

Tramas instituintes do estágio supervisionado curricular no Espírito Santo

Vilmar Jose Borges

Professor Adjunto do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Regina Celi Frechiani Bitte

Professora Adjunta do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Resumo

O presente artigo é parte integrante do nosso projeto de pesquisa intitulado “Memórias do Estágio Supervisionado Curricular nas Licenciaturas em Ciências Humanas da UFES: O Instituinte e o Instituído”, que tem sua gênese em nossa própria forma(atua)ção docente. Objetivamos nesse artigo fazer um resgate histórico da institucionalização dos cursos de formação docente no Espírito Santo, abordando desde a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras até os dias atuais. E, ainda, envolver e entrelaçar, nessa tessitura, os fios da legislação educacional brasileira, no que tange à formação docente, especificamente à Prática de Ensino e ao Estágio Supervisionado Curricular. Nosso intuito será o de destacar rupturas, permanências e desafios postos pelos “instituintes” na formação de professores da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado Curricular; História da Formação Docente; Legislação Educacional

Abstract

Trams institutions of the supervised training stage in the Espírito Santo

This article is an integral part of our research project titled “Memories of the Curriculum Supervised Internship in the Human Sciences Degree at UFES: The Institution and the Institution”, which has its genesis in our own way. In this article we intend to make a historical rescue of the institutionalization of teacher education courses in Espírito Santo, from the creation of the Faculty of Philosophy, Sciences and Literature to the present day. And, still, in this context, involve and intertwine the strands of Brazilian educational legislation, regarding teacher education, specifically to Teaching Practice and Supervised Curricular Internship. Our intention will be to highlight the ruptures, permanences and challenges posed by the “instituintes” in the training of professors of the Federal University of Espírito Santo - UFES.

Keywords: Supervised Internship; History of Teacher Training; Education Legislation

Tramas institutivas de la etapa supervisada curricular en Espírito Santo.

El presente artículo es parte integrante de nuestro proyecto de investigación titulado “Memorias de la Etapa Supervisada Curricular en las Licenciaturas en Ciencias Humanas de la UFES: El Instituyente y el Instituido”, que tiene su génesis en nuestra propia forma (actua) acción docente. En este artículo se trata de un rescate histórico de la institucionalización de los cursos de formación docente en Espírito Santo, abordando desde la creación de la Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras hasta los días actuales. Y, aún involucrando y entrelazando, en esa tesitura, los hilos de la legislación educativa brasileña, en lo que se refiere a la formación docente, específicamente a la Práctica de Enseñanza ya la Etapa Supervisada Curricular. Nuestro objetivo será el de destacar rupturas, permanencias y desafíos planteados por los “instituyentes” en la formación de profesores de la Universidad Federal de Espírito Santo - UFES.

Palabras-Clave: Etapa Supervisada Curricular; Historia de la Formación Docente; Legislación Educativa

Fios iniciais...

Ao iniciarmos as atividades com a disciplina Estágio Supervisionado Curricular nos Cursos de Licenciatura em Geografia e em História, nos deparamos com inúmeros desafios. Dentre eles, destacamos o desafio de subsidiar os licenciandos com as informações mínimas e necessárias que lhes possibilitem análises e reflexões acerca de toda a complexidade que envolve o processo de ser/estar professor. Esse desafio se intensifica e ganha maiores proporções ao considerarmos que o Estágio Supervisionado Curricular, como bem enfatizam Pimenta e Lima (2010), se diferencia do Estágio Profissional. Segundo as referidas autoras, enquanto o Estágio Profissional objetiva inserir o formando no campo de trabalho, no intuito de experimentar e exercitar a profissão, o Estágio Supervisionado Curricular, além de propiciar tal inserção, visa que as discussões e reflexões decorrentes das observações e vivências realizadas no campo de Estágio integrem realmente o processo de formação do futuro professor. Isso significa conceber o campo de atuação no qual está inserido como objeto de análise, de investigação, ou seja, como “campo de conhecimento” (PIMENTA, LIMA, 2010, p.24).

