerne ao estágio como um todo nos PPC. A seguir é apresentado o Quadro 2, em que se mostra a relação entre os PPC e os princípios citados.

O primeiro grupo a ser discutido é o bacharelesco, que é integrado pelo PPC 02, 04, 05 e 07 que, como é possível

Quadro 2: Relação entre os PPC e os princípios utilizados para a categorização da identidade docente

PPC	Conceituação de estágio como campo de aprendizagem e conhecimento	Referência à pesquisa no estágio	Preparação para a práxis com proposta de execução da pesquisa no estágio
01	Não	Sim	Não
02	Não	Não	Não
03	Não	Sim	Não
04	Não	Não	Não
05	Não	Não	Não
06	Sim	Sim	Sim
07	Não	Não	Não
08	Sim	Não	Não
09	Não	Sim	Não
10	Não	Sim	Não
11	Não	Sim	Não
12	Sim	Sim	Sim
13	Não	Sim	Não
14	Sim	Sim	Sim
15	Não	Sim	Não
16	Sim	Não	Não
17	Sim	Sim	Sim
18	Sim	Não	Não

Fonte: as autoras

observar no Quadro 2, não consideram o estágio como campo de aprendizagem e conhecimento, não buscam trabalhar a pesquisa no estágio e não preparam a práxis no decorrer do estágio. Nesses PPC não há a inserção da pesquisa na formação, ou o critério de formação pela pesquisa, nem apresentam o estágio como campo de aprendizagem e conhecimento. Em seu texto, o PPC 07 chama a atenção para o profissional que se deseja formar. O licenciando não é reconhecido como futuro professor, mas sim como futuro químico: suas atribuições estão destinadas mais a técnicas, laboratórios e indústrias do que à docência, tornando esta apenas uma opção para o futuro licenciado em química. Não foram encontradas referências relevantes ao estágio e sua relação com a formação da identidade docente, ou à importância da educação pela pesquisa nesse processo, similarmente aos outros PPC dessa categoria. Percebe-se, nesses quatro PPC, uma identidade técnica, em que o estágio segue isolado das demais disciplinas, inclusive das de conteúdo específico. Ao discutir as questões formativas em cursos de licenciatura em química, Mesquita e Soares (2009) sinalizam que:

Cabe salientar que a construção da identidade institucional está diretamente relacionada ao questionamento de qual o perfil de profissional se quer formar. Se este não for caracterizado de maneira clara, a identidade constituída se afasta da pretendida no sentido de comprometer a formação inicial do professor de química em termos de seus conhecimentos (Mesquita; Soares, 2009, p. 129).

Assim, pode-se dizer que esse grupo caracteriza o perfil de professores pragmáticos, em que o conhecimento é fundamentado na técnica. Embora os PPC façam menção à formação crítica, essa formação não se relaciona de fato ao ambiente escolar nem ao estágio docente. Para Broietti e Barreto (2011), mesmo que a estruturação do estágio siga as etapas de observação e regência, essas etapas podem se configurar como espaços possibilitadores de uma formação mais crítica a partir de um olhar reflexivo sobre a prática vivenciada.

No segundo grupo, de identidade mista, estão os PPC 01, 03, 08, 09, 10, 11, 13, 15, 16 e 18. Os PPC 01, 03, 09, 11 e 13 não apresentam a ideia de estágio como espaço de aprendizagem e conhecimento nem apresentam alternativas que preparem a práxis e a execução de pesquisa no estágio. Os PPC 08, 16 e 18 não inserem a pesquisa em nenhum momento do estágio, enquanto o PPC 10 sugere apenas sua introdução. O PPC 15 apresenta a concepção de estágio como campo de aprendizagem, mas não propõe caminhos metodológicos para a execução da pesquisa e preparação da práxis. Os PPC 01, 03, 09 e 11 trazem, em suas redações,

[...] se há a intenção de uma melhor formação docente, voltada à sociedade e capaz de suscitar uma ação geradora de uma práxis, faz-se necessário que a pesquisa esteja permeada em todo o curso, inclusive e especialmente no estágio, pois, “o educar pela pesquisa é possibilidade necessária para a melhoria na formação inicial de professores” (Galiazzi, 2003, p. 27).

