

## POLÍTICAS CURRICULARES E PROFISSIONALIZAÇÃO: SABERES DA PRÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Maria Manuela Alves Garcia\*

Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Pelotas - RS, Brasil

**RESUMO:** Realiza-se uma leitura da profissionalização docente nas políticas curriculares que, desde 1990, vêm pautando o campo da formação inicial de professores no Brasil, enfocando os sentidos que os saberes da prática vêm tendo entre os saberes curriculares das licenciaturas. Tem-se como referencial teórico e metodológico estudos do campo das políticas educacionais e do currículo de inspiração pós-estruturalista, e como fonte de dados observações de pesquisas desenvolvidas desde 2005, que acompanharam o impacto das mudanças em currículos de licenciatura através de estudos de casos. Discutem-se aspectos da legislação curricular e dos saberes da formação profissional através de depoimentos de formandos que avaliam suas experiências com os currículos reformados e os componentes da prática e do estágio. Conclui-se que as políticas não conseguem alterar substancialmente aspectos da organização e da cultura das instituições e que a recontextualização da reforma vem significando a desintelectualização da formação docente.

**Palavras-chave:** Políticas curriculares. Profissionalização docente. Formação inicial de professores. Recontextualização. Saberes da prática.

### CURRICULUM POLICIES AND PROFESSIONALIZATION: THE KNOWLEDGE OF PRACTICE IN INITIAL TEACHER EDUCATION

**ABSTRACT:** This paper reads how teacher's professionalization in curricular policies, which have been developed since the 1990s, has influenced the field of initial teacher training in Brazil. We focused on the roles that practice's knowledge has played in undergraduate programs' curricular knowledge. Its theoretical and methodological references have been studied in the field of educational policies and the poststructuralist-inspired curriculum as well as, as database, observations from studies that have been done since 2005 following the change's impact in undergraduate curricula through case studies. Aspects of curricular legislation and professional training knowledge have been discussed through interviews with senior students who reported their experiences with the reformed curricula, in

<http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698153483>

\* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora associada do Departamento de Ensino e professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (PPGE – UFPEL). Participa do GEDEB – Grupo de Estudos sobre Docência e Educação Básica. E-mail: <garciamarianamuel@gmail.com>.

addition to practice and practicum elements. It could be concluded that these policies cannot substantially change aspects of the organization and culture of institutions and that reform recontextualization has led to teacher's education disintellectualization.

**Keywords:** Curricular policies. Teacher's professionalization. Initial teacher education. Recontextualization. Knowledge of practice.

## CONSIDERAÇÕES INICIAS

Eu gostaria de iniciar este texto dizendo do lugar de onde escrevo que certamente não é o de um grande otimismo pelas mudanças implementadas pelas reformas oficiais no campo da formação inicial de professores, quando se trata de analisar os seus impactos sobre os saberes da formação profissional e sobre a identidade docente. Vejo com desconfiança o movimento das políticas curriculares oficiais de uma atenção exagerada às demandas da prática docente e do tempo histórico em que vivemos. Um tempo que, na verdade, é, em grande parte, reificado pelo mercado, pelo consumo e pela obsessão de uma racionalidade instrumental, de cunho gerencial e performativa.

Tenho em mente as palavras de Mills (2009) quando se refere ao tipo de conhecimento e formação necessária ao desenvolvimento da imaginação sociológica, habilidade notável do trabalho intelectual criativo de um bom pesquisador do campo social. Creio que podemos pensar o mesmo para (re)imaginarmos a formação dos professores e das professoras da educação básica, pois também estes podem ser pensados como intelectuais do campo social e educacional.

O desenvolvimento da imaginação sociológica e da criatividade intelectual vai muito além do treinamento em um conjunto de habilidades e competências específicas. Passa pelo trabalho sério, profundo e sistemático com conhecimentos que, a princípio, podem parecer ter pouca aplicabilidade. Formar professores e professoras que têm a seu encargo a educação das novas gerações, sua elevação cultural, é ter um olhar no futuro. Para construir esse futuro em nossas escolas e salas de aula e onde se faz educação neste país, é preciso desenvolver em nossos professores o talento da crítica mais radical e da imaginação mais lúcida e criativa que o trabalho intelectual e a reflexão sistemática e “desinteressada” são capazes de possibilitar.

Passada pouco mais de uma década de reformas dos cursos de licenciatura decorrentes da legislação curricular do início do milênio, nossos estudos e investigações (GARCIA, 2010; GARCIA, FONSECA; LEITE, 2013) baseados em estudos de casos têm indicado que as mudanças em contextos locais vêm na contramão dessa direção, frustrando as intenções da própria legislação.

Partindo do entendimento da política curricular enquanto política cultural (LOPES, 2004, 2005; OLIVEIRA; DESTRO, 2003), que institui ordenamentos para a prática das instituições e dos agentes educacionais que a ressignificam à luz de suas tradições, histórias e culturas, argumenta-se que: 1) essas políticas vêm estimulando formas de profissionalismo para os professores baseadas em uma performatividade pragmática, autorresponsável, autorreflexiva e autogerenciável, tendo os saberes da prática como saber fundacional (GARCIA; FONSECA; LEITE 2013); 2) as mudanças curriculares propostas pela matriz curricular oficial (Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002), malgrado suas intenções, pouco conseguiram alterar, pelo menos nos casos aqui discutidos, a cultura fortemente disciplinar e fragmentada dos currículos anteriores, reproduzindo, em grande parte, os mesmos problemas relativos aos estágios e à ausência de um projeto formativo que reúna a universidade e as escolas de educação básica na construção da identidade profissional dos futuros professores.

