

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UFMT ARAGUAIA: REFLEXÕES SOBRE TEORIA E PRÁTICA

Admur Severino Pamplona¹
Wanderleya Nara Gonçalves Costa²

Resumo:

A aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como instrumento legal orientador das políticas educacionais para a educação básica colocou em xeque a formação de professores e a autonomia profissional docente. Nessa conjuntura, o currículo das licenciaturas e o estágio, como componente curricular obrigatório, passaram a ter destaque. Considerando o exposto, propusemos uma pesquisa que pretende analisar o Estágio Supervisionado Obrigatório dos sete cursos de licenciaturas do Campus Universitário do Araguaia da UFMT. Espera-se que esta pesquisa promova reflexões que contribuam para a constituição de práticas de estágio que integrem as diferentes licenciaturas na perspectiva da constituição da identidade docente. Esperamos ainda que o estudo gere resultados relevantes no que se refere à integração dos estágios com a pesquisa, a extensão e o ensino na/sobre a educação básica. Este artigo, que relata a fase inicial do estudo, evidencia a questão: os estágios têm contribuído para a constituição de uma identidade profissional pautada pelo fortalecimento e pela ratificação da ideia de que teoria e prática são indissociáveis? Trata-se de um estudo qualitativo, cujo *corpus* foi constituído pelas ementas e os planos de disciplina dos estágios dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Educação Física, Física, Geografia, Letras, Matemática e Química. As análises documentais e de conteúdo, referenciadas pela literatura acerca da formação docente, indicam a necessidade de problematizar o que compreendemos por prática de disciplina e prática de aula de campo no contexto do estágio.

Palavras-chave: Formação Profissional. Identidade Docente. Licenciatura. Estágio Supervisionado. Teoria-Prática.

THE SUPERVISED INTERNSHIP OF UFMT-ARAGUAIA'S TEACHER TRAINING COURSES: REFLECTIONS ON THEORY AND PRACTICE

Abstract:

The approval of the “Base Nacional Comum Curricular” (BNCC) as a legal instrument guiding educational policies for basic education put in check the training of teachers and the professional autonomy of teachers. From this juncture, the curriculum of teacher training courses and internship, as a mandatory curricular component, came to be highlighted. Considering the above, we proposed a research that aims to analyze the Mandatory Supervised Internship of the seven teacher training courses at the UFMT-Araguaia (Brazil). It is expected that this research promotes reflections that contribute to the formation of internship practices that integrate the different teacher training courses in the perspective of the constitution of the teaching identity. We also hope that the study will generate relevant results regarding the integration of internships with research, extension and teaching in/about

¹ Doutor em Educação Matemática pela FE/UNICAMP. Professor Associado da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, atua como professor do curso de Licenciatura em Matemática no Campus Universitário do Araguaia - CUA. E-mail: admursp@hotmail.com e admur@ufmt.br

² Doutora em Educação/Ensino de Ciências e Matemática pela FE/USP. Professora Associada da UFMT/CUA. E-mail: wannara@ufmt.br

basic education. This article, which reports on the initial phase of the research, highlights the question: have the internships contributed to the constitution of a professional identity guided by the strengthening and ratification of the idea that theory and practice are inseparable? It is a qualitative study, whose corpus was constituted by the menus and discipline plans of the training courses for teachers in Biological Sciences, Physical Education, Physics, Geography, Letters, Mathematics and Chemistry. The documentary and content analyzes, referenced by the literature about teacher training, indicate the need to problematize what we understand by discipline practice and field class practice in the context of the internship.

Key words: Professional qualification. Teaching Identity. Teacher training courses. Supervised internship. Theory-Practice

LA PASANTÍA SUPERVISADA DE LOS CURSOS DE FORMACIÓN DE PROFESORES DE UFMT-ARAGUAIA: REFLEXIONES SOBRE TEORÍA Y PRÁCTICA

Resumen:

La aprobación de la "Base Nacional Comum Curricular" (BNCC) como un instrumento legal que guía las políticas educativas para la educación básica puso a prueba la formación de los docentes y la autonomía profesional de los docentes. A partir de ese momento, el currículo de los cursos de formación docente y las pasantías, como componente curricular obligatorio, comenzó a destacarse. Teniendo en cuenta lo anterior, propusimos una investigación que tiene como objetivo analizar la pasantía supervisada obligatoria de los siete cursos de formación docente en la UFMT-Araguaia (Brasil). Se espera que esta investigación promueva reflexiones que contribuyan a la formación de prácticas de pasantías que integren los diferentes cursos de formación docente en la perspectiva de la constitución de la identidad docente. También esperamos que el estudio genere resultados relevantes con respecto a la integración de pasantías con investigación, extensión y enseñanza en / sobre educación básica. Este artículo, que informa sobre la fase inicial de la investigación, destaca la pregunta: ¿han contribuido las pasantías a la constitución de una identidad profesional guiada por el fortalecimiento y la ratificación de la idea de que la teoría y la práctica son inseparables? Es un estudio cualitativo, cuyo corpus estuvo constituido por los menús y planes de disciplina de los cursos de formación para docentes de Ciencias Biológicas, Educación Física, Física, Geografía, Letras, Matemáticas y Química. Los análisis documentales y de contenido, a los que hace referencia la literatura sobre la formación de docentes, indican la necesidad de problematizar lo que entendemos por práctica de disciplina y práctica de clase de campo en el contexto de la pasantía.

Palabras clave: Formación profesional. Identidad docente. Curso de formación del profesorado. Pasantías supervisadas, Teoría-práctica.

Introdução

A atividade docente constituiu-se em profissão devido à intervenção e ao enquadramento do Estado, que substituiu a Igreja como entidade de tutela do ensino. Ao longo dos anos, esta mudança complexa no controle da ação docente adquiriu contornos

muito específicos no Brasil. Recentemente, observamos a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que diz respeito às Políticas Nacionais para a Educação Básica, mas repercute na Política Nacional de Formação de Professores. Esse fato evidenciou o Currículo como tema investigativo nas agendas atuais de pesquisa e na ação política voltados para a formação docente.

