

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: DE QUE PRÁTICAS SE TRATA?

Supervised internship: what are the educational practices?

Márcia Regina Ristow¹
José Carlos dos Santos²

RESUMO: A análise parte do pressuposto de que é necessário pensar a organização do Estágio Supervisionado a partir de um tipo de formação que as instituições disponibilizam para as licenciaturas. Visando obter respostas às perguntas sobre o que nos direciona e sobre que avanços percebemos, o artigo busca demonstrar a complexidade cultural que envolve a compreensão do estágio supervisionado a partir do tecnicismo educacional fundado ainda na Lei Federal nº 5692/1971, passando pela Lei Federal nº 01/2006 e desembocando Resolução CNE/CP nº 2/2015, ou seja, a nova Base Nacional Comum Curricular – BNCC, de 1º de julho de 2015. A partir dessa série histórica de legislação educacional e análises teóricas de autores como Bernardete A. Gatti, José Carlos Morgado, Arilene Maria Soares de Medeiros, dentre outros, apontamos alguns encaminhamentos práticos que constam nas reformas curriculares de alguns cursos de licenciatura da Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

PALAVRAS-CHAVE: Complexidade cultural; Legislação educacional; Humanização.

ABSTRACT: The analysis emerges from the assumption that it is necessary to arrange the supervised internships based on the level of training offered by the educational institutions on their Degree courses. With the purpose of providing answers to the questions about what aspects guide us in our practices and what is the amount of improvements reached by these proceedings, this paper aims to demonstrate the cultural complexity involving the understanding of the supervised internship derived from the educational technicism founded by Federal Law nº 5692/1971, passing through Federal Law nº 01/2006 and culminating on the Resolution CNE/CP nº 2/2015, that establishes the new National Common Basic Curriculum, on July 1st 2015. Based on this historical series of educational legislation and theoretical analysis of authors such as Bernardete A. Gatti, José Carlos Morgado and Arilene Maria Soares de Medeiros, among others, we demonstrate some practical guidelines that are included on the curricular reforms of some of the Degree courses offered by the State University of Western Paraná.

KEYWORDS: Cultural complexity; National educational legislation; Humanization.

¹ Doutorado em Educação (PUC/SP). Docente efetivo do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná / *Campus* Cascavel. E-mail: marciaristow@hotmail.com.

² Doutor em História pela Universidade Federal do Paraná. Docente da graduação e da pós-graduação *stricto sensu* da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. E-mail: professor-jose-carlos@hotmail.com.

1 INTRODUÇÃO

Uma forma interessante de começar o diálogo sobre estágio é localizar as nossas práticas na estrutura social, práticas nas quais está inserido o processo de formação e atribuir a elas significados e sentidos. Tais significados e sentidos são elementos do processo formativo para o exercício de uma atividade profissional, nesse caso a docência. Se pensarmos em uma ordem cronológica, temos quase dois séculos de discussões e de ações relacionadas à formação de professores no Brasil – isso se pensarmos até mesmo a partir do período anterior à criação das primeiras Escolas Normais, em meados do século XIX. É muito complicado afirmar que nada mudou na formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Desde as Escolas Normais até a elevação da formação ao nível superior de ensino, eis décadas e décadas de acontecimentos que demarcam uma trajetória de mudanças até os dias atuais.

Diante dessa trajetória, cabe interrogar: Essas mudanças, em seus diferentes contextos histórico-sociais, nos direcionam para onde? Quais são os avanços? Caminhamos para uma melhora da qualidade ou apenas percorremos um *ir em frente*? Quanto a uma primeira resposta, pode-se afirmar que falta clareza e, portanto, falta definição, nesse âmbito e que essa falta de clareza permeia as discussões das licenciaturas e do processo que constitui o estágio supervisionado. Temos claro que essa indefinição está posta pela organização política e econômica em cada momento histórico, o que de fato desenha uma organização que define os fazeres de forma estratégica no sentido em que mascarem as intenções ao que Algebaile (2009, p. 327) chamará de “ampliar para menos” a escola pública. É diante dessa problemática que nos colocamos a pensar sobre que modelo de formação inicial defendemos.

Para instigar a pensar um processo de formação que desejamos, usamos as palavras de Leonardo Boff: “[...] quinze bilhões de anos de evolução conhecem quatro grandes patamares: o universo, a vida, o homem e a humanidade. Estamos entrando no quarto patamar: os seres humanos que estavam dispersos em estados-nações se encontrando numa casa comum; o planeta Terra” (BOOF, 1998, p. 112).

Um estado adequado de humanidade é concebível somente se associado à educação, tal como descrito por Charlot (2005, p. 37) ao expressar que se trata de um processo triplo de “educação como humanização, socialização e singularização” e que

se constituirá apenas por meio da apropriação de um patrimônio humano pelo indivíduo. Essa humanização proposta pelo autor é entendida como a introdução do sujeito no universo dos signos, dos símbolos, da construção dos sentidos, na elaboração de um pertencimento e de acesso a uma cultura que não é qualquer uma, mas aquela que seu pertencimento social demarcará como seu ciclo cultural social e político, imprimindo sentido às suas práticas sociais.