o seguinte trecho, relatando a importância do estágio na construção da identidade profissional:

O Estágio Supervisionado é um importante espaço no qual a identidade profissional do professor constitui-se, conferindo-lhe a dimensão de sujeito, e por isso mesmo, autor de sua prática social, como produto de reflexão contextualizada na ação, sobre a ação e sobre o próprio conhecimento na ação, num processo de resignificação constante. (Nóvoa, 1995; Shön, 1995) (PPC 1, p. 18)

Pimenta e Lima (2012) e Ventorim (2010) também discutem esse importante papel que o estágio tem, fazendo referência à resignificação da identidade profissional docente. Porém, apesar de abordarem esse pensamento, nesses PPC não foram encontradas propostas de estágio que elucidem de fato essa questão, especificamente a formação pela pesquisa, o que contraria a ideia apresentada por Veiga (2004), de que os PPC precisam ser inequívocos no sentido de expressão das ideias.

Nos PPC 03, 11 e 18 a pesquisa está destinada a outras instâncias, como os programas de iniciação científica e o TCC, quando muito, e são iniciadas apenas no final do estágio. Cabe ressaltar que, se há a intenção de uma melhor formação docente, voltada à sociedade e capaz de suscitar uma ação geradora de uma práxis, faz-se necessário que a pesquisa esteja permeada em todo o curso, inclusive e especialmente no estágio, pois, “o educar pela pesquisa é possibilidade necessária para a melhoria na formação inicial de professores” (Galiazzi, 2003, p. 27). Percebe-se que, apesar da denominação “misto”, esse grupo tende mais à formação bacharelesca que à formação docente, embora apresente ainda alguns aspectos da valorização do contexto da licenciatura.

Por fim, o último grupo, específico para a docência, é composto pelos PPC 06, 12, 14 e 17. Nos quatro PPC foi discutida a importância da pesquisa na formação, o estágio é considerado como campo de aprendizagem e conhecimento, e são propostos caminhos metodológicos para a execução da pesquisa e a preparação da práxis no decorrer do estágio. Alguns destes até remetem a sua importância na formação da identidade docente. No PPC 12 vale ressaltar o trecho: “Encontra-se nas disciplinas de Estágio Supervisionado I, II, III e IV o espaço ideal para que a formação pela pesquisa aconteça” (p. 65).

Percebe-se que há o reconhecimento da relação entre pesquisa e estágio, porém não há propostas de pesquisa ou intervenção no decorrer do texto e na ementa de estágio. Dá-se a entender que cabe ao profissional responsável por essa disciplina criar tais possibilidades. O PPC 14 também

faz alusão à proposta da educação pela pesquisa, como se percebe no trecho:

O estágio como eixo formativo se relaciona à pesquisa para a formação de professores [...]. A ação docente deve superar a visão reducionista da prática pedagógica vinculada apenas ao saber fazer restrito às ações do cotidiano escolar. Para isso, as ações relacionadas ao desenvolvimento do estágio da licenciatura encontram-se ancoradas em uma visão dialética do processo educacional (p. 06 do manual do estágio).

A ideia descrita nesse documento é que os alunos deverão desenvolver um projeto de pesquisa na área do ensino de química, no decorrer dos dois anos de estágio, e apresentá-lo como trabalho de conclusão de curso. O PPC 06 coloca a necessidade de:

Pensar a articulação interdisciplinar, multidisciplinar e transdisciplinar [...], aspectos de contextualização de temáticas e elaboração de práticas inovadoras, promotoras da cidadania e preservação ambiental, relacionando os aspectos epistemológicos do conhecimento químico (PPC 06, p. 21).

Já o PPC 17 traz uma proposta diferente dos demais PPC, e pode-se afirmar que este é o que mais se aproxima da proposta da identidade docente formada a partir do estágio e da importância da educação pela pesquisa nessa formação. Percebe-se que o estágio é desenvolvido através de dois projetos próprios da instituição e já inseridos no PPC. Esse PPC propõe, ainda, a elaboração de um projeto de pesquisa: “Além do relatório monográfico tomado como atividade final de estágio, o aluno deverá elaborar um projeto de pesquisa, voltado para o eixo temático da pesquisa do curso de Química previsto no projeto” (PPC 17, p. 62). O PPC 17 possui eixos temáticos que deverão ser desenvolvidos e estudados ao longo do curso, e o estágio tem a responsabilidade de desenvolver dois eixos temáticos já preestabelecidos pelo projeto pedagógico. Por fim, cabe ressaltar Galiazzi (2003, p. 47) afirmando que “a pesquisa não é o único caminho para o desenvolvimento profissional, mas é essencial para a construção da competência em qualquer prática profissional”.