Considerar o Estágio Supervisionado Curricular como campo de conhecimento, conforme defendem as autoras acima, implica superar a tradicional redução a ele atribuída de ser principalmente uma atividade prática instrumental. Concebê-lo como campo de conhecimento possibilita, também, as condições necessárias para se alcançar a tão decantada interação acadêmica entre cursos de Licenciatura e a Educação Básica,

haja vista que todos os sujeitos envolvidos (professores universitários responsáveis pela disciplina, professores experientes, atuantes na Educação Básica, licenciandos) são agentes formadores, uma vez que a profissão docente é uma construção processual (NÓVOA, 1992), que se efetiva no dia a dia e que envolve/mobiliza diferentes saberes (GAUTHIER, 1998; TARDIF, 2000).

Essa concepção de Estágio Supervisionado Curricular vem ganhando forma ao longo do processo histórico da legislação educacional brasileira, aqui considerado como “instituinte” da disciplina nos cursos de formação de professores. Portanto, a compreensão da importância e das contribuições atribuídas ao Estágio Supervisionado Curricular na formação docente requer, em um primeiro momento, a análise e compreensão do processo histórico de instituição dos cursos de formação desses profissionais.

Entre fios e tramas: a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e as primeiras preocupações com a formação de professores

Conforme salienta Fávero (2006), a primeira instituição universitária criada legalmente pelo governo federal foi a Universidade do Rio de Janeiro, instituída pelo Decreto nº 14.343, de 07 de setembro de 1920, no governo do então presidente Epitácio Pessoa. Esse decreto atendeu ao disposto no artigo 6º da Reforma Carlos Maximiliano (Decreto 11.530) de 1915, que recomendou a justaposição de três escolas tradicionais (Escolas Politécnica e de Medicina do Rio de Janeiro e, ainda, incorporando a elas uma das Faculdades Livres de Direito) em universidade com autonomia didática e administrativa.

Os primeiros cursos de formação de professores em instituições de nível superior no Brasil surgiram nos anos de 1930, com o objetivo explícito de preparar docentes para a escola secundária. Para tanto, criaram-se novas unidades de ensino, inseridas em diferentes projetos de universidade que emergiram no período de 1931 a 1939 e que incluíram diferentes modelos de organização das unidades responsáveis pelo processo de preparação de professores, destacando-se: a) o modelo federal, enunciado no Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931; b) o modelo da Universidade de São Paulo (USP), criado por Decreto Estadual em 1934; e c) o modelo da Universidade do Distrito Federal (UDF), criado em 1935 por Decreto de Pedro Ernesto, prefeito da capital. Esses projetos expressavam diferentes políticas educacionais, prevalecendo na

esfera do governo central ou estadual (CANDAU, 1987, p. 11).

Conforme enfatiza Cunha (1990), em abril de 1931 o Governo Provisório promulgou o Estatuto das Universidades Brasileiras, que estabelecia o padrão de organização do ensino superior em todo o país. O primeiro efeito foi a reforma da Universidade do Rio de Janeiro, que passou a ser *modelo para as universidades e institutos equiparados*. A Universidade do Rio de Janeiro deveria incluir uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras, que teria como objetivos específicos *ampliar a cultura no domínio das ciências puras, promover e facilitar a prática de investigações originais, desenvolver e especializar conhecimentos necessários ao exercício do magistério* (CUNHA, 1990, p. 286). Portanto, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras passou a ser responsável pelo oferecimento dos cursos de Licenciatura, que habilitariam os licenciados a lecionar as disciplinas de sua especialidade nos cursos Normal e Secundário.