Em nosso momento atual, mesmo que pareça que estamos entrando no quarto patamar proposto por Boff, isso não significa que estamos alcançando a humanidade que o autor define. A era global, o mundo digital, o milênio da comunicação, esses fatores não nos têm tornado mais humanos ou mais justos. Vivemos um engodo social, pois nunca estivemos tão longe, mesmo estando tão perto uns dos outros. Temos cada vez mais dificuldades em trabalhar com as diferenças culturais e em aceitar as diversidades. Veja-se que essa realidade não é nenhum lugar distante ou inacessível, visto ser um cenário se apresenta cotidianamente nas nossas instituições de ensino superior e no interior das escolas básicas no país afora.

A lógica global dos dias atuais não contempla a perspectiva proposta por Boff. Isso o temos claro pela perspectiva econômica e política em que estamos inseridos. Ao mesmo tempo temos claro que, como agentes formadores, poderemos estender e ampliar o leque de possibilidades de humanização, socialização e singularização dos sujeitos formados por nós, e que, por meio da sua prática docente, possam superar e se comprometer com uma nova estrutura educacional. Falamos de uma estrutura que contemple as significâncias dos sujeitos em seus processos de identidade, entendendo, aqui, identidade como constituição político-social do sujeito frente à sua comunidade, ao seu lugar de atuação na sociedade.

Frente a essas possibilidades, em nosso entendimento, a relação e a significação do sujeito estão ao nosso alcance por intermédio da escola e do trabalho docente. É nessa relação e significação que reside a confiança de que a educação escolar possa, dentro de um processo reflexivo e sistematizado de produção de conhecimentos, promover a assimilação e a significância dos saberes culturais que são essenciais na constituição da subjetividade do sujeito e que dificilmente se realizariam sem essa intervenção intencional e específica dos bancos escolares. Trata-se de um desafio que se colocaria ao professor e a toda a equipe da escola em mergulhar no imaginário cultural de seu aluno, de sua família e dos laços relacionais

criados a partir de uma geografia e antropologia social. Refletir e sistematizar seria o resultado dessa imersão, para, de fato, “tomar posse” das condições de sujeição e, a partir dela, construir um saber dialogado, compreensivo sobre o fazer professoral, o conteúdo escolar e o aluno como sujeito e objeto do conhecimento socialmente produzido.

Nesse ambiente de compreensão histórica do sujeito e da produção reflexiva é possível enfrentar um tensionamento intrínseco do processo educacional a que Sacristán e Perez Gómez (1998, p. 21-22) apontam. Afirmam que é na escola que essa tensão “acontece de forma específica e singular”, diferente de qualquer outra instância de formação, visto que:

A função educativa da escola ultrapassa a reprodutora do processo de socialização, já que se apoia no conhecimento público (a ciência, a arte, a filosofia...) para provocar o desenvolvimento do conhecimento privado de cada um dos seus alunos. (SACRISTÁN; PEREZ GÓMEZ, 1998, p. 21-22).

É nesse limiar que tentamos demarcar uma concepção de formação que prepare futuros professores, e que compreendam o *locus* do seu trabalho, a escola pública, e que, em sua atuação, não percam de vista a necessidade e o sentido do processo de humanização e de singularização, processo que apareça mesmo que de forma utópica. Segundo Severino (2006, p. 621), a ideia de “[...] formação que alcance um modo de ser, um devir, modo de ser que se caracterize por uma qualidade existencial”.

Acompanhando essa reflexão, defendemos um processo de formação que tenha como objetivo principal formar o professor em sua singularidade para que seja responsável pela formação das séries iniciais do ensino fundamental nessa perspectiva de atuação. A formação desse professor deve dar elementos e subsídios para que ele possa analisar e ter consciência da sua intervenção em sala de aula, na escola, na comunidade, e que sua atuação seja naturalizada como uma prática social.

Pensar a formação de professores significa ter a consciência de que os estudantes universitários que estão em processo de formação profissional precisam conhecer com profundidade as especificidades da sua futura prática docente, bem como os conhecimentos necessários para tornar sua ação docente significativa, porque, como explica Sacristán e Perez Gómez (1998, p. 22), o conhecimento “[...] é

uma poderosa ferramenta para analisar e compreender as características, os determinantes e as consequências do complexo processo de socialização reprodutora”.

Frente a essas condições determinantes que o autor nos relata, pensamos que o currículo da formação docente inicial deverá promover a construção de instrumentos intelectuais para auxiliar as capacidades reflexivas sobre a prática docente, estabelecendo uma relação dialética em que o futuro docente exercitasse a interpretação e a compreensão da realidade social. Conforme Imbernón (2004, p. 53), “[...] os estágios curriculares precisariam ser reconhecidos, valorizados e planejados como uma etapa da formação em que, além da observação e da coleta de dados, se configure numa experiência concreta do exercício da docência”. O autor ainda defende a ideia de uma prática docente supervisionada e com corresponsabilidade entre instâncias formadoras e escola-campo de estágio. Entendemos e temos claro que ainda é necessário investigar e debater sobre os estágios curriculares e sua contribuição para a aprendizagem da docência e como e com quais pressupostos serão orientados.