Tem sido importante, nesse olhar para o Currículo das licenciaturas, refletir sobre o referencial teórico que se observa na BNCC, pois como pontua Souza (2018, p. 74), o texto normativo do documento foi elaborado a partir de uma “tradição técnica” das políticas em educação, a partir do qual o currículo é compreendido, primordialmente, como seleção e organização do conhecimento. A autora destaca ainda que, nesse contexto:

O sentido de ‘educação’ equipara-se ao de ‘ensino’ e este à ‘aprendizagem’ (que geralmente transveste o conteúdo em objetivo). ‘O que ensinar’ se traduz em objetivos, habilidades, competências... até mesmo valores subjetivos são transformados em objetivos, ou seja, em conteúdo (SOUZA, 2018, p. 74).

Como a BNCC está articulada com a formação docente, essas concepções também tornam-se referências das diretrizes para a formação inicial e continuada de professores para a educação básica e, de modo especial, para os estágios supervisionados. Assim, associados a esse marco legal, a economia global e as mudanças sociais têm imposto vários desafios às licenciaturas. Frente a esse quadro, torna-se importante avaliar como cada um dos cursos de licenciatura do Campus Universitário do Araguaia da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT Araguaia) – Ciências Biológicas, Educação Física, Física, Geografia, Letras, Matemática e Química – tem configurado seus estágios supervisionados.

Tendo observado que os diversos cursos de licenciatura de nossa instituição assumem interpretações variadas sobre a dimensão formativa dos estágios curriculares, percebemos também que professores responsáveis pelos estágios nas licenciaturas da UFMT Araguaia apontam problemáticas comuns, tais como a dificuldade em perceber o estágio como campo teórico/investigativo e o distanciamento entre a Universidade e as escolas campo.

Nesse cenário, os professores orientadores de estágio também assumem o desafio de fazer com que os discentes ultrapassem uma percepção tecnicista do mesmo. Essa concepção dos licenciandos acerca do estágio muitas vezes não os permite perceber que as análises críticas e reflexivas sobre suas vivências, bem como os estudos de caso problematizados nas

aulas do estágio, estão baseados e sustentados num repertório teórico consolidado. Isso implica o trânsito constante entre teoria e prática nesse espaço de construção de saberes e da própria identidade profissional.

Em conjunto, esses fatos apontam para a necessidade de se analisar as diferentes concepções que os cursos expressam sobre o estágio supervisionado como fator importante na constituição da identidade docente. Decorre daí a proposta desta pesquisa, que pretende analisar o Estágio Supervisionado Obrigatório dos sete cursos de licenciaturas do Campus do Araguaia da UFMT no sentido de possibilitar maior articulação entre eles. Pretende-se ainda que essa pesquisa gere resultados relevantes no que se refere à integração dos estágios com a pesquisa, a extensão e o ensino na/sobre a educação básica.

Encaminhando nossas considerações nesse sentido, nessa primeira fase da pesquisa, questionamos: os estágios dos cursos de licenciatura do CUA/UFMT têm viabilizado a constituição de uma identidade profissional pautada no fortalecimento e na ratificação da ideia de que teoria e prática são indissociáveis?

Para nos acercar da questão, inicialmente, descrevemos os procedimentos metodológicos adotados, em seguida, apresentamos algumas considerações que buscam situar a importância do Estágio Supervisionado na constituição da Identidade Profissional Docente. Na sequência, descrevemos algumas das características que o estágio assume nos diferentes cursos de licenciatura do Campus do Araguaia, da Universidade Federal de Mato Grosso. Finalmente, são apresentadas algumas reflexões/questionamentos, bem como a conclusão à qual chegamos.

1 Procedimentos Metodológicos

Nessa fase exploratória da pesquisa, efetuamos buscas no site do Campus Universitário do Araguaia/UFMT, na área de cada um dos cursos, e também utilizamos o SEI – Sistema Eletrônico de Informações. Por essas vias, tivemos acesso aos novos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) e aos Planos de Ensinos. Destaca-se o fato de que, por razões diversas, nem todos os cursos fizeram as migrações para um novo currículo elaborado para atender o previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada (Resolução CNE/CP nº 02, de 01 de julho de 2015). Este é o caso das licenciaturas em Ciências Biológicas e em Matemática. Quanto aos Planos de Ensino, não tivemos acesso somente aos do curso de Licenciatura da Física; no caso dos

demais cursos, foi a partir dos Planos de Ensino que tivemos acesso às ementas dos PPC antigos.

Para trabalhar com esse material, utilizamos os princípios das metodologias categoriais, como por exemplo a Análise de Conteúdo de Bardin (1977) e a Análise Textual Discursiva (ATD) de Moraes e Galiazzi (2007) seguindo os princípios da pesquisa naturalística, fenomenológica, como proposto por Bogdan e Biklen (1994) cujas análises seguem os princípios da hermenêutica.

Segundo Bardin (2011), categorizar é organizar um conjunto de “coisas” em categorias, subcategorias e assim sucessivamente, observando, a partir de um determinado critério, o que cada coisa tem em comum. Os procedimentos de categorização podem ser: a) *a priori*, utilizando como referencial outros estudos; b) *emergentes*, quando surgem a partir de ligações entre as diversas variáveis, sendo as categorias elaboradas com base nos dados; c) *mistos* podendo ser *a priori* e definidos durante os procedimentos de exploração.