Sustento o desenvolvimento desses argumentos cruzando dados de diferentes fontes: o discurso da legislação curricular ainda vigente para os cursos de licenciatura e um conjunto de depoimentos coletados em quatro grupos de discussão com alunos concluintes, no fim de 2010, dos seguintes cursos de licenciatura da Universidade Federal de Pelotas (UFPel): Licenciatura em Educação Física, em que participaram 30 alunos; Matemática, com a participação de seis alunos; Ciências Sociais, com a participação de 12 alunos; e Artes – Habilitação Artes Visuais, com 17 alunos. Foi realizado um encontro por curso e as discussões com os alunos seguiram um roteiro de temas e questões que buscavam conhecer a perspectiva que tinham sobre a reforma dos currículos e as experiências que tinham vivido, já que eram as primeiras turmas a se formar dentro dos currículos modificados pela reforma na Universidade. Um dos temas do debate foi o funcionamento da prática como componente curricular e do estágio supervisionado nos novos currículos e a relação entre teoria e prática. Esses encontros contaram com a presença de dois pesquisadores e foram registrados em vídeo. Posteriormente, esses vídeos foram transcritos e analisados.

Ao produzir evidências com os depoimentos dos alunos, faço recortes deles em blocos, considerando o curso e o tema em discussão, com a finalidade de manter uma certa unidade dos depoimentos e o caráter polêmico que caracteriza a técnica de coleta de dados de grupos de discussão. Complemento essas fontes com resultados de nossas<sup>1</sup> e outras investigações (DINIZ-PEREIRA; VIANA, 2010; COSTA, 2012) que se ocupam das mesmas problemáticas e dos efeitos dessas políticas em contextos institucionais particulares.

## O PROFISSIONALISMO DOCENTE NA LEGISLAÇÃO CURRICULAR

O currículo é um dispositivo de seleção no interior da cultura que consagra determinados saberes e discursos, ao mesmo tempo em que exclui e marginaliza outros. O currículo (im)possibilita a emergência de determinadas formas de pensamento, de sensibilidade e ação. Portanto, o currículo está fortemente implicado na produção de quem nos tornamos, de quem somos e de quem poderemos vir a ser. Contemporaneamente, as relações entre o conhecimento, o poder e a produção das diferentes identidades sociais e culturais é uma das preocupações fundamentais dos estudos de currículo.

A política educacional e curricular é, então, um instrumento indispensável na gestão dos sistemas escolares e da identidade docente. Isso significa propor formas de os professores pensarem a si mesmos enquanto trabalhadores e de pensarem também os objetos do seu trabalho. As políticas incorporam discursos sobre essas questões, obscurecendo outras possibilidades e alternativas. Como tal, as políticas educacionais e curriculares são mecanismos de regulação e as mudanças nas políticas significam a necessidade de mudanças nesses mecanismos, por não estarem respondendo, a contento, a exigências que historicamente vão se modificando.

Conforme Ball (1994), as políticas são ao mesmo tempo textos e discursos; enquanto textos são documentos abertos à significação que incorporam ideários quase nunca coerentes e estabelecem certos ordenamentos, resultados de negociações instáveis de interesses diversos e relações de poder assimétricas. Sendo textos dessa natureza, as políticas são também discursos, pois incorporam interesses e práticas sociais e criam as condições de possibilidade para instituir os objetos de que tratam e os efeitos que almejam, ainda que não consigam determinar ou dominar todo o campo de virtualidades em que pretendem operar. É nesse jogo de indeterminação que entra a ação das agências e dos agentes educacionais, que constantemente ressignificam, ignoram, recontextualizam os textos das políticas em seus locais de trabalho, no confronto com suas histórias, recursos e possibilidades, mentalidades, culturas e tradições.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de Licenciatura, de graduação plena (Parecer do CNE/CP 009/2001 de 8.05.2001) preconizam o professor como profissional do ensino que tem como tarefa:

[...] orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento cultural;

desenvolver práticas investigativas; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe. (BRASIL, 2001a, p. 4).

A docência, diz o documento, deve ser a base da formação, tendo no horizonte as mudanças na organização pedagógica e curricular da educação básica e articulando teoria e prática (BRASIL, 2001a, p. 5).

Fazendo referência às incumbências que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) estabelece para os docentes, ressalta também a participação dos professores na tomada de decisões sobre os currículos e projetos pedagógicos da escola:

a) posicionando o professor como aquele a quem incumbe zelar pela aprendizagem do aluno – inclusive daqueles com ritmos diferentes de aprendizagem –, tomando como referência, na definição de suas responsabilidades profissionais, o direito de aprender do aluno, o que reforça a responsabilidade do professor com o sucesso na aprendizagem do aluno; b) associando o exercício da autonomia do professor, na execução de um plano de trabalho próprio, ao trabalho coletivo de elaboração da proposta pedagógica da escola; c) ampliando a responsabilidade do professor para além da sala de aula, colaborando na articulação entre a escola e a comunidade (BRASIL, 2001a, p. 12-13).

Exalta-se o professor como produtor do currículo e articulador cultural, mas, na associação com enunciações e proposições de outras políticas educacionais que instituem ordenamentos para o trabalho docente e os currículos na educação básica, esvazia-se de sentido esse dito. A legislação fala em autonomia e participação dos professores na elaboração curricular, mas o conjunto das políticas testemunham o caráter crescente de controle e regulação sobre o trabalho docente e os currículos. São exemplos os exames nacionais de avaliação da Educação Básica (Prova Brasil, SAEB e ENEM), a proposição do ENAMEB (Exame Nacional de Avaliação do Magistério da Educação Básica) e da BNC (Base Nacional Curricular), etc.