2 HERDEIROS DA RACIONALIDADE TÉCNICA: A FORMAÇÃO EM FORMAÇÃO

Somos herdeiros de uma tradição de formação de professores estruturada e pautada na racionalidade técnica, que se apresenta em sua totalidade na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 1971 (Lei Federal nº 5.692/1971). Essa herança ainda teve desdobramentos, pois a racionalidade prática ainda se apresentava em evidência em finais dos anos de 1990, reforçada pelos estudos de formação de professores e também pela força da letra da lei. Isso tudo vem confirmado pela homologação do Parecer CNE/CP nº 9/2001 (BRASIL, 2001), que instituiu as diretrizes de formação curriculares para a formação de professores da educação básica, e pela Resolução CNE/CP nº 1/2006 (BRASIL, 2006), que institui as diretrizes curriculares para os cursos de pedagogia – licenciaturas. Em se tratando de um processo histórico legitimado por uma legislação, a consolidação dos seus pressupostos se faz presente nos currículos atuais de formação de professores, e aparece com mais ênfase nas disciplinas metodológicas.

Muitos teóricos, como Contreras (2002), Dinis-Pereira (2002), Medeiros (2005) e Morgado (2005), analisam os modelos de formação e o tipo de racionalidade e como são traduzidos nas práticas dos estágios curriculares. Contreras (2002) descreve as características do modelo tecnicista, explicando que a prática docente é compreendida como um conjunto de aplicações teóricas e técnicas, disponíveis e organizados sob os procedimentos racionais da ciência, buscando a resolução das situações-problema no ensino. Em resumo, “[...] a teoria predomina e antecipa o que deve acontecer na prática” (MORGADO, 2005, s.p.).

Pela afirmação de Morgado, temos desenhado o limite desse modelo, que estabelece uma relação de hierarquia entre o conhecimento teórico e a prática, marcando uma linha de separação e de distanciamento entre aqueles que desenvolvem as práticas – o fazer – e os que elaboram os conhecimentos teóricos, o que naturaliza a expressão de que a teoria é uma e a prática é outra. Outro elemento que faz o marco dessa naturalização e hierarquização das disciplinas e dos saberes está marcado nas configurações dos currículos de formação, onde as disciplinas de fundamentação teórica estão nos primeiros anos e aquelas relacionadas à prática e a estágios ficam dispostas sempre no final dos cursos (CONTRERAS, 2002; DINIZ-PEREIRA, 2002).

É muito importante ainda destacar que, por força da legislação principalmente, as reestruturações curriculares se dão em meio a disputas de poder nos diferentes campos, como a ampliação de carga horária no espaço da universidade, o que está diretamente atrelado à questão de vagas de concurso público, por exemplo. Mesmo que delimitado por contradições, esse aumento da carga horária dos estágios nas licenciaturas estabelecidos pela LDBEN de 1996, pode ser considerado um instrumento de mudança em direção a uma substituição do modelo de formação tão conhecido e baseado no 3+1 (3 anos de bacharelado + 1 ano de licenciatura), contudo essa alteração por si só não garantiu uma articulação suficiente entre teoria e prática.

Retornamos então à nossa questão inicial, interrogando: Que avanços? O de seguir em frente.... ou nova possibilidade, como a da organização que leva ao caminho da institucionalização. Esse caminho pode até ser entendido na perspectiva de avanço, embora devam ser muito bem marcados e definidos os seus limites relacionados ao entendimento das relações entre teoria e prática, para que permaneçam apoiados na perspectiva da aplicação. Diferentemente, a LDBEN de

1996 estabelece, no artigo 61, no parágrafo único, quanto aos fundamentos da formação dos profissionais da Educação, outra forma de entender a relação teoria e prática, conforme o inciso II: "[...] **a associação entre teoria e prática, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço**" (grifo nosso).

Apesar de todos os limites, essa definição da LBDEN de 1996 acabou por promover uma rearticulação de novas configurações curriculares no que se refere aos estágios de docência, o que se caracterizou num marco de enfrentamento das dificuldades apresentadas pelos modelos constituídos. Fazemos um destaque para a expressão “associação entre teoria e prática, mediante estágios supervisionados”, pois deixa clara a sugestão, agora por força de lei, da presença na norma oficial das críticas que circulavam os debates educacionais desde os anos de 1980, configurando em críticas aos modelos tecnicistas.