A maior parte dos PPC não apresenta a identidade específica para a docência a partir do estágio conforme discutido neste artigo. Tal perspectiva é observada apenas em quatro dos dezoito PPC. A maioria dos projetos tem perfil de bacharelado e não lança mão da pesquisa como um importante eixo formativo. Esses PPC têm identidades mista ou bacharelesca, conforme a divisão explicitada anteriormente.

Considerações Finais

Ao analisar os projetos tendo como foco o estágio supervisionado, foram identificados e analisados aspectos que

podem contribuir com discussões sobre o processo formativo de futuros professores de química, no sentido de reflexões sobre a organização do estágio nos PPC. Embora a análise de projetos pedagógicos tenha sua limitação, pois são documentos e não é possível, apenas por meio deles, compreender se a efetivação da proposta realmente acontece da forma como está descrita, estes se configuram como balizadores do projeto pedagógico. Além disso, traduzem as perspectivas educacionais, epistemológicas e políticas das pessoas que estruturam o curso, sinalizando, dessa forma, os caminhos de concretização para as ações pensadas e, sendo assim, constituem-se como importante recorte a ser investigado. Sobre a categoria “identidade docente na perspectiva da pesquisa”, observou-se que a maioria dos PPC não propõe a pesquisa como eixo formativo e, apesar de algumas tentativas de aproximação da pesquisa com o estágio, e de sua relevância para a formação da identidade profissional, em vários casos essa aproximação não se concretiza, como se pôde observar nos PPC do grupo misto.

Importante destacar que a inserção da pesquisa como elemento formativo em um curso de licenciatura pressupõe a formação específica do corpo docente, ou de parte dele, no contexto da área de Educação em Química, pois a partir da visão destes formadores é que as propostas pedagógicas podem ir se estruturando no sentido de contemplar os aspectos necessários para que a pesquisa seja um eixo constitutivo do curso. Uma inferência que se pode fazer a partir da identificação de que, na maioria dos documentos analisados, não há tal enfoque, relaciona-se à carência de docentes com formação na área de Educação Química nos cursos em questão. Inferência esta que pode ser estendida ao contexto nacional.

A partir dessa linha de raciocínio, entende-se que alguns projetos de cursos de licenciatura em química no estado de Goiás ainda se pautam por uma visão tecnicista do conhecimento, dialogando pouco com as atuais diretrizes para a formação de professores, trazendo ainda a visão bacharelesca para a formação docente.

Entretanto, pode-se afirmar, também, que se iniciou no cenário da educação goiana, no caso específico dos cursos de formação de professores de química, a investida em novo contexto formativo a partir da inserção da pesquisa no âmbito da estruturação dos estágios em cursos de licenciatura em química. Nessa perspectiva, há a possibilidade da formação de professores que transcende o ensino pautado no conteudismo e que pode promover uma formação mais crítica e autônoma. A divisão do estágio, nas etapas de observação, regência coparticipativa e regência, foi comum aos cursos, porém são poucos os projetos que propõem alternativas para superar essa linearidade e ir além do tradicional, aliando a essas etapas propostas de pesquisas que possibilitariam ao estagiário desenvolver uma consciência crítica e ação social e características para imersão da práxis.

Dessa forma, torna-se necessário repensar os cursos de licenciatura nesse novo cenário da educação brasileira, em que surgem diferentes perspectivas para a educação básica,

considerando o estágio como importante *locus* formativo. O estágio possibilita muitos vieses no sentido de se transcender a dicotomia teoria e prática e de se inserir, nesse contexto, as discussões e relações entre os saberes e a profissionalização docente com vistas à transformação da realidade. As análises aqui apresentadas sinalizam as perspectivas documentais postas para os estágios de formação de professores no recorte pesquisado – licenciaturas em química do estado de Goiás – e se constituem como relevantes por evidenciarem os discursos documentados.