O professor é responsabilizado por sua carreira docente e desenvolvimento profissional e estimulado a ser um aprendiz para toda a vida e um empreendedor de si próprio. Segundo o texto da política aqui examinada, o novo profissionalismo deve ter disposição para atualização constante e formação permanente ao longo da vida (BRASIL, 2001a, p. 11), praticar a reflexão e a autorreflexão, ter habilidade para o trabalho coletivo e a interação com a comunidade profissional a que pertence e com a sociedade. Em tempos de constantes mutações no campo da tecnologia e da empregabilidade e de (auto) responsabilização dos indivíduos por suas oportunidades de sucesso e fracasso, ser um aprendiz para toda a vida faz parte das demandas e

dos sistemas de pensamento de nosso tempo. O professor deve estar preparado para demandas conjunturais e para o alcance de metas com prazos determinados. A flexibilização do currículo e dos percursos curriculares relaciona-se com treinamentos e atualizações frequentes diante das inovações da produção e do mercado. A instituição escolar deixou de ser a única e a mais importante fonte de conhecimento e as mudanças tecnológicas se tornam rapidamente obsoletas. O professor deve incorporar um fator de motivação e habilidades que o (pre) disponha a atualizações e adaptações constantes. O futuro professor deve estar preparado para responsabilizar-se consigo mesmo e com sua profissão, recebendo individualmente a recompensa por seu mérito ou o ônus correspondente a seus fracassos.

A formação profissional dos docentes é entendida, nas políticas educacionais contemporâneas, como “a preparação voltada para o atendimento das demandas de um exercício profissional específico que não seja uma formação genérica e nem apenas acadêmica” (BRASIL, 2001a, p. 29). Contextualizando para nosso tempo as “demandas de um exercício profissional específico”, a formação dos docentes deve estar atenta aos mandatos, seja dos currículos nacionais e suas bases, seja dos exames nacionais e da certificação de professores. Há uma conexão estreita entre as mudanças nos processos de formação dos professores e as demandas do Estado relativas à educação básica, definidas pela melhoria dos índices de desempenho da população escolar desse nível de ensino, medido por sistemas de avaliação padronizados nacionalmente.

As definições que posicionam o professor como um especialista na gestão da aprendizagem de seus alunos submetem o profissionalismo docente às metas oficiais para a educação básica brasileira, estabelecidas pelos governos das últimas décadas em consonância com organismos transnacionais como a OCDE e a Unesco, que se utilizam de sistemas de comparação com os países que compõem o bloco dos mais desenvolvidos e industrializados.

A ênfase na formação prática e na pedagogia das competências está entre as principais diretrizes que fazem parte da agenda internacional para as reformas na formação de professores nos países que recebem auxílio técnico e financeiro de organismos como a Unesco e o Banco Mundial (MAUÉS, 2003). A “universitarização” da formação profissional dos docentes, o aproveitamento ou a validação das experiências anteriores e a formação continuada completam a agenda para a formação do docente prático-reflexivo como ideal formativo. A fé quase que inabalável em um tipo de saber tácito que se desenvolve nas experiências do cotidiano pauta os requerimentos de qualidade dos processos formativos dos docentes

e fortalece o argumento de que os currículos de licenciatura têm sido muito teóricos e centrados no conhecimento da matéria de ensino, desvinculados das realidades escolares de massa. A crise fiscal dos estados nacionais e a carência de professores no continente africano e nos países em desenvolvimento para atender às demandas de universalização dos sistemas nacionais de ensino que se edificaram no pós-colonialismo (MOON, 2008) erigiu a prática como a fonte dos saberes docentes que realmente interessam na formação e fazem a diferença na competência dos professores.

Essa forma de profissionalismo aparece no texto curricular oficial quando indica os saberes que devem fazer parte da educação do professor nos cursos de licenciatura. O discurso curricular oficial consagra uma pedagogia centrada nas competências, definidas como “saber-fazer”, ações e “formas de atuação”, conhecimentos e habilidades que são mobilizadas “em situação”, resolução de problemas no âmbito do ensino e da aprendizagem.

Além das competências, o texto do CNE indica, também, os conhecimentos que devem participar do desenvolvimento profissional dos futuros professores durante a formação inicial. São, na verdade, os denominados saberes docentes, que incluem os conhecimentos profissionais ou das ciências da educação e da ideologia pedagógica, os saberes disciplinares e curriculares e os saberes experienciais. O texto do CNE enumera-os do seguinte modo, entre os quais figura o conhecimento advindo da experiência: “Cultura geral e profissional”, “Conhecimento sobre crianças, jovens e adultos”, “Conhecimento sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da Educação”, “Conteúdos das áreas de conhecimento que são objeto de ensino”, “Conhecimento pedagógico”, “Conhecimento advindo da experiência” (BRASIL, 2001a, p. 44-49).

Nesse conjunto de conhecimentos, os saberes da prática são privilegiados, pela ênfase nas competências, na reflexão na ação, na solução de problemas e na metodologia de projetos como estratégias didáticas indicadas e, sobretudo, pela matriz curricular proposta pela Resolução CNE/CP 2/2002. Essa matriz curricular, que define os componentes obrigatórios da formação e a distribuição do tempo mínimo do curso de licenciatura (2.800 h), aloca 400 h para o componente do estágio curricular supervisionado de ensino e outras 400 h para o que denomina de prática como componente curricular, sendo as demais 1800 h destinadas a “conteúdos curriculares de natureza científico-cultural e dedicadas às atividades de ensino e aprendizagem”, de cunho presencial, e 200 h para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais, como participação em monitorias, pesquisas, eventos, etc. (BRASIL, 2002).