As discussões sobre a relação teoria e prática na formação de professores não se resolvem pelo aumento da carga horária de prática. O que precisamos deixar marcado aqui é que, com o conjunto de ideias que procura problematizar que a prática de ensino é o momento de aplicação das teorias, próprias da perspectiva técnica, defende-se agora a necessidade de ampliar os espaços e tempos de formação curricular no contato com a escola, lugar privilegiado do trabalho docente, proporcionando prática aos futuros professores em formação. Pois bem, este estar na escola por mais tempo pode resultar em uma imersão no contexto escolar. Isso seria positivo no sentido de propiciar ao estagiário uma mais ampla compreensão do ambiente antropológico e cultural.

Afirmando a necessidade da vivência pedagógica no espaço escolar, concordamos com Gatti et alii, com relação à educação básica, em sua afirmação de que:

É preciso integrar essa formação em instituições articuladas e voltadas ao objetivo precípua – formar professores para a educação básica – com uma dinâmica curricular mais proativa, pensada e realizada com base na função social própria à educação básica e aos processos de escolarização, que pressupõem saber desenvolver ações pedagógicas para favorecer às novas gerações a apreensão de novos conhecimentos e consolidar valores e práticas coerentes com a vida civil. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 259).

Temos o entendimento de que, por mais que pareça contraditório, a formação acadêmica dos cursos de licenciatura, em específico dos cursos de Pedagogia e

Educação Física, poucas vezes analisa e considera o espaço escolar. A instituição escolar não é considerada como elemento fundante, como conteúdo a ser apreendido e dinamizado por meio das práticas de ensino. Conforme destacam Rockwell e Mercado (1986), temos poucos trabalhos avaliando e refletindo a prática do professor e a escola, e muito mais ausência ainda há no que se refere aos conteúdos da formação e a escola real. Entendendo o exercício da docência no estágio supervisionado como uma atividade teórico-prática que resulta numa prática intencional, mesmo que elaborada especificamente diante de seu público, ela não enfrenta a questão cultural imersa, pois focaliza apenas o fenômeno da transmissão de conhecimentos.

Esse encaminhamento teórico apontado por Mercado (1996) e por outros teve sustentação nas pesquisas educacionais dos últimos anos 1990, das diferentes abordagens sustentadas no conceito de cotidiano escolar. Tais estudos fazem proposições no sentido de trazer o espaço escolar para o centro das discussões, ao mesmo tempo ganham espaços os estudos que defendem o posicionamento do professor investigador/reflexivo, acentuando a importância da reflexão das práticas por diferentes caminhos, demonstrando seu valor na pesquisa e no ensino.

Esse movimento das novas abordagens pode ser sentido após 1996, em seguida à aprovação da LDBEN com a proposição e revisão das diretrizes curriculares para os cursos do ensino superior no intento de atender às definições do documento nacional. A formação de professores nos cursos superiores de licenciatura se estabeleceu como um único documento – as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica –, mediante a Resolução CNE/CP nº 1/2002 (BRASIL, 2002).

Chamamos a atenção para o princípio relacionado à coerência entre a formação oferecida e as práticas esperadas do futuro professor. A legislação vai apresentar, segundo Almeida (2016), o conceito de “simetria invertida”, que merece uma análise quando se mencionam as práticas e o estágio. Guiomar Namó de Mello (2000), consultora do MEC, sobre a situação da formação, assim se expressa:

O processo de formação do professor é invertidamente simétrico à situação de seu exercício profissional. Quando se prepara para ser professor ele vive o papel de aluno.... Por essa razão, tão simples e óbvia quanto difícil de levar às últimas consequências, a formação do professor precisa tomar como ponto de referência a partir do qual

orientar a organização institucional e pedagógica dos cursos, a *simetria invertida* entre a situação de preparação profissional e o exercício futuro da profissão. (MELLO, 2000, s.p.).

Pensamos que essa afirmação é um tanto perigosa, no sentido de que retoma a ideia do modelo pautado nas competências, o modelo do profissional adequado à tarefa (MELLO, 2000), reafirmando a perspectiva tecnicista de formação de professores. Além do mais, continua evidenciando o papel definidor do Estado na condução das políticas educacionais. Políticas que originam documentos legislativos muitas vezes ainda comprometidas com modelos ultrapassados de concepções de formação de professores, muitas vezes respaldadas em ações que reduzem o trabalho docente à execução de tarefas e que permanece presente a despeito dos avanços nos debates sobre a complexidade desse trabalho no contexto da nossa atual sociedade.

O conceito de competência, que definiu, na última década, os cursos de formação, tem recebido críticas constantes. Uma das críticas pode ser percebida no trabalho de Pimenta e Lima (2012). Destacando um breve valor a política de formação superior, pela legislação, apontam o caráter conservador, maquiando uma concepção tecnicista, que atribui ao professor a função de transmissor de conhecimentos. Nessa perspectiva, “[...] sua formação consistiria, assim, no domínio dos conhecimentos das áreas para ensinar e das habilidades pedagógicas para conduzir o ensino, pautado por uma didática instrumental” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 85). As críticas que as autoras exprimem sobre esse modelo de formação têm implicação direta no fazer-se professor, à medida que “[...] não se trata de mera questão conceitual. Esta substituição acarreta ônus para os professores, uma vez que os expropria de sua condição de sujeitos de seus conhecimentos, e, conseqüentemente, ônus para a educação de qualidade de seus alunos” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 85).