Porém, na realidade, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras não chegou a existir. Em julho de 1937, a Universidade do Rio de Janeiro sofreu uma reorganização e se transformou na Universidade do Brasil, padrão para as demais universidades. A Faculdade de Educação, Ciências e Letras foi fragmentada em duas: na Faculdade Nacional de Educação e na Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras. Em 1939, com uma nova reforma setorial, a Faculdade Nacional de Educação transformou-se em duas seções da Faculdade de Filosofia: a seção de Pedagogia, criando-se um curso de bacharelado nessa especialidade, e a seção especial de Didática, que habilitava os licenciados a lecionar no ensino secundário. Nesse sentido, definiu-se a Faculdade Nacional de Filosofia como o *estabelecimento federal de ensino destinado à preparação do magistério secundário*, tendo também o objetivo de *aumentar e aprofundar a cultura nacional no terreno filosófico-literário*, segundo constava da Exposição de Motivos que acompanhou o Decreto-Lei n.º 1.190, de 4/4/1939 (CANDAU, 1987, p. 13-14). Em decorrência de tais objetivos, o Decreto-Lei, em seu artigo 1.º, propõe para a Faculdade de Filosofia uma tríplice finalidade:

- a – preparar trabalhadores intelectuais para exercício das altas atividades culturais, de ordem desinteressada ou técnica;
- b – preparar candidatos ao magistério do ensino secundário, normal e superior; e
- c – realizar pesquisas nos vários domínios da cultura que constitui objeto de seu ensino (BRASIL, 1939).

É diante desse cenário nacional e dos esforços para levar à frente o seu projeto de modernização capitalista para o Espírito Santo que o governador Jones dos Santos Neves, pela Lei n.º 550, de 7-12-1951, cria a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, tendo como modelo a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras do Rio de Janeiro (FACULDADE DE FILOSOFIA, CÊNCIAS E LETRAS, 1953, p. 1).

Embora a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras tenha sido criada em 1951, só veio a funcionar em 1953 e, ao iniciar suas atividades de ensino no segundo semestre de 1953, atendia apenas à formação de bacharéis. Só mais tarde veio a ter preocupação com as licenciaturas. Nessa época, como ainda não havia cursos de licenciatura no Estado do Espírito Santo, os graduandos aqui formados, que dispunham de condições financeiras e desejavam obter o título de professor, buscavam tal obtenção na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Rio de Janeiro, ao complementar seus estudos com mais um ano no curso de Didática oferecido por aquela faculdade (BITTE, 2001), seguindo o Esquema 3 + 1¹.

A criação da Universidade Estadual do Espírito Santo (Lei n.º 806, de 05 de maio de 1954) foi a concretização, segundo Borgo (1995, p. 18), de ideias discutidas desde 1930, quando se iniciaram os debates em torno da criação de três instituições de ensino superior no Estado: a Faculdade de Farmácia e Odontologia, a Faculdade de Direito e a Escola Superior de Agronomia e Veterinária. Essas ideias se tornaram ainda mais fortes nos anos de 1951 e 1952, com as várias instituições de ensino superior criadas pelo governador de então.

Na exposição de motivos apresentada como justificativa para a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, o secretário de Educação já fazia alusão a esse objetivo: “Núcleo da futura Universidade Capixaba, essa e as outras faculdades...”. O objetivo maior, nessa fala, era a criação da Universidade Estadual do Espírito Santo (UES), cujo processo de criação, em linhas gerais, seguiu a forma comum das universidades brasileiras, em que a escola ou a faculdade precedia a criação da universidade (BORG, 1995, p. 26).

1 Criado a partir do Decreto Lei n.º 1190, de 1939, o Esquema 3 + 1 previa para as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras uma seção de “Didática”, destinada a habilitar os licenciados para lecionar no ensino secundário. Alunos, após obterem o título de bacharel e que desejassem ser professores, podiam cursar, em mais um ano, o “Curso de Didática”, sendo-lhes, então, concedido o diploma de licenciado no grupo de disciplinas que formavam o seu curso de bacharelado (SCHEIBE, 1983).

Até então, não existia o curso de Didática na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Com o objetivo de atender à demanda de professores, o secretário de Educação e Cultura solicitou à Comissão de Ensino Superior a autorização para o funcionamento desse curso na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Vitória. Essa autorização foi concedida pelo Parecer n.º 335, constante do Processo n.º 12/484/57, aprovado no dia 15 de outubro de 1958 pela Comissão de Ensino Superior.