O processo de análise nestas metodologias segue as seguintes etapas: i) a pré-análise, ii) exploração do material e iii) a interpretação. A pré-análise é a etapa na qual se faz a leitura flutuante do *corpus*; é quando se inicia a construção de caminhos que ajudarão no processo de investigação do conteúdo. A exploração do material constitui-se na definição de categorias e na identificação das unidades de registro e das unidades de contexto nos documentos. É na exploração do material que serão utilizados os indicadores, observando os quesitos de exaustividade. Com os dados organizados, procede-se à interpretação dos elementos qualitativos, fazendo o diálogo (triangulação) com os referenciais teóricos, sendo importante também colocar a percepção e a intuição a serviço da análise para se chegar à síntese.

Optamos por organizar os dados levando em consideração categorias mistas, isto é, algumas definidas *a priori* e outras *emergentes* definidas ao longo das leituras do material analisado. Pensamos nas categorias que pudessem nos dar informações sobre as disposições e a diversidade expressas nas disciplinas de estágio de cada curso: “números de disciplinas”, “carga horária das disciplinas”, “carga horária de teoria/prática em cada disciplina” e “critérios de composição das disciplinas”. No caso dessas categorias, o material analisado foi composto pelas ementas e os planos de ensino.

Entretanto, ao realizar a leitura flutuante do *corpus* da pesquisa e levando em consideração os objetivos do estudo, surgiram novas categorias: “a perspectiva subjacente de formação profissional do curso”, “estímulo à pesquisa”, “estímulo à extensão”, “concepção de pesquisa” e “concepção de extensão”. As informações acerca dessas categorias serão obtidas a

partir da leitura pormenorizada do PPC e do Regulamento do Estágio Supervisionado de cada curso, noutra etapa da pesquisa. Em vista disto, no texto ora apresentado, nos limitaremos a abordar as categorias definidas *a priori*.

Em seguida, direcionamos a atenção para a relação entre a profissionalização docente e o estágio supervisionado, buscando refletir em como o estágio, caracterizado pela integração da teoria com a prática, contribui para o desenvolvimento dos saberes profissionais docentes.

2 A profissão docente e o estágio

Acompanhar, ainda que brevemente, o percurso histórico da profissão docente parece-nos fundamental para efetuar uma reflexão sobre a formação de professores; ao fazê-lo, remeteremos ao contexto nacional. Para Saviani (2010, p. 207), é em 1939 que ocorre a institucionalização de um modelo nacional padronizado para a formação de professores, objetivando a profissionalização e sua formação científica. Desde então, a profissão docente, que mediada pela igreja era compreendida como “um sacerdócio”, ao ser assumida pelo Estado, transforma-se em profissão.

Ao acompanhar parte desse percurso, encontramos apoio em Oliveira (2017), que discute a questão da profissionalização docente a partir da década de 1990. A autora aponta que, desde então, as políticas públicas educacionais, devagar e progressivamente, passaram a introduzir na educação a lógica da racionalidade, “não apenas técnica, mas também mercantil, vinculada às competências profissionais e ao mercado” (OLIVEIRA, 2017, p. 123). Nessas circunstâncias, a materialização do “saber” e o espaço do saber que até então eram representados pelo professor como profissional voltado para a formação humana, passam a traduzir-se em desenvolvimento de competências que preparem o educando para o trabalho e a produção.

Então, tendo o Estado assumido o papel de regulador da formação docente, o professor:

[...] agora profissional, se situa nos meandros de uma (des)organização social, política e cultural, que clama por uma unicidade de prática política e pedagógica, coerente com as demandas da atualidade e, ao mesmo tempo, coloca em xeque-mate as mesmas proposições ou premissas que um dia o tornaram possuidor de um conhecimento sistematizado e estável para ensinar (OLIVEIRA, 2017, p. 123).

Contudo, talvez a principal crítica colocada pela autora seja a de que enquanto outras “profissões foram se constituindo, corporificando-se e ganhando o ‘*status* de profissional’, asseguradas por códigos deontológicos, pela relação com o mercado, o mesmo não aconteceu com a profissionalização docente” (OLIVEIRA, 2017, p. 123). Em vista disso, afirma ela, não estão definidos, de modo claro, as características e os parâmetros sólidos que norteiam a profissão.

Para Freidson (1998), tornar-se profissional significa possuir o domínio de conhecimentos específicos e ter controle sobre eles. O domínio do conhecimento docente comporta experiências e conhecimentos especializados que são tomados como fundamentos para as inferências do professor – e essa instância nos conduz à formação inicial docente. Entretanto, para Freidson (1998), é o controle do conhecimento que constitui a essência do profissionalismo, um valor que não deve estar sujeito nem à lógica do mercado nem aos interesses do Estado e que diz respeito ao controle que os profissionais têm do seu próprio trabalho.

No caso da docência no Brasil, os contornos da profissão não vêm sendo delineados pelos professores que lutam pelo profissionalismo. O conteúdo e o formato da profissão docente vêm sendo delimitados pela relação dos professores com a sociedade mais ampla, sendo esta representada tanto pela comunidade política quanto por determinados setores da sociedade civil que têm o Estado como mediador (como, por exemplo, a indústria do livro didático). Desse modo, a formação inicial de professores, na sua relação com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tem sido objeto de interesse de variadas forças sociais que conseguiram se firmar na conjuntura de exacerbada atenção ao mercado. Por essa via, propostas que subsidiam ou reforçam alguns projetos político-sociais vêm sendo propagandeados como conquistas democráticas e como necessárias para nortear os currículos das licenciaturas.

Nesse processo, cabe refletir sobre o posicionamento expresso por Enguita (1991, p.42) quanto à autonomia do profissional, na sua afirmação de que “o fato de que a lei lhes delimite um campo e defina algumas de suas normas de funcionamento não expressa sua sujeição ao poder público, mas antes sua influência sobre ele”. Cabe-nos, enquanto formadores de professores, não (apenas) dar cumprimento às determinações que definem o Estágio Supervisionado, mas sim refletir sobre os caminhos que as licenciaturas vêm tomando ao longo dos últimos anos e sobre como conduziremos o processo das mudanças que foram legalmente determinadas para a profissionalização docente.