Da concepção de formação, da letra da lei e dos programas de ensino dos cursos de licenciatura para as atividades dos estágios supervisionados temos a seguinte problemática: a Resolução CNE/CP nº 1/2002 (BRASIL, 2002), em seu artigo 12, expressa que fica estabelecido que o conselho pleno da instituição de ensino superior tenha a responsabilidade de emitir e definir a carga horária dos cursos, e também nesse mesmo artigo fica definido, em seus incisos 1º, 2º e 3º, que a prática dentro da matriz curricular não poderá ficar reduzida a um pequeno espaço do curso,

e que deverá estar presente desde o início do curso, e, ainda, que as atividades práticas devam permear o interior de todas as disciplinas que constituem os componentes curriculares de formação, e não apenas as disciplinas pedagógicas (BRASIL, 2002).

Em amparo a essa questão, temos, na apresentação do artigo 13, da mencionada Resolução CNE/CP nº 1/2002, que a prática não pode ficar restrita ao estágio. Percebe-se uma busca, por meio da legislação, de superação de alguns elementos que têm fundamentado a formação de professores. O intento é estabelecer, por força da lei, um movimento em prol de uma política de inter-relações nas disciplinas formativas. Nesse mesmo artigo, no inciso III, temos a definição de estágio supervisionado: “[...] o estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitando o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio” (BRASIL, 2002).

Podemos então dizer que reconhecemos certa valorização no entendimento da dimensão das práticas, que se apresentam marcadas na consolidação dos processos de observação empírica e reflexiva sobre as práticas, denotando um apelo teórico em direção às perspectivas da formação por meio da pesquisa articulada à prática e à reflexão, apelo esse apoiado nos trabalhos de Schön (1992). Destacamos ainda, nesse mesmo, movimento o aumento da carga horária da prática como componente curricular.

Temos essa definição da carga horária estabelecida, então, em uma resolução específica, a Resolução CNE/CP nº 2/2002, que define a integralização de um mínimo de 2.800 horas, a serem cumpridas em 3 anos letivos, no mínimo, e buscando a articulação teórico-prática, definindo ainda algumas outras especificidades. O que destacamos, desse conjunto de textos de legislação, é que, sim, podemos identificar algum merecimento no processo formativo de professores por meio da análise reflexiva e consciente do papel das atividades práticas e do estágio supervisionado como elemento fundante no processo de formação docente. Essa aproximação das licenciaturas com o espaço escolar da educação básica é realmente constitutiva e necessária para a formação de professores a nível de graduação, bem como uma tentativa respeitável de superação do fatídico modelo 3+1 causador da dissociação

entre teoria e prática. Ademais, é ainda reveladora a relação tensa entre essas concepções, pois os embates que ainda acontecem desafiam não somente as peças legislativas e legisladores, mas também todo um contexto educacional preocupado com os rumos dessa via tão conturbada no caminho da formação docente.

Há pouco, em 2015, fomos apresentados às novas diretrizes estabelecidas pela Resolução CNE/CP nº 2/2015. São as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica. Considerando que a Resolução CNE/CP nº 1/2002 faz referência específica aos cursos de licenciatura de graduação plena, essa segunda resolução apresenta uma substancial diferença, pois abarca não somente os cursos de formação inicial (incorporando, além dos cursos de graduação de licenciatura, os cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura), mas também as atividades de formação docente continuada.

Para a formação inicial, as três “modalidades” de formação (licenciatura, formação pedagógica e segunda graduação), o estágio supervisionado é definido nos artigos 13, 14, 15, nos parágrafos 6º, 4º e 6º, respectivamente, definindo que esse tipo de estágio “[...] é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico” (RESOLUÇÃO CNE/CP nº 2/2015).

Ainda para a formação inicial, temos um acréscimo de 400 horas de carga horária no efetivo trabalho acadêmico, agora com a extensão do tempo, no mínimo de quatro anos, para a integralização. Para a nossa análise, o destaque é o inciso II do artigo 13, que define 400 horas dedicadas ao estágio supervisionado. Até aqui a redação se iguala à Resolução CNE/CP nº 1/2002. A nova regulamentação traz, porém, uma redação especificando essas 400 horas da seguinte forma: “[...] na área da formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição” (RESOLUÇÃO CNE/CP nº 2/2015). E que o espaço dedicado ao estágio supervisionado, apesar de permanecer o mesmo, no texto da lei consta que se garanta, ao longo do processo formativo, “que se efetive a concomitante relação entre teoria e prática”, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e das habilidades necessários à docência.