Para fugir de um modelo curricular que reservava a formação pedagógica e o estágio curricular supervisionado para os semestres finais da duração do curso, como era, por exemplo, no esquema curricular vigente até o fim da década de 1990, a legislação ampliou não só o tempo desses componentes, mas determinou o seu início a partir da segunda metade do curso.

O conhecimento que advém da experiência, ou a reflexão na ação, é dos fundamentos mais importantes da proposta oficial para a formação de professores. A legislação incorporou às suas proposições o valor excepcional que os conhecimentos experienciais (GAUTHIER, 1998; TARDIF, 2002) e o conhecimento tácito (SCHÖN, 2000) têm na construção da competência docente. A exaltação da experiência ou do conhecimento da experiência como um campo de saber da formação profissional dos docentes é explicada pelo Parecer CNE/CP009/2001 quando diz o que entende por conhecimento da experiência:

O que está designado aqui como conhecimento advindo da experiência é, como o nome já diz, o conhecimento construído “na” e “pela” experiência. Na verdade, o que se pretende com este âmbito é dar destaque à natureza e à forma com que esse conhecimento é constituído pelo sujeito. É um tipo de conhecimento que não pode ser construído de outra forma senão na prática profissional e de modo algum pode ser substituído pelo conhecimento “sobre” esta prática. Saber – e aprender – um conceito, ou uma teoria é muito diferente de saber – e aprender – a exercer um trabalho. Trata-se, portanto, de aprender a “ser” professor.

[...]

Assim, este âmbito de conhecimento está relacionado às práticas próprias da atividade de professor e às múltiplas competências que as compõem e deve ser valorizado em si mesmo. Entretanto, é preciso deixar claro que o conhecimento experiencial pode ser enriquecido quando articulado a uma reflexão sistemática. Constrói-se, assim, em conexão com o conhecimento teórico, na medida em que é preciso usá-lo para refletir sobre a experiência, interpretá-la, atribuir-lhe significado. (BRASIL, 2001a, p. 49).

O conhecimento teórico tem seu lugar na medida em que é útil para a experiência. O Parecer CNE/CP 28/2001 de 02/10/2001, ao justificar a ampliação da carga horária de prática de ensino, reforça essa perspectiva: o conhecimento teórico tem valor quando encontra fins úteis e instrumentais, como esclarecer a prática e a experiência:

A prática não é uma cópia da teoria e nem esta é um reflexo daquela. A prática é o próprio modo como as coisas vão sendo feitas cujo conteúdo é atravessado por uma teoria. Assim a realidade é um movimento constituído pela prática e pela teoria como momentos de um dever mais amplo, consistindo a prática no momento pelo qual se busca fazer algo, produzir alguma coisa e que a teoria procura conceituar, significar e com isto administrar o campo e o sentido desta atuação. (BRASIL, 2001b, p. 9).



A mesma preocupação aparece quando o documento trata sobre o tipo de pesquisa que deve ser privilegiada pelos professores em sua atividade profissional. Baseado na premissa de que há uma inadequação do tratamento da pesquisa nos cursos de formação de professores pelo seu excessivo academicismo, o Parecer CNE/CP 009/2001 diz que:

[...] a pesquisa que se desenvolve no âmbito do trabalho do professor refere-se, antes de mais nada, a uma atitude cotidiana de busca de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos e à autonomia na interpretação da realidade e dos conhecimentos que constituem seus objetos de ensino. (BRASIL, 2001a, p. 35).

Para o professor, preconiza uma pesquisa mais “útil” e de caráter “prático” (BRASIL, 2001a, p. 23-4), que tenha no centro questões relacionadas à transposição didática e ao processo de aprendizagem. Aprofunda-se a dicotomia entre pesquisa básica e pesquisa aplicada, entre bacharelados e licenciaturas.

## **A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR E O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DE ENSINO: O QUE DIZEM OS ALUNOS**

Os formuladores das reformas do campo oficial da formação inicial de professores do início do milênio partiram de um raciocínio bastante simples: para buscar o sucesso da educação básica e implementar as políticas para esse nível de ensino que já vinham se configurando desde a década de 1990, como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais e os exames de avaliação nacionais, haveria que alterar o formato dos cursos de formação dos seus professores em termos de conteúdo e metodologia. Afinal, poucos discordavam da ineficiência desses cursos. A receita para o sucesso da formação teria de ser, entre outros quesitos, inserir mais prática nos currículos e possibilitar a inserção precoce dos alunos futuros mestres em contexto escolar. Ao mesmo tempo, os conteúdos da formação deveriam privilegiar um conhecimento na ação, traduzido em competências, em situação, em solução de problemas, em projetos, etc. Essas ideias proliferaram porque tiveram a seu favor aspectos de ordem conjuntural e hegemônias intelectuais que as sustentaram.

No entanto, os discursos das políticas são recontextualizados pela cultura e estrutura das agências educacionais e pelos seus agentes, pelas mentalidades dos professores e interesses dos grupos disciplinares, pela política e relações de poder vigentes nas instituições e, em determinadas conjunturas, pelos recursos materiais e humanos disponíveis, etc.

Nesse sentido, estudos como o de Diniz-Pereira e Viana (2010) indicam que, mesmo com a exigência legal de estruturas curriculares com identidades e terminalidades próprias, superando o antigo modelo “três mais um”, que inspirava a organização curricular vigente até o início de 2000, as licenciaturas têm tido dificuldades para alterar a cultura concorrencial de profundo desprestígio e menor *status* acadêmico frente aos cursos de bacharelado. Separaram-se os cursos e as ofertas de vagas, mas as licenciaturas continuam, em grande medida, subsumidas pela cultura dos cursos de bacharelado.