É mister lembrar que a profissionalização docente é, em grande parte, influenciada pelo estágio supervisionado, visto que é no estágio que o licenciando exercita o controle do conhecimento específico do qual Freidson (1998) nos fala. O estágio pode contribuir para se firmar valores que não se sujeitam nem à lógica do mercado, nem aos interesses do Estado. Sobretudo, no estágio, o licenciando deve ter a oportunidade de problematizar o controle que os educadores têm do seu próprio trabalho. Zabalza (2014) destaca que o estágio oferece, ao futuro professor, a possibilidade de:

Integrar-se em um cenário profissional real e conhecer e participar *in situ* da cultura e estilo de trabalho daqueles que exercem a profissão o que o estudante realizando práticas deseja acessar. Fazer o estágio significa encontrar na profissão suas práticas, o que fazem os profissionais desse campo e cultura, a forma de entender as coisas, de expor os problemas, de entender a função profissional entre outros (ZABALZA, 2014, p.117).

Tal como o autor acima citado, García (1994) também reconhece o papel do estágio na construção da identidade profissional docente. Para ele, a construção da identidade docente se refere à autopercepção, ao modo como os professores se veem e como querem ser vistos, a um processo de construção do si mesmo profissional ao longo da vida. Nessa perspectiva, assume-se que são as experiências — pessoais, com o conhecimento formal, as escolares e as de sala de aula, dentre outras — que constroem a identidade docente. Assume-se, portanto, que a formação e o desenvolvimento da identidade profissional docente estão relacionadas à integração dos licenciandos — ou mesmo de professores em exercício — a um grupo de pessoas que desenvolvem atividades semelhantes. Entretanto, essa integração não deve se dar à parte de análises reflexivas que se pautam em teorias consolidadas sobre o fazer docente.

Por isso mesmo, a maior imersão à prática docente representada pelo estágio precisa ser direcionada para o conhecimento do processo de ensino que aí ocorre, detectando suas dimensões e necessidades (Garcia 1999). O autor pondera que esta etapa deve favorecer a compreensão da escola como um organismo em desenvolvimento, caracterizada por uma determinada cultura, um clima organizacional e uma estrutura de funcionamento. Segundo ele, o estágio deve ainda levar à compreensão de problemas tais como níveis de interpretação do currículo pelos professores, contato com materiais curriculares e com inovações. Para Garcia (1999), o estágio deve voltar-se também para a análise da articulação entre o ensino e o projeto curricular, além de se constituir como um momento de socialização com outros professores.

Por sua vez, Pimenta (2009, p. 35) destaca a relevância do papel do estágio na formação do professor a partir da relação entre teoria e prática. Para ela “os cursos de licenciatura devem contemplar várias modalidades de articulação direta com as escolas e demais instâncias nas quais os professores atuarão, apresentando formas de estudo, análise e problematização dos saberes nelas praticadas.”

A partir desse aporte teórico, reconhecemos que a identidade profissional docente desenvolve-se durante toda a trajetória de formação, mas o estágio intensifica o conhecimento de si próprio, isto é, do licenciando como professor, levando-o a perceber, de forma mais clara, o encontro de saberes e de significações que marcam a identidade profissional docente. Isso ocorre, notadamente, porque o período do estágio implica a inserção do licenciando no âmbito escolar para aprendizagem da docência, além da análise, da mobilização e da construção dos saberes da prática pedagógica, bem como da ressignificação do seu conhecimento sobre o ser professor.

Para compreender, pelo menos parcialmente, essa ressignificação do conhecimento sobre o ser professor em cada curso de licenciatura, vamos conhecer a diversidade do formato dos estágios dos cursos de licenciatura no campus do Araguaia da UFMT, naqueles que são alguns dos registros oficiais dos cursos, os Plano de Ensino e as Ementas das disciplinas.

3 Características observadas a partir das Ementas/Plano de Ensino

3.1 Carga horária e número de disciplinas

Segundo Oliveira (2020), o campus da UFMT no Araguaia foi inaugurado em 1981, com dois cursos de licenciatura, nas áreas “de letras (licenciatura plena) e de ciências (licenciatura curta), desdobrando-se este, posteriormente, em dois cursos, o de matemática e o de biologia”. De fato, os cursos de Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Ciências Biológicas foram fundados em 1987. Posteriormente, foram criados os cursos de licenciatura em: Física, 2006; Educação Física e Química, em 2008 e Geografia, em 2009. Os projetos pedagógicos de todos esses cursos foram formulados (ou reformulados – no caso dos três cursos mais antigos) de modo a obedecer a Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002) que estabeleceu “400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, realizadas ao longo do curso e 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado, a partir do início da segunda metade do curso”.

Tendo sido aprovada a Resolução CNE/CP N° 2, de 09 de junho de 2015 (BRASIL, 2015) — que instituiu o acréscimo de 400 horas na carga horária mínima para as licenciaturas, passando de 2.800 para 3.200 horas —, nos anos que se seguiram, os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) tiveram que ser modificados. Assim, aqueles que temos chamado de PPC novos foram elaborados de modo que os licenciandos cumpram essa Resolução.

Ao analisar as ementas do PPC antigo e do PPC novo de cada curso, foi observado que as 400 h mínimas do Estágio Supervisionado estão divididas em blocos de no mínimo duas (2) e no máximo quatro (4) disciplinas. No PPC antigo, os cursos de Ciências Biológicas e Educação Física têm apenas duas (2) disciplinas, os cursos de Física, Geografia e Matemática oferecem três (3) e os cursos de Letras e Química têm quatro (4) disciplinas de estágio supervisionado. Já no PPC novo, mudanças foram ensejadas no curso de Ciências Biológicas que propôs três (3) disciplinas e no curso de Matemática que programou quatro (4) disciplinas.