Fica evidenciada, nessa redação, a tão necessária aproximação com a educação básica, e o efetivo trabalho no espaço escolar, no qual a prática não se descola da sua função formativa, mas estabelece a possibilidade de reflexão teórica mediante experiências vivenciadas no espaço escolar e na elaboração de pesquisas visando uma articulação no processo formativo que constitui a modalidade do ensino superior, pautado no ensino, na pesquisa e na extensão.

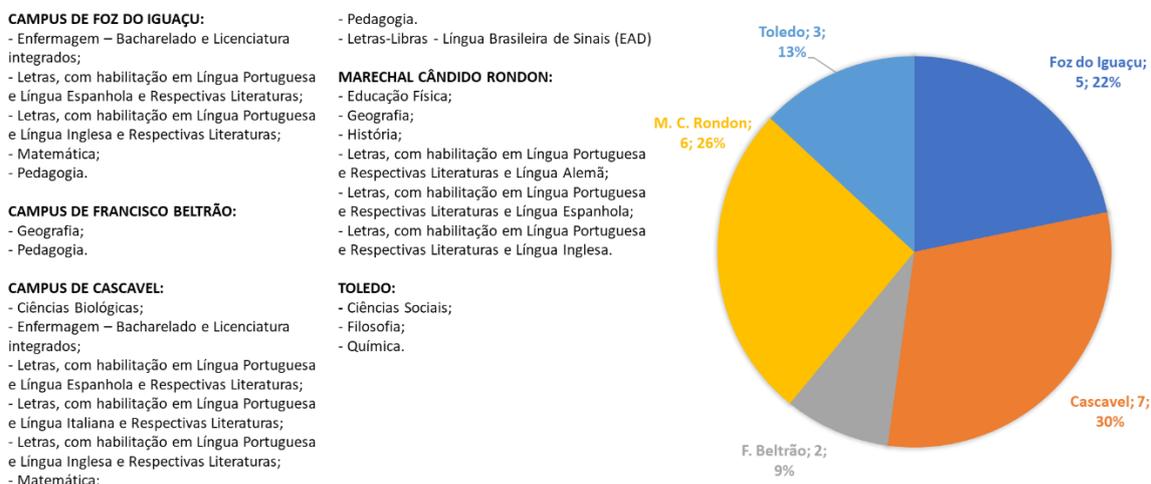
É importante destacar que, em vários momentos do texto legal, há a referência à pesquisa como um conhecimento que deve estar articulado como núcleo. Em específico, temos a seguinte formulação: “[...] pesquisa e estudo dos conteúdos específicos e pedagógicos, seus fundamentos e metodologias, legislação educacional, processos de organização e gestão, trabalho docente, políticas de financiamento, avaliação e currículo”. Entendemos que essa postura legal é um esforço de superação da distância entre ciência de referência e seu ensino.

3 OS ESTÁGIOS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES EM BUSCA DAS PRÁTICAS QUE QUEREMOS

A Unioeste abrange um total de 94 municípios, sendo 52 da região oeste e 42 da região sudoeste do Paraná. A população dessas regiões é atendida com um expressivo número de cursos. Dentre esses cursos pode-se fazer um destaque para os de licenciatura, pois, na atualidade, estão sendo oferecidos 28 desses cursos, que se apresentam distribuídos nos diversos *campi* da seguinte maneira:

Figura 1 – Gráfico das licenciaturas por *campus*

Cursos de Licenciatura na UNIOESTE

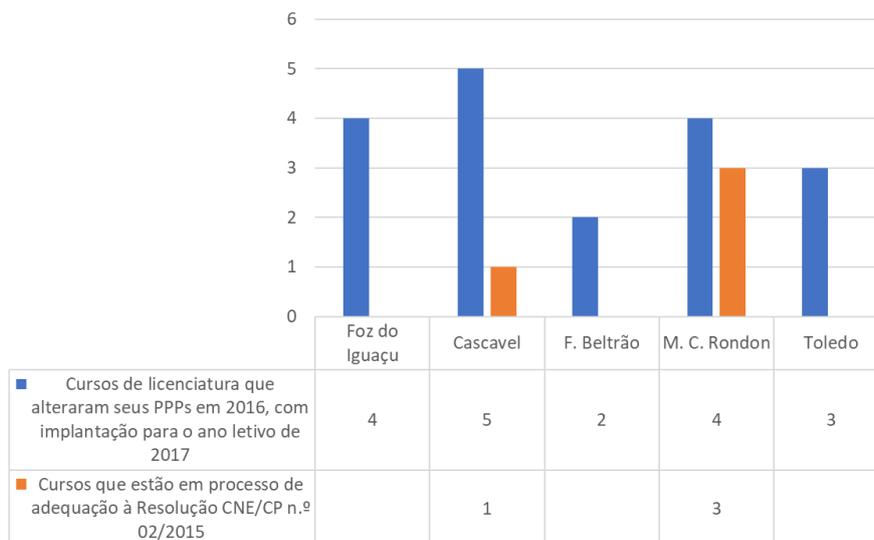


Fonte: elaborado pela pesquisadora com base nos dados disponibilizados pela PROGRAD/PROPLAN (UNIOESTE)

Em atendimento à estruturação proposta pela Resolução CNE/CP nº 2/2015, a Unioeste, pela Pró-Reitoria de Graduação em parceria com o Núcleo de Formação Docente e Prática de Ensino – NUFOPE, as direções de Centros dos cursos de licenciatura, seus respectivos colegiados, bem como os Núcleos Docentes Estruturantes – NDEs, travou uma batalha contra o tempo no sentido de estruturar os 28 cursos de licenciatura, para oferecê-los – com data para implantação já definida – de acordo com a nova legislação.