Mesmo com a federalização da Universidade Estadual do Espírito Santo, ocorrida no ano de 1961, suas escolas e faculdades continuaram funcionando de forma isolada e nenhuma mudança na sua organização estrutural foi realizada nas faculdades e escolas integradas à então Universidade Federal do Espírito Santo-UFES. Especificamente no que tange à formação de professores, no ano de 1962 o Conselho Federal de Educação, pelo Parecer n.º 292/62, estabeleceu o currículo mínimo para os cursos de licenciatura, substituindo o curso de Didática pela Prática de Ensino e introduzindo de forma obrigatória os Estágios Supervisionados (BITTE, 2001).

Na prática, as alterações estruturais que se propunham, como a obrigatoriedade da existência de um colégio de aplicação anexo às Faculdades de Filosofia e a extinção do curso de Didática (Esquema 3 + 1), tiveram reflexo muito limitado, dadas as condições concretas de funcionamento das instituições, tais como: precariedade do corpo docente, indigência de instalações, falta de biblioteca, entre outros (CANDAU, 1987, p. 20).

No entanto, apesar da extinção do “Curso de Didática” do Esquema 3 + 1, se observarmos a nova organização estrutural dos cursos de licenciatura em quatro anos, na qual a formação pedagógica é oferecida no final do curso, observamos que, implicitamente, tal esquema ainda não saiu do plano formal, tanto quanto seria de se desejar, na medida em que a formação pedagógica aparece como um apêndice na formação do professor.

Avançando na tessitura: a nova configuração da UFES em Centros Universitários...

Com a implantação da Lei n.º 5.540/68 criou-se um modelo de universidade plasmado por uma visão tecnicista de educação, condizente com os ideais dos militares. A reforma foi realizada sob o abrigo do Ato Institucional n.º 5 (AI-5) e Decreto n.º 477, resultado de uma combinação dos Relatórios Atcon e Meira Matos. O primeiro propunha um sistema universitário baseado no modelo administrativo das grandes empresas, enquanto o segundo era contrário à autonomia universitária e ainda vincu-

lava a educação ao progresso técnico e econômico.

Dessa forma, no Espírito Santo não foi diferente do que ocorreu nos outros estados brasileiros em relação à reforma universitária. Conforme Borgo (1995, p. 10), as reformas na UFES já se esboçavam, tendo como referência os Decretos-Lei n.º 53/66 e n.º 252/67.

Pela Resolução n.º 17, do Conselho Universitário, de 26 de junho de 1966, foi constituída uma Comissão de Planejamento com o objetivo de propor uma nova organização estrutural para a UFES. Em decorrência e subsidiada pelo professor e consultor norte-americano Rudolph P. Atcon, da Universidade de Houston (EUA), a referida comissão propôs a departamentalização da universidade, segundo a qual cada departamento corresponderia a um campo específico de conhecimento básico ou aplicado. Esses departamentos seriam agrupados segundo campos ou áreas afins de conhecimento para constituir os “centros universitários”, ficando composta a estrutura de centros (BITTE, 2001).

Após os estudos desenvolvidos pela Comissão de Planejamento, o referido Plano de Reestruturação da Universidade, subsidiado pela proposta do Professor Atcon, foi encaminhado ao Conselho Universitário, sendo aprovado com pequenas alterações, em 17 de julho de 1967, pela Resolução de número 11, seguindo o prescrito pelos Decreto-Lei n.º 53, de 19 de novembro de 1966, e Decreto-Lei n.º 252, de 23 de fevereiro de 1967, que fixavam os critérios de reestruturação das universidades federais.

Assim, no ano de 1968, o Decreto Federal n.º 63.577, de 8 de novembro de 1968, extinguiu as antigas faculdades e escolas que compunham a UFES, substituindo-as por oito centros: Centro de Estudos Gerais, Centro de Artes, Centro Tecnológico, Centro Agropecuário, Centro Biomédico, Centro de Educação Física e Desportos, Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas, e Centro Pedagógico.