Não que não haja avanços. Os dados que temos encontrado indicam que a política oficial do início do milênio possibilitou uma reorganização da força de trabalho dos diferentes departamentos e institutos básicos na oferta de conteúdos e componentes curriculares tradicionalmente alocados nas faculdades de educação, ampliando os lócus de discussão em torno da formação de professores e do ensino para os institutos básicos e seus departamentos (GARCIA, 2010, 2012).

Por outro lado, nossas investigações e, ainda, outros estudos (COSTA, 2012) indicam, também, que o impacto da incorporação da matriz curricular do CNE sobre os saberes curriculares acentuou o viés pragmatista dos saberes pedagógicos e pouco alterou as experiências de conhecimento possibilitadas pelas tradicionais estruturas curriculares. A tradição disciplinar dos currículos, a cultura, a mentalidade dos professores e as condições objetivas em que se desenvolve o trabalho universitário implicaram que as mudanças fossem significadas sobretudo como uma adaptação dos currículos, dos conteúdos e das práticas curriculares já existentes às novas cargas horárias e características dos componentes exigidos pela matriz curricular do CNE (Garcia, 2010; GARCIA; FONSECA; LEITE, 2013).

A partir de investigação (GARCIA; FONSECA; LEITE, 2013) que acompanhou as mudanças curriculares nos saberes da formação profissional dos quatro cursos de licenciatura da UFPel indicados (Artes-Habilitação Artes Visuais, Matemática, Ciências Sociais, Educação Física), pudemos constatar a diminuição nos currículos da carga horária de saberes de cunho mais humanista, relacionados aos fundamentos da educação. Em alguns casos, observamos, também, a redução de disciplinas e conteúdos relacionados à área de ensino da licenciatura, apesar do aumento geral do tempo dedicado aos estudos pedagógicos na carga horária total dos cursos, que, de modo geral, passaram a ter uma divisão de tempo de estudo mais equilibrada com os conteúdos específicos da área de ensino. O aumento do tempo dedicado à formação pedagógica nos currículos foi resultado da matriz curricular oficial, explicado pela determinação da carga horária

dos componentes da prática como componente curricular (400 h) e do estágio curricular supervisionado de ensino (400 h).

No entanto, vale a pena retomarmos, sob outras perspectivas, o caso da prática como componente curricular e do estágio curricular supervisionado de ensino. Esses componentes foram entendidos pela legislação oficial como os privilegiados para o estudo e as vivências da prática docente, oportunidades ímpares para o estabelecimento da relação entre teoria e prática e da relação entre escola de formação e escola de educação básica, constituindo uma das novidades da proposta oficial em termos da organização dos saberes da formação inicial dos professores. Os alunos, futuros mestres, através desses componentes, segundo sugere o texto legal, seriam inseridos desde cedo no percurso de sua formação no universo do educativo e do fazer docente, sob a supervisão de seus formadores, que trabalhariam de modo articulado e intrínseco juntamente com as atividades do trabalho acadêmico sob o princípio da ação-reflexão-ação (BRASIL, 2001b).

A carga horária da prática como componente curricular foi organizada, na maior parte dos currículos investigados, na forma de um conjunto de disciplinas que absorveram conteúdos do campo da Didática e das Metodologias do ensino, ocupando-se com aspectos voltados para o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, ocupando-se com conteúdos e matérias de estudo de ordem instrumental para o desenvolvimento da ação docente.

Entendida pelo Parecer CNE/CP n. 28 de 02/10/2001 no interior de uma concepção ampla de uma “prática que produz algo no âmbito do ensino”, que deveria estar em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, e vista como uma dimensão do conhecimento que poderia estar presente nos cursos de formação, tanto em momentos de reflexão sobre a atividade profissional, como em momentos do exercício dessa atividade (BRASIL, 2001), foi, pelos cursos aqui tratados, assimilada dentro de uma estrutura curricular estritamente disciplinar e fragmentada.

Por sua vez, o componente do estágio curricular supervisionado de ensino foi definido pelo Parecer CNE/CP n. 28 de 02/10/2001: “[...] como o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício” (BRASIL, 2001a, p. 10).

E, pouco depois, o documento ainda reforça:

Tendo como objetivo, junto com a prática, como componente curricular, a relação teoria e prática social [...] o estágio curricular supervisionado é o momento de

efetivar, sob a supervisão de um profissional experiente, um processo de ensino-aprendizagem que tornar-se-á concreto e autônomo quando da profissionalização deste estagiário. (BRASIL, 2001a, p. 10).

Houve uma clara intenção do documento oficial, seja pela similaridade das cargas horárias instituídas para os dois componentes, ou pelas enunciações do documento, que a prática como componente curricular e o componente do estágio tivessem uma articulação intrínseca com o tempo do trabalho acadêmico, possibilitando a relação teoria e prática em todas as direções e evitando, segundo é dito, os perigos da “supervalorização” dos conhecimentos teóricos e acadêmicos, ou de uma “visão ativista da prática”.

Nos currículos estudados, o tempo previsto de 400 h para o estágio curricular supervisionado de ensino foi distribuído por um número variável de semestres (de 3 a 5) de modo a atender às características das diferentes habilitações das licenciaturas. De modo geral, a organização desses semestres visou possibilitar a aproximação crescente dos alunos ao universo da escola, culminando com a prática de regência de classe. Alguns cursos organizaram, ainda, um semestre de pós-estágio para tematizar a experiência de docência vivenciada no período de regência de classe (GARCIA; FONSECA; LEITE, 2013).