Diante da nossa realidade multicampi e das especificidades de cada licenciatura, com seus PPPs e regulamentos de estágios diversos, o debate em torno da regulamentação posta na nova legislação demandou certo tempo de reflexão. Tais estudos resultaram em alterações necessárias para o atendimento à legislação, não sem causar impactos na organização das cargas horárias dos cursos, como destacado na tabela abaixo. Após a segunda metade de 2016 foram iniciadas as alterações no Programa Curricular de cada curso no intento de cumprir a proposição da Diretriz de Formação de Professores, conforme o quadro a seguir:

Figura 2 – Cursos de licenciatura que alteraram seus PPPs em 2016, com implantação para o ano letivo de 2017



CAMPUS DE FOZ DO IGUAÇU: Letras – Espanhol/Inglês, Matemática, Pedagogia.

CAMPUS DE FRANCISCO BELTRÃO: Geografia, Pedagogia.

CAMPUS DE CASCAVEL: Pedagogia, Matemática, Letras – Inglês/Espanhol/Italiano.

CAMPUS DE MARECHAL CÂNDIDO RONDON: Geografia, Letras – Inglês/Alemão/Espanhol.

CAMPUS DE TOLEDO: Ciências Sociais, Filosofia, Química.

CURSOS QUE ESTÃO EM PROCESSO DE ADEQUAÇÃO À RESOLUÇÃO CNE/CP N.º 02/2015

CAMPUS DE CASCAVEL: Ciências Biológicas.

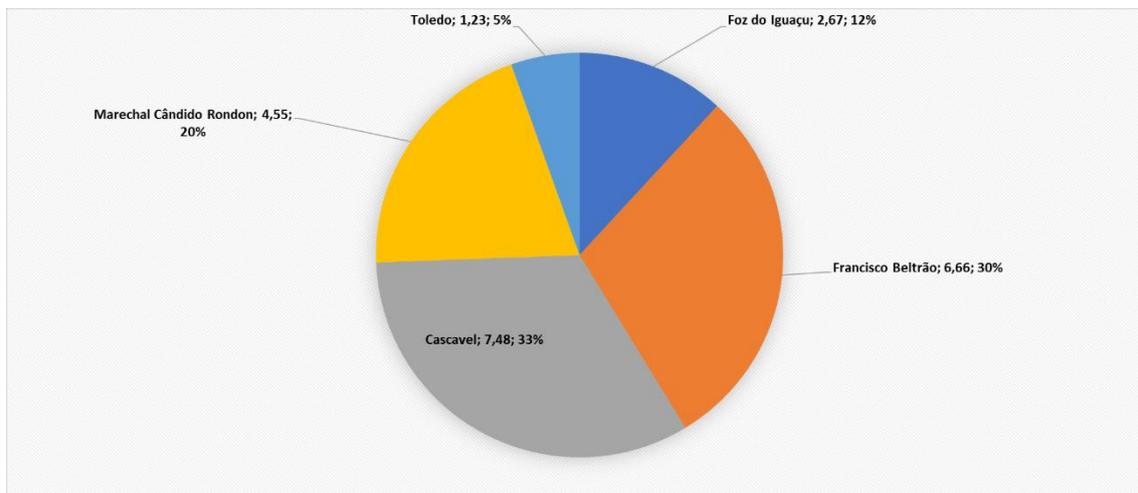
CAMPUS DE MARECHAL CÂNDIDO RONDON: Educação Física, História.

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base nos dados disponibilizados pela PROGRAD/PROPLAN (UNIOESTE)

Destacamos que há cursos em fase de atualização com ajustes pontuais ainda a serem atendidos; mas a grande maioria já atendia, em parte, a nova legislação. Sinalizamos, contudo, que, a partir de dados levantados neste estudo, que os maiores impactos ainda foram sentidos na organização dos estágios curriculares. Sendo esse justamente o maior impacto de legislação e de discussões de aprofundamento pedagógico, o tema será objeto de futuros trabalhos, devido às suas grandes especificidades e por conta do grande número de licenciaturas que instituição agrega e, evidentemente, das particularidades de cada curso.