No ano de 2002, o Conselho Departamental do Centro Pedagógico adotou a nomenclatura de Centro de Educação, também em face de concentrar a formação de professores da UFES, atendendo às 17 licenciaturas.

Ampliando a tessitura e puxando outros fios na formação de professores: do local para o nacional...

Até o momento nos debruçamos em historicizar o processo de instituição dos cursos de formação de professores da UFES. No entanto, para subsidiar e ampliar as reflexões acerca dos processos “instituintes” que impactam e interferem na formação docente, especificamente no que se refere ao Estágio Supervisionado Curricular, torna-se de mister importância que nossa tessitura busque, também, envolver e entrelaçar os fios da legislação educacional brasileira, no que tange à formação docente, especificamente à Prática de Ensino e ao Estágio Supervisionado Curricular.

Conforme enfatiza Andrade (2009), foi o Decreto-Lei nº 8530/46, publicado em janeiro de 1946, que, ao dispor sobre a “Lei Orgânica do Ensino Normal”, estabelece um currículo único para todos os Estados, onde a “Prática de Ensino” seria estudada na terceira série do curso.

Ainda segundo a autora acima, a Lei 4024, de 1961, ao fixar as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, concebe a Prática de Ensino como mera imitação de modelos. Especificamente no que se refere à Prática de Ensino, a Lei 4024/61 foi regulamentada pelo parecer do então Conselho Federal de Educação CFE 292, de 14 de novembro de 1962, que estabelece a carga horária das matérias de formação pedagógica, a qual deveria ser acrescida, para aqueles que quisessem ir além do bacharelado. Nesse parecer, fica instituída a Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado Curricular como subsídio para a formação do professor. Posteriormente, no ano de 1969, o Parecer CFE 627/69 fixou o número de horas para a formação pedagógica de cada licenciatura voltada para o ensino de 2º grau (atual ensino médio). Nesse parecer, fica estipulado que o Estágio Supervisionado Curricular passa a ter o tempo mínimo de 5% da carga horária do curso.

Nesse processo histórico, no ano de 1971, a Lei 5692/71, ao fixar as Diretrizes e Bases para o então ensino de 1º e 2º graus, apresenta poucas modificações para o estágio e mantém as etapas que já organizavam a disciplina de Prática de Ensino: observação, participação e regência.

De acordo com Andrade (2009), a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1997), em seu Artigo 65, estabeleceu que a formação docente, exceto para a Educação Superior, deveria incluir a Prática de Ensino de, no mínimo, trezentas horas. No entanto, apesar de estabelecer tal carga horária, a Lei 9394/96 não a regulamentou e, em decorrência disso, o Conselho Nacional de Educação, pelo Parecer CNE/CP 9/2001, de 08/05/2001, tratando especificamente das “Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de Graduação plena”, propôs uma concepção de prática instituída como componente curricular (BRASIL, 2001).

Nesse parecer, seguindo recomendações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1997), houve uma explícita orientação no sentido de não atribuir somente ao Estágio Supervisionado Curricular as funções da Prática de Ensino:

O princípio metodológico geral é de que todo fazer implica uma reflexão e toda reflexão implica um fazer, ainda que nem sempre este se materialize. Assim, no processo de construção de sua autonomia intelectual, o professor, além de saber e de saber fazer deve compreender o que faz. Assim a prática na matriz curricular dos cursos de formação não pode ficar reduzida a um espaço isolado, que a reduza ao estágio como algo fechado em si mesmo e desarticulado do restante do curso. Isso porque não é possível deixar ao futuro professor a tarefa de integrar e transpor o conhecimento sobre o ensino e aprendizagem para o conhecimento na situação de ensino e aprendizagem, sem ter oportunidade de participar de uma reflexão crítica coletiva e sistemática sobre esse processo (BRASIL, 2001, p.55).