De modo geral, os alunos reconheceram a contribuição para a sua formação profissional das experiências de conhecimento vivenciadas tanto nas disciplinas de conteúdos relacionados à área de ensino da licenciatura que estavam cursando, como nas relativas aos componentes da prática como componente curricular e do estágio curricular supervisionado de ensino. No entanto, a presença desses últimos componentes nos currículos, a ampliação de sua carga horária e sua antecipação para o início da segunda metade da duração dos cursos não alterou significativamente a fragmentação e a descontinuidade das aprendizagens que os alunos têm acerca da docência e do ensino, nem o tempo reduzido de regência de classe e de vivência na escola que caracterizavam os estágios nos currículos anteriores à reforma.

É o que destacam os alunos do curso de Licenciatura em Ciências Sociais ao falarem sobre suas experiências com os componentes da prática como componente curricular (que, nesse curso, é denominada Prática em Ciências Sociais) e estágio supervisionado:

*Meu sentimento é que foram bem válidas as aulas de Práticas desde o início, nos preparou bastante na teoria, mas eu acho que na parte do estágio em si a gente saiu pouco preparado. Nós tivemos quatro encontros com os alunos na escola [...] pouca prática de sala de aula [...] meu sentimento é que na faculdade ficou pouco o trabalho de campo. [...] na última Prática [...] metodologias de sala de aula, recursos, foi muito interessante essa parte. (Aluna A, Lic. Ciências Sociais, 2010)*

Questionados sobre quais as disciplinas que mais contribuíram no currículo para a formação deles como professores, a mesma aluna, ao dar sua opinião, revela uma representação acerca da prática que pauta, em grande medida, o entendimento dos estudantes de licenciatura sobre o que é efetivamente prática nos currículos de formação inicial de professores: “a Prática, na verdade, é uma teoria; nas Práticas a gente não sai a campo, mas nos dá uma boa direção de como iniciar: planos de aula para nossa turma contribuiu bastante.” (Aluna A, Lic. Ciências Sociais, 2010).

Uma observação que é rapidamente contestada por outra colega do grupo nos seguintes termos:

*Eu não tenho essa mesma visão. As Práticas, em teoria, elas são importantíssimas... só que eu não vejo toda essa maravilha assim, porque acaba que as Práticas [...]. Ela (Licenciatura) é muito, muito voltada para a pesquisa, então eu acho que a Prática era o momento de voltar, de casar os conteúdos e as teorias que a gente estuda com a prática em sala de aula. Eu acho que isso não [se] faz. O que nós estudamos em Prática? Nesse primeiro semestre, nós tivemos contato com as escolas, depois aprendemos a fazer plano de aula, plano de ensino, depois usar recursos em sala de aula, mas eu não lembro de ter lido nenhum autor, de uma teoria em relação a isso. (Aluna B, Lic. Ciências Sociais, 2010)*

Outros colegas seguiram falando sobre o desenvolvimento da prática como componente curricular: “É, a gente não se dedicou muito, mas a gente leu alguns textinhos. A gente não leu um livro inteiro sobre uma teoria pedagógica, mas teve algumas coisas assim...” (Aluno C, Li. Ciências Sociais, 2010).

*Nós lemos mais bibliografias, mas nós não viemos preparados para falar sobre isso [...]. Eu acho que tem a questão das Práticas, mas tem a questão do Estágio em si, que foi muito fragmentado. Acho que essa fragmentação para um profissional que pretende ser educador não tem como, porque é uma aula de estágio por semana, sendo que, destas, tu passas um bom tempo na escola em observação. Pegando os Estágios (I e II), a professora de Prática se esforçou muito, toda a bibliografia do por que planejar, como planejar ela deu, só que a gente não consegue acessar na memória agora. A crítica que eu faço não é de agora; é a da universidade estar despreparada para trabalhar o curso de Licenciatura nas Ciências Sociais. O que nós sofremos no sentido emocional para poder chegar até a escola é pela instituição. O semestre passado, por que é que nós só tivemos quatro aulas? Esta é a questão que temos que refletir. Nós tivemos quatro aulas porque, até se resolver as questões que competem à instituição, relação com a CRE ou o órgão que for, a gente vinha esperando e esperando. Quando se resolveu, já era final de semestre. Então, a universidade vai ter que pensar se vai criar um departamento que cuida dos estágios, eu não sei. Nesse semestre teve uma professora que fez uma relação com as teorias bourdieunianas e falou desse impasse de poder entre a escola e o estagiário. Além disso, a gente tem refletido muito... entre os conteúdos que são trabalhados ao longo do curso e os conteúdos que são pedidos na escola, violência, uma série de temas dos quais a gente nunca teve debates e teorias básicas, clássicas ou contemporânea, numa possibilidade de transformar isso em conhecimento que o Ensino Médio pede. (Aluna D, Lic. Ciências Sociais, 2010)*

*Isso está amparado pelos dois lados. Pelo lado da universidade e pelo lado da escola. Eu só queria falar sobre aquela questão de nós estarmos despreparados para transformar aquilo que aprendemos nas disciplinas, os conteúdos e das teorias sociológicas, e transformar isso em conhecimento para ser trabalhado em sala de aula, que a gente acaba não tendo nenhum amparo nesse processo, que a gente tem [de] fazer isso nós por nós mesmos. Eu acho que a Prática foi o que nos deu condições para a sala de aula, mas eu acho que isso que não foi dado é papel da Prática. Somente alguém das Ciências Sociais, claro que tem que ter envolvimento com a Educação, mas que tenha algum pé nas Ciências Sociais é que vai... que tem o pé na Ciências Sociais e na Educação é que vai poder fazer esse link. Então, esse é papel da Prática! (Aluna B, Lic. Ciências Sociais, 2010)*