Com relação às cargas horárias das disciplinas, no PPC antigo temos: Ciências Biológicas ($400=192+208$); Educação Física ($400=200+200$); Física ($400=128+128+144$); Geografia ($400=100+150+150$); Matemática ($400=128+128+144$); Letras ($400=100+100+100+100$) e Química ($400=96+96+96+112$). Já no PPC novo, o curso de Ciências Biológicas propôs ($400=64+192+144$) e no curso de Matemática ($432=96+144+96+96$), assim o curso de Matemática se tornará o único a ter mais que o mínimo exigido de 400 horas de estágio supervisionado, e ainda há uma alteração na carga horária de cada disciplina no curso de Letras ($400=96+96+96+112$).

A respeito da divisão de carga horária do estágio em um número maior ou menor de disciplinas, cabe uma reflexão: a diversidade de cargas horárias tem a ver com alguma característica específica do curso ou do profissional a ser formado? Ou, as diferentes divisões decorrem de uma organização curricular que, devido ao encadeamento de disciplinas específicas de conteúdo dos cursos, impõe a concentração, ou não, das disciplinas de estágio? Ou ainda, houve a manutenção de uma divisão que vem sendo adotada ao longo da história do curso? A esse respeito, outras hipóteses podem ser exploradas...

3.2 A articulação entre Teoria e Prática

Nas discussões do grupo de professores participantes do projeto “Licenciatura em Debate: formação continuada de docentes da UFMT/CUA”, uma questão ressaltada foi a dificuldade que muitos estudantes têm em perceber que o estágio não se resume à prática, ele deve ocorrer em articulação com a teoria. Nesse sentido, Pimenta e Lima (2010) afirmam que:

Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade da experiência, indagações teóricas e criatividade, para fazer frente a situações únicas, ambíguas, incertas, conflitivas e, por vezes, violentas que marcam as situações de ensino nos contextos escolares e não escolares. É da natureza da atividade docente proceder à mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e a formação dos alunos, questionando os modos de pensar, sentir, agir e de produzir e distribuir conhecimentos (PIMENTA E LIMA, 2010, p. 14 -15).

De todo modo, a preocupação expressa pelos professores de estágio do CUA/UFMT também está presente em outras instituições, pois Santos (2014, p. 8) afirma que, no debate sobre qualificação docente, a relação entre teoria e prática tem ganhado relevância. Para ele, isso ocorre tanto devido ao potencial formativo de que este binômio se reveste, quanto pela perspectiva dicotômica que, historicamente, tem conduzido as configurações curriculares e as práticas de formação.

Reconhecendo o amplo debate que cerca as concepções unificadora ou dicotômica da relação entre teoria e prática, observamos os números informados nos campos: carga horária teórica e carga horária prática, conforme expressos nos Planos de Ensino analisados. Assim, na sequência, são apresentadas duas tabelas nas quais é possível observar a carga horária teórica e a prática das disciplinas de estágio, para cada curso. A primeira refere-se ao PPC antigo e a segunda tabela ao PPC novo.

Tabela 1: Carga horária teórica e prática das disciplinas de estágio das licenciaturas da UFMT Araguaia

Cursos/carga horária por disciplinas (PPC antigo)	Estágio I			Estágio II			Estágio III			Estágio IV		
	CH	T	P	CH	T	P	CH	T	P	CH	T	P
Ciências Biológicas*	192	0	192	192	0	192						
Educação Física	200	0	200	200	0	200						
Física	128	64	64	128	64	64	144	64	80			
Geografia	100	50	50	100	50	50	150	50	100			
Letras	100	0	100	100	100	0	100	100	0	100	0	100
Matemática*	128	64	64	128	64	64	144	64	80			
Química	96	0	96	96	0	96	96	0	96	96	0	112

Fonte: corpus da pesquisa (2020).

Obs.: CH – Carga Horária da disciplina; T – carga horária Teórica e P – carga horária Prática.

*Cursos que ainda não fizeram as migrações para um novo currículo, PPC antigo significa o atual.

A partir do exposto nas tabelas, podemos perceber que no PPC antigo a classificação da carga horária se restringia a teórica e prática, já no PPC novo, dado às mudanças na legislação, houve a introdução do conceito de prática como componente curricular.

Tabela 2: Carga horária teórica e prática das disciplinas de estágio das licenciaturas da UFMT Araguaia

Cursos/carga horária (PPC novo)	Estágio I					Estágio II					Estágio III					Estágio IV				
	CH	T	P D	P C	P A C	CH	T	P D	P C	P A C	CH	T	P D	P C	P A C	CH	T	PD	P C	P A C
Ciências Biológicas	64	0	0	0	64	192	0	0	0	192	144	0	0	0	144					
Educação Física	200	0	0	0	200	200	0	0	0	200										
Física*	128	0	0	0	128	128	0	0	0	128	144	0	0	0	144					
Geografia	100	6 8	1 6	0	16	150	3 2	1 0	0 2	16	150	3 2	1 1 8	0	0					
Letras	96	3 2	6 4	0	0	96	3 2	6 4	0 0	0	96	3 2	6 3	0	0	112	3 2	80	0	0
Matemática	128	0	3 2	0	64	144	0	9 6	0	64	128	0	3 2	0	64	128	0	32	0	6 4
Química	96	0	9 6	0	0	96	0	9 6	0	0	96	0	9 6	0	0	112	0	112	0	0

Fonte: corpus da pesquisa (2020).

Obs.: CH – Carga Horária da disciplina; T – carga horária Teórica; PD – carga horária de Prática de Disciplina; PCC – carga horária de Prática como Componente Curricular e PAC – carga horária de Prática de Aula de Campo.

*O curso de Física foi o primeiro a ter seu PPC novo aprovado e no lugar de “PAC” aparece “Estágio supervisionado”.