Outra questão fundamental a ser pensada é o resultado do impacto da carga horária para o cumprimento da resolução do Conselho Nacional de Educação. Na realidade da Unioeste, por um breve e inicial balanço, levantamos os seguintes dados:

Figura 3 – Impacto de alteração carga-horária das licenciaturas em função da Resolução CNE/CP nº 02/2015



Fonte: elaborado pela pesquisadora com base nos dados disponibilizados pela PROGRAD/PROPLAN (UNIOESTE)

Levando em consideração o momento político estadual e nacional pelo qual estamos passando, esse contingente de carga horária necessário à incorporação da nova Diretriz resulta em processo de contratação de professores, o que, de fato, dificulta em muito a imediata incorporação da legislação atual. Usando, contudo, como exemplo o processo de reestruturação do Curso de Pedagogia do *Campus* de Cascavel, que, em breves palavras, fez suas alterações de carga horária muito pontuais, apenas para contemplar o atendimento à legislação, optou-se por apenas complementar a carga horária necessária para a nova Diretriz, e promover um debate mais aprofundado e reflexivo no decorrer de 2018 e de 2019, para então (re)pensar uma nova configuração no Programa Curricular do curso.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questões trazidas até aqui para este texto, juntamente com os demais que organizam esta edição, nos permitem visualizar um processo de avaliação que aponta para avanços na compreensão dos processos formativos para a docência. São avanços marcados nas normatizações oficiais, em especial sobre a importância dos estágios e sobre a necessidade de articulação entre os diferentes tipos de conhecimentos que dão suporte ao exercício da docência. Há que ressaltar, no entanto, que há ainda um grande aprisionamento a instrumentos tecnicistas quanto à resolução do dilema entre teoria e prática. Assim, o aumento da carga horária para

estágios pode significar, sim, conquistas, desde que seja tempo revertido a uma vivência maior para a compreensão da complexidade cultural que imerge alunos, professores e o próprio conhecimento escolar como resultante das condições sociais. Em contraste a essa possibilidade positiva, não podemos deixar de ver problemas que permanecem a cada nova legislação, mesmo que desenhe novos caminhos.

Apesar dos avanços, há ainda tensões decorrentes de que a universidade é o espaço da produção de conhecimento e a escola básica é o espaço de transmissão desse conhecimento. Quando existe uma relação entre esses espaços, muitas vezes se trata de uma relação descontinuada ou esporádica, com poucos efeitos nos processos de formação inicial e continuada dos professores. Que novas relações são necessárias para construir ligação entre a universidade e a escola? Que ligações são necessárias para desenvolvermos as práticas do estágio com significância para os acadêmicos?

Esses, entre outros, são os desafios que solicitam compromissos na busca de possibilidades de (re)pensar os limites e as condições das instituições formadoras e das escolas que se dispõem a serem campos de estágio, mas também das pesquisas e da produção teórica a respeito das complexas relações entre teoria e prática e pelas normatizações que são decorrentes das políticas educacionais em nosso país. Entendemos que o compromisso marca o trabalho de muitos docentes formadores em todo nosso país, e que, na tensão e na contradição, produzem pesquisas e apresentam propostas para a formação de professores para muito além de uma perspectiva reducionista.

5 REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, E. **Escola pública e pobreza no Brasil**: a ampliação para menos. Rio de Janeiro: Lamparina; FAPERJ, 2009.

ALMEIDA, S. **A prática como componente curricular nos cursos de formação de professores de química no Estado de Goiás**. 2016. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Goiás/GO.

BOFF, L. **O despertar da águia**: o dia-bólico e o sim-bólico na construção da realidade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1/2006, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/index.php?option=com_content&task=view&id=108&Itemid=206>. Acesso em: 15 jul. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Documento aprovado em 18.02.2002, publicado no DOU em 09.04.2002. 2002a. Disponível em: <http://www.formacao_professores.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 01/2002, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em cursos de licenciatura de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Portal MEC. Brasília, DF: MEC/CNE/CP, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2018.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996**.

BRASIL. **Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. MEC. Ensino de 1º e 2º grau.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2005.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

DINIZ-PEREIRA. A pesquisa dos educadores como estratégia para a construção de modelos críticos de formação docente. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. (Orgs.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2002. p. 11-42.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2001.

MEDEIROS, A. M. S. de. Formação de professores sob a perspectiva da teoria crítica e das políticas educacionais. **Educação & Linguagem.** Ano 8, nº 11, jan./jun. 2005.

MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo Perspectiva**, São Paulo, vol. 14 nº 1, jan./mar. 2000. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392000000100012>>.

MORGADO, J. C. **Currículo e profissionalidade docente.** Portugal: Porto Editora, 2005.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria S. L. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2012.

ROCKWELL, E.; MERCADO, R. *La práctica docente y la formación de maestros.* In: ROCKWELL, E.; MERCADO, R. *La escuela, lugar del trabajo docente.* **Docente México:** Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN, p. 63-75, 1986.

SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ-GOMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino.** 4. ed. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre, RS: Artmed., 1998.

SEVERINO, A. J. A busca do sentido da formação humana: tarefa da filosofia da educação. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 3, p. 619-634, set./dez. 2006.

Data de Recebimento: 25/06/2018 Data de Aprovação: 18/07/2018