No entanto, esse parecer foi diversas vezes reformulado, repercutindo em um conjunto de pareceres e resoluções que destacam os esforços legais que têm sido feitos no âmbito prático da formação docente:

- Parecer CNE/CP 009/2001, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
- Parecer CNE/CP 21/2001, aprovado em 6 de agosto de 2001, que trata da duração e da carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
- Parecer CNE/CP 27/2001, aprovado em 2 de outubro de 2001, dá nova redação ao item 3, 6, alínea c, do Parecer CNE/CP 009/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
- Parecer CNE/CP 28/2001, aprovado em 2 de outubro de 2001, dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2001);

- Resolução CNE/CP 01/2002, de 18 de fevereiro de 2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em cursos de licenciatura de graduação plena;
- Resolução CNE/CP 02/2002, de 19 de fevereiro de 2002, institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica, em nível superior;
- Parecer CNE/CP 02/2015, aprovado em 9 de junho de 2015, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica;
- Resolução CNE 02/2015, de 1 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 (BRASIL, 2015b).

Esses documentos estipulam e reforçam a exigência de uma carga horária mínima de 400 (quatrocentas) horas para a Prática de Ensino, como componente curricular a ser vivenciada ao longo dos cursos de formação docente, além de mais 400 (quatrocentas) horas para o Estágio Supervisionado Curricular, a partir do início da segunda metade da formação. Deve-se observar que, pela primeira vez, aparece carga horária específica para o que se denominou Prática de Ensino (Prática como Componente Curricular) e Estágio Supervisionado Curricular.

Tais documentos tomam por ponto de partida a atribuição ao Estágio Supervisionado Curricular como

[...] um conjunto de atividades de formação, realizadas sob a supervisão de docentes da instituição formadora, e acompanhado por profissionais, em que o estudante experimenta situações de efetivo exercício profissional. O estágio supervisionado tem o objetivo de consolidar e articular as competências desenvolvidas ao longo do curso por meio das demais atividades formativas, de caráter teórico ou prático (Parecer CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015).

A trama está concluída... mas não rematada

Após análise histórica da legislação educacional, observa-se um significativo avanço das mesmas que, se objetivadas, em muito podem contribuir para a formação

e atuação docente, contribuindo, por sua vez, com a melhoria da qualidade do ensino de uma maneira geral. Nesse sentido, têm sido bastante frequentes as preocupações explicitadas em encontros de profissionais diretamente envolvidos com a formação docente, tais como o ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino) e ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), em buscar alternativas que garantam a realização de um bom Estágio Supervisionado Curricular. Essa garantia visa, entre outras questões, superar as precárias condições de infraestrutura nas instituições para viabilizar uma ação prática de boa qualidade. Em outras palavras, trata-se da busca por objetivar a sinalização positiva da legislação educacional, materializada, principalmente, com a ampliação da carga horária destinada a tal disciplina nos cursos de formação docente. Mister se faz considerarmos a advertência que nos apresenta Valladares (2009, p. 152) ao asseverar que “[...] aumento de carga horária e imposições legais não garantem uma melhoria milagrosa na formação docente”.

Essa preocupação de Valladares (2009) pode ser constatada ao observarmos que, com as recentes reformulações das licenciaturas, decorrentes da atual legislação educacional (BRASIL, 2015b), tem-se novos modelos de formação, com ampliação das possibilidades do ensino pautado pela prática. Exatamente por isso reafirmamos a importância do desenvolvimento de novas reflexões que abordem o Estágio Supervisionado Curricular, atentando para o fato de que, mesmo que os estágios supervisionados tenham conquistado quantitativamente maior espaço nos currículos e venha se constituindo como uma experiência formativa em potencial para a profissão docente (PIMENTA, 2010; LIMA, 2012; SILVA, MIRANDA, 2008; OLIVEIRA, 2011; GOMES, 2011; GHEDIN, OLIVEIRA, ALMEIDA, 2015), a área ainda carece de investigações, em especial, as que se realizam com base na perspectiva dos professores e profissionais diretamente envolvidos com a disciplina, sejam eles professores supervisores responsáveis pela disciplina nos respectivos cursos de licenciatura, professores experientes, atuantes na Educação Básica e que recebem alunos estagiários em suas aulas, ou professores em formação inicial (estagiários).