Segundo Souza Neto e Silva (2014), a prática pedagógica como práxis foi apresentada no Parecer CNE/CP n. 9/2001, por meio de uma nova concepção de Prática — componente curricular (PCC) — “que abarca uma dimensão do conhecimento presente tanto nos momentos em que se trabalha a reflexão sobre a atividade profissional quanto no estágio, no momento em que se exercita a atividade profissional” (SOUZA NETO; SILVA, 2014, Revista Panorâmica – ISSN 2238-9210 - Edição Especial 2020.

p.897). Os autores destacam que, “no Parecer CNE/CP n. 28/2001, por prática se entende ‘o próprio modo como as coisas vão sendo feitas cujo conteúdo é atravessado por uma teoria’”. Portanto, a PCC “é uma prática que produz algo no âmbito do ensino”, devendo estar presente desde o início do curso, permeando toda a formação do professor. Essa nova prática, afirmam, tem “como finalidade a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar, pois nessa prática a ênfase estará nos procedimentos de observação e reflexão, no registro das observações realizadas e na resolução de situações-problema” (SOUZA NETO; SILVA, 2014, p.898).

Entretanto, no modelo oferecido pela Pró-Reitoria de Ensino de Graduação – PROEG/UFMT para a composição dos PPC novos, no campo destinado à explicitação das cargas horárias das disciplinas, surgem novas classificações para a prática – Prática da Disciplina e Prática de Aula de Campo. Isso somente não ocorreu para o curso de Física, porque, sendo o primeiro curso a ter aprovado o novo desenho curricular, teve seu PPC escrito a partir do uso de outro formulário. Para o curso de Física, no campo destinado ao estágio Supervisionado, não havia a possibilidade de dividi-lo em teórico ou em prático, conforme figura 01. Já no formulário adotado pelos demais cursos, é apresentada a possibilidade de que a prática no estágio fosse dividida em: prática de disciplina, prática como componente curricular e prática de aula de campo – conforme se observa na figura 02 a seguir.

CÓDIGO		COMPONENTE CURRICULAR:		
		ESTÁGIO SUPERVISIONADO I		
CARGA HORÁRIA				
Teórica	Prática da disciplina	PCC	Estágio Supervisionado	Total
-	-	-	128	128
UNIDADE ACADÊMICA OFERTANTE:				SIGLA:
Instituto de Ciências Exatas e da Terra				ICET

Figura 01: Ementário presente no PPC novo da Física.

Fonte: Projeto Pedagógico de Curso de Física.

CÓDIGO	COMPONENTE CURRICULAR:			
70400665	ESTAGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO I - LINGUA PORTUGUESA E RESPECTIVAS LITERATURAS			
CARGA HORÁRIA EM HORAS				
Teórica	Prática da disciplina	PCC	Prát. Aula de Campo	Total
32	64	-	-	96
UNIDADE ACADÊMICA OFERTANTE:				SIGLA:
LETRAS				ECS-I
EMENTA				

Figura 02: Exemplo de ementário presente nos PPC novos de todos os cursos exceto o de Física.

Fonte: Projeto Pedagógico de Curso de Letras.

No PPC antigo, alguns cursos classificaram o estágio como eminentemente prático, como no caso de Ciências Biológicas, Educação Física e Química. Por sua vez, as demais licenciaturas do Campus do Araguaia da UFMT - Física, Geografia, Letras e Matemática – dividiram a carga horária em componentes prático e teórico.

Já no PPC novo, há uma diversidade maior, pois só os cursos de Geografia e Letras consideraram uma componente teórica nas suas disciplinas de estágios, os demais cursos como Matemática e Física eliminaram esta componente e os cursos Ciências Biológicas, Educação Física e Química continuaram sem utilizar essa divisão entre teoria e prática. Porém, uma novidade foi a inclusão da Prática de Disciplina (PD), visto que os cursos de licenciatura em Geografia, Letras, Matemática e Química passaram a prever esta componente na carga horária de suas disciplinas. Por sua vez, na Química todas as 400 horas do estágio estão classificadas como Prática de Disciplina. Uma outra novidade foi a Prática de Aula de Campo (PAC) e aí observamos que os cursos de Ciências Biológicas e Educação Física concebem o estágio, eminentemente, como aula de campo. Já os cursos de Matemática e Geografia consideram a parte prática do estágio como PD e PAC.

Para Pimenta e Lima (2005/2006, p.13), todas as disciplinas são ao mesmo tempo ‘teóricas’ e ‘práticas’. Mas é possível/desejável distinguir esses dois componentes nas disciplinas de estágio, ou o trânsito constante entre a teoria e a prática desestimula essa classificação em termos de carga horária? A adoção de campos distintos teórico/prático indica uma concepção dicotômica para essa relação nas disciplinas de estágio? Ou, ao contrário, indicar tanto carga horária prática quanto teórica seria um marcador de posição para desarticular o discurso relativamente comum de que o estágio seja somente prática?

3.3 Critérios de composição das disciplinas de Estágio

A descrição das atividades do estágio nos indica que, de modo geral, elas podem ser classificadas em quatro eixos: o *diagnóstico* – que diz respeito à observação e à contextualização dos espaços educativos (geralmente, espaços formais – escolas), visando identificar condições estruturais, materiais, humanas, administrativas e organizacionais da instituição; *projetual*: muitas vezes de caráter investigativo, esse eixo é caracterizado pela elaboração de plano de ação a partir dos dados levantados na fase diagnóstica; *interventivo*: caracterizado pela execução do Plano de Ação no espaço educativo; e o eixo *sistematizador*: marcado por momentos da reflexão, da socialização de conhecimento e da elaboração/discussão de documentos-síntese da produção do conhecimento, construídos no decurso das fases anteriores.

O desenvolvimento das atividades que constituem tais eixos, não necessariamente obedecem uma sequência rígida, pode haver interseção entre elas. Por exemplo, a etapa diagnóstica pode ser acompanhada da sistematizadora, que será retomada posteriormente, quando do cumprimento das atividades dos outros eixos. As nomenclaturas utilizadas nas ementas também variam, de modo que encontramos, por exemplo: observação, planejamento/semirregência/aulas-laboratório e regência. De modo geral, essas atividades são realizadas tanto no/para o ensino fundamental quanto para o ensino médio.