A partir das discussões estabelecidas, podem ser direcionados outros momentos investigativos referentes ao processo

de concretização destes documentos, pois o movimento de construção da identidade do professor é permeado tanto pelas normativas quanto pelas interpretações destas que são traduzidas em ações que podem, ou não, considerar a práxis como atitude e postura capaz de transformar a sociedade.

Referências

BARREIRO, I. M. F.; GEBRAN, R. A. *Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de Professores*. São Paulo: Avercamp, 2006.

BROIETTI, F. C. D.; BARRETO, S. R. G. *Formação inicial de professores de química: a utilização dos relatórios de observação de aulas como instrumentos de pesquisa*. Semina: Ciências Exatas e Tecnológicas, Londrina, v. 32, n. 2, p. 181-190, 2011.

DEMO, P. *Educar Pela Pesquisa*. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Da Racionalidade Técnica à Racionalidade Crítica: Formação Docente e Transformação Social. *Perspectivas em Diálogo* – Revista de Educação em Sociedade, v. 1, n. 1, p. 34-42, 2014.

DUBAR, C. *A Crise das Identidades: Interpretação de uma Mutação*. Tradução: BARROS, M. A. L. São Paulo: Edusp, 2009.

GALIAZZI, M. C. *Educar pela Pesquisa: Ambiente de Formação de Professores de Ciências*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

GARCEZ, E. S.; GONÇALVES, F. C.; ALVES, L. K. T.; ARAÚJO, P. H. A.; SOARES, M. H. F. B.; MESQUITA, N. A. S. O Estágio Supervisionado em Química: possibilidades de vivência e responsabilidade com o exercício da docência. *Alexandria Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, v.5, n.3, p.149-163, 2012.

GHEDIN, E.; OLIVEIRA, E. S.; ALMEIDA, W. A. *Estágio com Pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2015.

MAGALHÃES, A. P. A. S. *O Estágio Supervisionado em cur-*

so de formação de professores de matemática da Universidade Estadual de Goiás: uma prática reflexiva? Universidade Federal de Goiás, 2010 (dissertação de mestrado).

MESQUITA, N. A. S.; SOARES, M. H. F. B. Relações entre concepções epistemológicas e perfil profissional presentes em Projetos Pedagógicos de cursos de licenciatura em química do estado de Goiás. *Química Nova na Escola*, v. 31, n. 2, 123- 131, 2009.

_____. Aspectos históricos dos cursos de licenciatura em química no Brasil nas décadas de 1930 a 1980. *Química Nova*, v. 34, n. 1, 165-174, 2011.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. *Análise Textual Discursiva*. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

PIMENTA, S. G. *O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática?* São Paulo: Cortez, 2010.

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

QUADROS, V. C. de. A Formação Docente na perspectiva da construção da identidade profissional. In: *VII CIBEM, 2013. Actas del VII CIBEM*, Uruguai, 2013.

VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia de la Praxis*. 2ª ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VEIGA, I. P. *Educação Básica e Educação Superior: Projeto Político-Pedagógico*. Campinas: Papirus, 2004.

VENTORIM, S. Estágio Docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

Abstract: *Praxis and teaching identity: interconnectedness in the context of training by research in chemistry.* Praxis as a formative bias constitutes a reality transforming perspective. Internships become a space conducive to the formation of the first traits of teacher identity in this context. They take on fundamental importance in allowing practice to overcome the mere imitation of models. From this formative perspective, eighteen pedagogical projects from chemistry degree courses in Goiás (PPC) were analyzed, focusing on the construction of the teaching identity through the perspective of research. From the Discursive Textual Analysis it was clear that the majority of the PPCs do not propose research as a formative axis and in spite of some attempts to approach research from the perspective of experience and of its relevance for the formation of professional identity, this approach was not successful in several cases. In addition, some of the literature on the issue is still based on an overly technical view of knowledge, and offers little guidance for guidelines on teacher training, resulting in a baccalaureate vision of teacher education.

Keywords: praxis, internships, formation for research.