Vale ressaltar que os autores que se dedicam a investigar as diferentes faces dos saberes práticos da formação e atuação docente, especialmente os que trabalham com questões relacionadas ao Estágio Supervisionado Curricular, mostram a potencialidade desse componente para a formação de professores, conforme assevera Andrade (2009), ao discutir o papel do Estágio Curricular na formação docente:

[...] tem um papel integrador na formação do professor e oferece ao aluno

oportunidades de ampliar, discutir, refletir e utilizar os conhecimentos adquiridos durante o curso, na busca de responder às necessidades e aos desafios da realidade escolar, em uma relação dialógica entre teoria e prática (ANDRADE 2009, p.16).

Lima (2001) é outra autora que defende ser o estágio um importante momento de formação e, nesse sentido, é enfática ao defender a necessidade do estágio ser investigado e, nesse caso, ser considerado como um campo de conhecimento.

[...] é preciso reconhecer o Estágio como um campo de conhecimento a ser investigado, e não como prática apenas, mas com sensibilidade pedagógica capaz de ver a parte e nela assumir a postura e o compromisso de compreender o todo. Trata-se da aprendizagem pedagógica de ler nas entrelinhas da sala de aula, do Estágio, da escola, da realidade da vida... (LIMA, 2001, p.70).

Nossas vivências como docentes de uma Instituição Federal de Ensino Superior, que oferece vários cursos de licenciatura, ratificam a validade das propostas constantes na Resolução CNE/CP 02/2015, que “define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior”. É evidente a necessidade de repensar os cursos de formação do educador, tendo em vista os papéis/funções das diferentes disciplinas. Obviamente, o Estágio Supervisionado Curricular e a Prática de Ensino fazem parte desse todo.

No entanto, apesar do considerado avanço da referida legislação educacional, materializado, sobretudo, na ampliação da carga horária mínima obrigatória para 400 horas destinadas à realização das atividades do Estágio Supervisionado Curricular, ao abrir possibilidades para melhoria do processo de formação de professores, torna-se latente a necessidade de buscar alternativas reais para a objetivação significativa e positiva de tal carga horária.

Nessa direção, podem-se citar alguns problemas, conforme bem aponta Pimenta (2010): a) dificuldade de acompanhamento do estágio pelos supervisores de estágios, devido ao grande número de estudantes que acompanham e à diversidade de escolas em que eles estagiam; b) pouca receptividade dos estagiários pelos professores regentes e pelas escolas campo; c) divisão fixa e estagnada do estágio, em que haverá momentos de observação, participação e regência; d) estágio como cumprimento de atividades burocráticas de preenchimento de fichas, entre outras.

Nota-se que, não obstante a validade da ampliação da carga horária, a legis-

lação não garantiu objetivação às suas proposições. A propósito e com o intuito de ressaltar tal constatação, autores como Lima (2001), Piconez (2010), Fazenda (2010), Pimenta (2010), Barreiro e Gebran (2006) apontam constantes dificuldades na realização do Estágio Supervisionado Curricular e indicam a necessidade de buscar alternativas para o seu redimensionamento, considerando a importância que o estágio tem no processo formativo docente.

É nesse sentido que, ao interrompermos momentaneamente as reflexões aqui levantadas, ressaltamos a necessidade da realização de novas atividades investigativas que busquem ouvir e dar voz aos sujeitos diretamente envolvidos com a implementação do Estágio Supervisionado Curricular nos cursos de licenciatura, buscando desvelar formas, caminhos e estratégias utilizados na objetivação da legislação e das ações formativas. Esse desafio está, atualmente, sendo enfrentado por nós, na Universidade Federal do Espírito Santo e, cremos, logo apresentaremos nossos resultados.

Entraremos, assim, no campo do “instituído” e buscaremos sinalizar caminhos que estão sendo trilhados, numa escuta atenta aos sujeitos envolvidos no processo de formação docente.