Observamos que o Estágio Supervisionado Obrigatório, no PPC antigo dos cursos de licenciatura do CUA/UFMT, foi subdividido nas disciplinas de Estágio I, II, ..., ora por “nível de ensino: ensino fundamental e médio; ora pelas etapas do estágio: observação, planejamento/semirregência e regência. Algumas licenciaturas faziam essa divisão considerando também as subáreas do conhecimento específico do curso, por exemplo: Língua Portuguesa e Literatura; ou Ciências, Química Orgânica e Físico-química.

No caso dos cursos de Ciências Biológicas e de Educação Física, as disciplinas foram definidas por nível de ensino. Os cursos de licenciatura em Física, Geografia e Matemática utilizaram, para compor as disciplinas de Estágio I, II e III, predominantemente, as fases do desenvolvimento do estágio (observação, planejamento/semirregência e regência). Já os cursos de Letras e Química têm composições próprias específicas.

O curso de Letras compôs suas disciplinas de estágio usando as subáreas do conhecimento específicas e os níveis de ensino: Estágio I (Língua Portuguesa no ensino fundamental), Estágio II (Língua Portuguesa no ensino médio), Estágio III (Literatura no

ensino fundamental) e Estágio IV (Literatura no ensino médio). O curso de Química, por sua vez, usou as etapas do estágio; só na regência fez uma composição por subárea do conteúdo específico/níveis de ensino: Estágio III (regência no ensino fundamental de Ciências e no ensino médio de Química Geral e Inorgânica) e Estágio IV (regência no ensino médio de Química Orgânica e Físico-química).

No PPC novo, o curso de Ciências Biológicas propõe uma nova disciplina, Estágio I, na qual se faz o diagnóstico da escola e traz elementos do planejamento docente, já nas disciplinas de Estágio II e III estão previstas observação, participação e regência, uma no ensino fundamental e a outra no ensino médio. O curso de Educação Física mantém as mesmas duas disciplinas, no Estágio I, faz o desenvolvimento de atividade docente no ensino fundamental e no Estágio II, faz no ensino médio. O Curso de Física e o de Geografia mantém as mesmas disciplinas seguindo as etapas do estágio – diagnóstico/observação, planejamento/semirregência e regência.

O curso de Matemática cria uma nova disciplina, Estágio IV, surgindo da decomposição do Estágio III no qual se fazia a regência no ensino fundamental e médio. Segundo a nova proposta, no Estágio III a regência diz respeito ao nível no fundamental e no Estágio IV a regência ocorre no ensino médio. Na disciplina de Estágio II se faz o planejamento e a semirregência e no Estágio I, o diagnóstico da escola e a observação participante em sala de aula. O curso de Letras mantém as mesmas quatro disciplinas, mas faz alterações com relação ao PPC anterior, segue a estrutura do desenvolvimento do estágio (diagnóstico, observação, planejamento/aula-laboratório e regência). No Estágio I se faz o diagnóstico da escola, no Estágio II, a observação em sala de aula de Língua Portuguesa no ensino fundamental e de Língua Portuguesa e Literatura no ensino médio. O Estágio III é dedicado ao planejamento e às aula-laboratório de Língua Portuguesa no ensino fundamental e de Língua Portuguesa e Literatura no ensino médio. Finalmente, no Estágio IV, ocorre a regência de Língua Portuguesa no ensino fundamental e de Língua Portuguesa e Literatura no ensino médio. O curso de Química passou a seguir, na composição das disciplinas, a estrutura do desenvolvimento do estágio — avaliação emancipatório da escola, semirregência e regência.

Novamente, outras questões se colocam: a divisão do Estágio em disciplinas que se organizam a partir das etapas *diagnóstico, projetual, interventivo e sistematizador*, potencializa ou prejudica o processo reflexivo teórico/prático de formação profissional? As divisões pensadas a partir dos níveis fundamental e médio dificultam a exploração de espaços

não formais de ensino? As divisões das disciplinas de estágio considerando as subáreas fragmentam ainda mais as disciplinas, impondo maior desconexão entre os conteúdos, dificultando explorar sua complexidade e fazer contextualizações? Ou é importante dividir o Estágio em disciplinas que marcam as fronteiras das subáreas, para garantir que o licenciando tenha experiências de ensinar em todos os ramos de sua disciplina?

Considerações finais

Nesse texto, comunicamos os primeiros resultados da pesquisa que, ao olhar inquisitivamente para os estágios obrigatórios dos cursos de licenciatura do Campus Universitário do Araguaia, da Universidade Federal de Mato Grosso, busca detectar suas características, além de evidenciar as contribuições do estágio supervisionado no processo de construção de saberes docentes e constituição da identidade profissional.

Tanto o diálogo com professores do estágio dos Cursos do Araguaia — durante nossa participação no projeto “Licenciaturas em Debate: formação continuada de docentes da UFMT/CUA” e nos Fóruns das Licenciaturas em 2018 e em 2019 —, quanto o aporte teórico adotado [(PIMENTA; LIMA, 2005/2006, 2010); (GARCÍA, 1994)] indicam que a indissociabilidade entre teoria e prática — como princípio fundamental para a construção dos saberes necessários à práxis docente e à constituição da identidade profissional — tem sido um desafio. Então, nessa fase da pesquisa, indagamos: os estágios dos cursos no CUA/UFMT têm viabilizado a constituição de uma identidade profissional pautada no fortalecimento e na ratificação da ideia de que teoria e prática são indissociáveis?