Referências

- ANDRADE, R. C. R. *Prática de ensino e estágio supervisionado: um estudo sobre as produções no período 2003-2008*. 2009. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Uberaba, Uberaba, 2009.
- BARREIRO, I. M. F.; GEBRAN, R. A. *Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de professores*. São Paulo: Avercamp, 2006.
- BITTE, R. C. F. *A formação de professores no Curso de História da UFES: o discurso histórico sobre a relação teoria e prática pedagógica*. 2001. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2001.
- BORGO, I. A.. *UFES: 40 anos de história*. Vitória: SPDC/UFES, 1995.
- BRASIL. *Decreto-Lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939*. Da organização à Faculdade Nacional de Filosofia. *Diário oficial*, Brasília, DF, 4 abr. 1939. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril->

[-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html](#). Acesso em: 19.04.2018.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Nova LDB (Lei nº 9.394)*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.

_____. *Parecer CNE/CP 009/2001 de 08.05.2001*, do Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de Graduação plena. Brasília, DF: CNE. 2001. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em 19.04.2018.

_____. *Resolução 01/2002, de 18.02.2002*, do Conselho Nacional de Educação. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de Graduação plena. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em 19.04.2018.

_____. *Resolução 02/2002, de 19.02.2002*, do Conselho Nacional de Educação. Institui a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura, de Graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em 19.04.2018.

_____. *Parecer CNE/CP 002/2015 de 09.06.2015, do Conselho Nacional de Educação*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2015a. Disponível em http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/parecer_cne_cp_2_2015_aprovado_9_junho_2015.pdf. Acesso em 19.04.2018

_____. *Resolução CNE/CP 002/2015 de 01.07.2015, do Conselho Nacional de Educação*. 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. Brasília, DF: CNE, 2015b. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em 19.04.2018

CANDAU, V. (Org.). *Os novos rumos da licenciatura*. Brasília/Rio de Janeiro: INEP/Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1987.

CUNHA, L. A. *A universidade temporã: do ensino superior da Colônia à Era de Vargas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1990.

FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS (Espírito Santo). *Relatório*. Vitória, 1953

FÁVERO, M. L. A Universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. *Educar*. Curitiba, n. 28, p.17-36, 2006.

FAZENDA, I. C. A. O papel do estágio nos cursos de formação de professores. In: FAZENDA, I. C. A.; PICONEZ, S. C. B. (Coord.). *A Prática de Ensino e o estágio supervisionado*. 19. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2010. p.47-56.

GAUTHIER, C. *Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí, RS: Unijuí, 1998.

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

GOMES, M. O. (Org.). *Estágios na formação de professores*. Possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão. São Paulo: Loyola, 2011

LIMA, M. S. L. *A Hora da prática*. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2001.

_____. *Estágio e aprendizagem da profissão docente*. Brasília: Liber Livro, 2012.

NÓVOA, A. *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, R. G. *Estágio Curricular Supervisionado – horas de parceria escola-universidade*. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2011.

PICONEZ, S. C. B. A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In: FAZENDA, I. C. A.; PICONEZ, S. C. B. (coord.). *A Prática de Ensino e o estágio supervisionado*. 19. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2010. p. 13-34.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e Docência*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, S. G. *O Estágio na Formação de Professores*. Unidade Teoria e Prática? 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SCHEIBE, L. A formação Pedagógica do Professor Licenciado – contexto histórico. *Perspectiva*, v. 1, n. 1, p. 31-45, ago./dez, 1983. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8316>. Acesso em 19/04/2018.

SILVA, L. C.; MIRANDA, M. I. (Orgs.). *Estágio supervisionado e Prática de Ensino*:

desafios e possibilidades. Araraquara, SP: Junqueira & Marin/Belo Horizonte: FAPEMIG, 2008.

TARDIF, M.. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, p.5-24, jan./fev./mar./abr. 2000.

VALLADARES, M. T. R. *Vivências em zonas de fronteiras...* as narrativas se fazem travessias. Um estudo com narrativas e com os cotidianos no estágio curricular da Licenciatura de Geografia na UFES. 2009. 276 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

Submetido em: 03-05-2018

Aceito em: 01-08-2018