Ao focar nossa atenção nos componentes “prática” e “teoria” na carga horária das disciplinas de estágio, constatamos que existe grande diversidade na forma como os cursos fizeram (ou não) a divisão da carga horária total. Nesse sentido, vale destacar que muitas escolhas/decisões são exigidas dos professores responsáveis pela formulação de um PPC. Os objetivos, as perspectivas, os procedimentos de ensino e os de avaliação e, até mesmo, as possibilidades de dividir (ou não) uma disciplina em diversas componentes práticas encontram modelo, justificativa e compreensão na cultura institucional (geralmente expressas nas orientações da Pró-reitoria de Ensino de Graduação).

Mas é verdade que uma comissão de elaboração de um PPC não se submete completamente às orientações técnicas que direcionam seu trabalho, elas reagem também à singularidade da área e à própria história do curso e do contexto onde este está instalado.

Talvez, no caso dos cursos de licenciatura do Campus do Araguaia, tenham sido esses os fatores que orientaram as escolhas das divisões das disciplinas de estágio nos componentes teóricos e práticos, pois segundo nos parece, as decisões não partiram de um debate técnico-científico instituído no âmbito mais geral da UFMT. Talvez esse problema pudesse ser minorado a partir de uma articulação conjunta dos cursos do Araguaia, o que nos leva a fazer eco às afirmações de Pimenta e Lima:

Isso aponta para a necessidade de um aprofundamento conceitual do estágio e das atividades que nele se realizam. É preciso que os professores orientadores de estágios procedam, no coletivo, junto a seus pares e alunos, essa apropriação da realidade, para analisá-la e questioná-la criticamente, à luz de teorias. Essa caminhada conceitual certamente será uma trilha para a proposição de novas experiências (PIMENTA e LIMA, 2005/2006, p.14).

De todo modo, concluímos que o *corpus* constituído para essa fase da pesquisa — as ementas e os planos de ensino das disciplinas de estágio dos sete cursos foco de nossa atenção — não oferecem informações suficientes para responder se os estágios têm contribuído para a formação de uma identidade profissional marcada pela percepção de que o fazer docente, especialmente o de sala de aula, precisa pautar-se pela relação indissociável entre teoria e prática.

Torna-se, pois, necessário estabelecer discussões sobre o que compreendemos por prática de disciplina, prática como componente curricular e prática de aula de campo, quando aplicadas ao estágio. A partir do diálogo e de uma melhor definição do que compreendemos acerca desses termos, os desafios que todos os dias encontramos nas disciplinas podem se transformar em novas possibilidades de construção do conhecimento.

Sobretudo, a aproximação e o conhecimento das diferentes concepções poderão nos levar a compor propostas que, respeitando as especificidades de cada curso, aproveite as soluções engendradas pelos congêneres, notadamente no que se refere à indissociabilidade entre teoria e prática, à proposição de projetos integradores com a pesquisa e a extensão, a uma relação mais proveitosa não somente com as escolas de educação básica, mas também com outros espaços educativos onde as atividades docentes se estabelecem. Esse esforço conjunto também pode contribuir para que assumamos posição frente ao embate com as políticas educacionais a partir da BNCC, uma reforma que, como adjetiva Sússekind (2019, p.91), “é arrogante, indolente e malévola, produz injustiças, invisibilidades e inexistências”. De fato, ainda que não adotemos discursos e posicionamentos semelhantes/homogêneos para os cursos de Licenciatura da UFMT no Araguaia — afinal, essa é a marca da democracia —

poderemos, em conjunto, contribuir para a constituição de uma identidade docente que se alinhe à defesa histórica pela educação básica, bem como pela autonomia do trabalho docente.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. 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**. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 09 abr. 2020.

BRASIL. 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**. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, p. 9, 04 de março de 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2020.

ENGUITA, M. F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v.4, p. 41-61, 1991.

FREIDSON, E. **Renascimento do profissionalismo**. Trad. Celso Mauro Paciornik. São Paulo: Edusp, 1998.

GARCÍA, M. C. **Formação de professores: por uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCÍA, M. C. **Formación del profesorado para el cambio educativo**. Barcelona: PPU, 1994.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

OLIVEIRA, L. Um olhar sob a história do Campus Universitário do Araguaia – UFMT. **Revista Panorâmica** (CUA/UFMT), Barra do Garças-MT, v.30, p.55-78. Maio/Ago. 2020. Disponível em: <http://revistas.cua.ufmt.br/revista/index.php/revistapanoramica/article/view/1141/19192336>. Acesso em: 09 abr. 2020.

OLIVEIRA, S. G. de. **Profissionalização docente: elementos e contribuições para a compreensão do status “profissional” no magistério da educação básica**. 2017. 174 f.

Dissertação (Mestrado em Educação), UNIVÁS, Pouso Alegre: 2017. Disponível em: <http://www.univas.edu.br/me/docs/dissertacoes2/68.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2020.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Poiésis**, Florianópolis, v. 3, n. 3-4, p. 5-24, 2005/2006.

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

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, M. G. dos. **A relação teoria e prática na formação do pedagogo à luz do materialismo histórico-dialético**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Feira de Santana. Departamento de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, 2014.

SAVIANI, D. **Interlocuções pedagógicas: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SOUZA NETO, S.; SILVA, V. P. Prática como Componente Curricular: questões e reflexões. **Revista Diálogo Educacional** (PUCPR), v. 14, p. 889-909, 2014. Disponível em: https://eadcampus.spo.ifsp.edu.br/pluginfile.php/6154/mod_resource/content/0/dialogo-14726.pdf. Acesso em: 09 abr. 2020.

SOUZA, R. F. T. Os efeitos da BNCC na formação docente. **OKARA: Geografia em Debate** (UFPB), v. 12, p. 69-79, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/okara/article/view/38217>. Acesso em: 09 abr. 2020.

SÜSSEKIND, M. L. A BNCC e o “novo” Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 91-107, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/980/pdf>. Acesso em: 09 abr. 2020.

ZABALZA, M. A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. São Paulo: Cortez, 2014.