*Primeiro, a universidade e a escola parece que constroem mais muros do que pontes. Parece que quando chegas à escola, tu perdes o apoio da universidade, tu corres atrás do professor [supervisor] por que ele está cheio, atarefado com outras coisas, não dá pra ficar buscando... forçando algumas coisas. Acontece que fica tu e o professor regente de classe, que a mentalidade dele é que ele vai tirar férias, que o estagiário chega e ele, graças a Deus, vai tirar folga!!! Então, ele não te acompanha e o professor universitário, como já disse, tá atarefado, o máximo que se consegue é um e-mail [...]. (Aluno E, Lic. Ciências Sociais, 2010)*

O curso de Licenciatura em Ciências Sociais habilita seus alunos de licenciatura para o ensino da disciplina de Sociologia no currículo da Educação Básica, disciplina que tem tido uma trajetória intermitente nesse nível de ensino, tornando-se obrigatória em todas as séries no nível médio somente com a lei 11.684, de 02 de junho de 2008. A possibilidade de inserção dos alunos desse curso na rede de ensino para realizarem seus estágios é bastante restrita, tanto pelo número de escolas que ofertam o Ensino Médio, como pela estrita carga horária que tem esse componente nos currículos. Aliado a esse fato, a rotatividade<sup>2</sup> dos professores que a esses tempos assumiam as disciplinas de Estágio Supervisionado nas licenciaturas completava o quadro da fragmentação e da falta de continuidade entre os diferentes semestres da disciplina nesse curso.

Outra aluna testemunha exatamente isso:

*[...] uma das dificuldades que eu senti foi justamente essa. A gente fez observações durante dois semestres na escola à qual estávamos nos dirigindo para fazer o estágio. Mas, por causa dos problemas da universidade, a gente não conseguiu fazer o estágio nessa escola. Então, agora que a gente tem que preparar o relatório, eu sinto falta porque vou ter que ir novamente à escola e pegar dados que eu já tinha pegado quando fiz a primeira e a segunda observação. A gente foi para uma escola que não conhecia e, quando foi para essa escola, foi para ir para a sala de aula. Foi bem traumatizante nesse sentido. Na outra escola eu fui várias vezes, fiz entrevista com os professores, fui à sala dos professores e fiz todo um... quando foi na hora de fazer o estágio, eu fui para outra escola. (Aluna F, Lic. Ciências Sociais, 2010)*

Do conjunto de depoimentos desses alunos, extraídos da transcrição dos debates travados nessa turma sobre suas experiências com

o currículo reformado, ainda que haja divergências pelas singularidades do modo como cada um produz e vivencia o currículo, e por ele é produzido, interessa-nos destacar a presença de alguns elementos que aqui discutimos: a ausência efetiva de integração entre os componentes da prática como componente curricular e dos estágios supervisionados, a ausência de integração ou de interdisciplinaridade entre esses componentes e os componentes do trabalho acadêmico-científico, tendo como consequência a polarização entre conteúdo e forma, e teoria e prática, com a ampliação significativa dessa última pelo menos em termos de carga horária nos currículos. A observação das ementas das disciplinas de um bloco e outro desses componentes deixa dúvidas sobre o aproveitamento desse tempo da formação: superposição de conteúdos e fraca delimitação de fronteiras e focos de estudo entre os semestres de prática como componente curricular e estágio supervisionado. Esse último tem sua singularidade marcada pelos semestres em que os alunos assumem efetivamente a regência de classe nas escolas de educação básica ou em projetos de educação comunitária, quando é o caso.

Sentimentos semelhantes são expressos pelos alunos concluintes do curso de licenciatura em Matemática logo a seguir, ainda que tanto a oferta como a carga horária da disciplina de Matemática nos currículos da Educação Básica sejam, em muito, diferenciadas da Sociologia, o que supostamente facilitaria a inserção dos alunos nas escolas para realizarem os seus estágios. O curso de Licenciatura em Matemática habilita para a docência tanto no Ensino Fundamental, como no Ensino Médio, tendo o seu currículo organizado o componente estágio curricular supervisionado do ensino com um total de 442 h/a, distribuídas entre Trabalho de Campo I e II (cada uma com 85 h/a) e Estágio de Matemática I e II (cada uma com 136 h/a), sendo os Trabalhos de Campo preparatórios para a regência de classe no Ensino Fundamental (Estágio de Matemática I) e Ensino Médio (Estágio de Matemática II). Mais uma vez, o depoimento a seguir destaca os “muros” entre a universidade e as escolas quando se trata da formação inicial dos futuros professores:

*Na realidade, a gente só tem contato com a escola quando a gente vai dar aquele um mês de estágio, que é, na realidade, um contato que certamente a gente vai ter aqueles dois semestres de estágio, Estágio I e Estágio II. É o contato que a gente tem com a escola, mas a gente não mantém um vínculo com a escola, tipo a escola não tá aberta pra gente ir lá e propor alguma atividade diferente, então não existe esta relação entre a universidade e a escola. Eu acho que é uma coisa falha, que deveria de ter algum projeto, alguma coisa assim tipo os cursos de licenciatura trabalharem diretamente com as escolas, tipo as disciplinas de Laboratório que a gente teve, fizeram a gente montar atividades aqui e ter uma escola pra onde a gente pudesse levar pra ver se isso realmente vai dar certo, se isso vai ser receptivo para os alunos. Então eu acho que eles [...] necessitam de ter esse contato. (Aluna A, Lic. Matemática, 2010)*



Questionados sobre como se sentiam preparados para atuarem como professores, a seguinte sequência de depoimentos envolvendo duas alunas indica as representações do que entendem por prática e as dificuldades advindas das disjunções dos calendários escolares da universidade e da escola de educação básica:

*Eu acho que o curso está mais voltado para o bacharelado do que licenciatura, porque tem poucas cadeiras... de prática mesmo, de sala de aula, a gente tem poucas, porque o estágio é curto, é curto. Geralmente é uma correria porque tem que ser antecipado, a gente não consegue aproveitar bem, preparar as aulas. (Aluna B, Lic. em Matemática, 2010)*

*Sempre pega o final do nosso semestre, quando gente tá em período de provas finais aqui, a gente inicia o estágio, então acaba que a gente não se prepara para o estágio, tu vai lá dar o conteúdo que tu tem que dar, mas não tem aquele tempo pra se preparar porque tu estás em ritmo final aqui na universidade, não tem como tu abrir mão das cadeiras que tu faz aqui pra tu só te dedicar para o estágio. (Aluna C, Lic. em Matemática, 2010)*

*É que a gente tinha trabalho e campo 1 a estágio 1. Seria trabalho de campo é uma observação da sala de aula e projeto de estágio, esse tipo de coisa, e preparação para o estágio, tanto num semestre como no outro, só que aí o estágio acaba sendo no mesmo semestre do trabalho de campo porque tem que ser antecipado. (Aluna B, Lic. em Matemática, 2010)*

*É uma coisa fictícia, porque [...] na realidade, quando nós terminamos nosso projeto de estágio, nós já estávamos na sala em aula, porque o estágio teve que ser antes porque a escola nos proporcionou fazer o estágio quando a gente voltasse de férias. (Aluna C, Lic. em Matemática, 2010)*

*Porque aí já seria o terceiro trimestre da escola, porque aí não pode fazer. (Aluna B, Lic. em Matemática, 2010)*

*Foi o que aconteceu comigo no estágio 1, eu observei numa turma e estagiei em outra escola em outra turma, eu fiz observação na quinta série numa escola e acabei dando aula numa sétima série numa outra escola, totalmente diferente, acabou que eu tive que fazer duas observações, porque a do meu projeto de estágio era uma coisa e da minha aula era outra. (Aluna C, Lic. em Matemática, 2010)*

Outro depoimento, de modo contundente, evidencia o quanto a falta de uma parceria pedagógica entre a universidade e a escola como instituições formadoras dos futuros professores pode ser desestimulante para o jovem professor que tem suas primeiras experiências com a burocracia e a organização do trabalho escolar:

*Eu, eu tive bastante problema porque é muita burocracia, essas coisas... sempre que eu queria [...] pegar um livro na biblioteca tem que marcar, aí eu ia lá marcar na biblioteca e aí... "Agora não, acho que só para daqui...". Aí ia até terminar meu estágio... então, eu sempre no começo até tentei conversar, tirava umas cópias pra entregar umas coisas para os alunos. Mas depois com o tempo eu desisti. Eu só dava minha aula e ia embora. É bem complicada a coisa na escola. (Aluno D, Lic. em Matemática, 2010)*

A carga horária de 408 horas de prática como componente curricular na Licenciatura em Matemática, habilitação única do curso

aqui tratado, foi organizada de forma que compreendeu um conjunto de três disciplinas de Laboratório de Ensino de Matemática (I, II, III), com 68h/a cada uma, dois semestres de Instrumentação para o Ensino da Matemática (I e II), também com 68 h/a cada um, e uma disciplina de Tecnologias Avançadas no Ensino de Matemática, com 68 h/a. Tendo como objetivos o preparo do futuro professor para a transposição didática de conteúdos matemáticos, essas disciplinas e seu desenvolvimento foram avaliadas pelos alunos como coisas “fictícias” e pouco práticas, pois o que ali se aprendia e fazia acontecia no interior das salas de aula da universidade.

Conforme se pode observar a partir dos depoimentos anteriores, o termo prática no currículo de licenciatura para alunos futuros mestres é restritamente entendido, na maior parte das vezes, como vivências em contexto de escolas de educação básica ou outros contextos educacionais similares, preferencialmente em situações de regência de classe. Perguntados sobre o modo como se desenvolviam as disciplinas da prática como componente curricular, os alunos disseram que faziam uma “prática sem prática”, ou uma “prática teórica”, pois, mesmo que tivessem que elaborar planos de ensino ou montar recursos e atividades para facilitar a aprendizagem de determinados conteúdos para, posteriormente, ministrar aulas para os colegas na sala de aula universitária, essas atividades eram entendidas como descontextualizadas, não significando, para os estagiários, uma preparação para o trabalho docente e o ensino em contexto escolar.

O estágio e a regência de classe na escola de educação básica para os estudantes são como a “prova de fogo” para se certificarem do acerto da escolha profissional. A seguinte avaliação resume de modo bastante claro o ponto de vista de muitos dos estudantes de nossos cursos de licenciatura que reivindicam a prática como instância de verificação para se assegurarem de sua escolha pela licenciatura:

*A importância de tu ter a prática, como aconteceu com alguns colegas, quando foram pro estágio, enfrentaram dificuldades e viram que não era aquilo ali que eles queriam; teve muitos colegas, quando foram pra prática, fizeram várias disciplinas teóricas, independente de ter se saído bem ou não, mas, quando chegaram na hora de assumir uma turma, ir pro quadro, explicar a matéria, eles não se sentiram à vontade pra fazer e não gostaram. [...] então eu acho que, quando tu estás na metade do curso, já fez dois anos e recém ali tu te dá conta que não é aquilo ali que tu vai fazer, que tu quer para tua vida, então eu acho é muito tempo tu tá aqui [...]. Então a importância da prática está neste aspecto, tu precisa saber se aquilo ali vai te dar prazer, se tu vai ser bom professor, se tu vai querer ser um profissional, então eu acho que teoria é importante e tem que vir junto, só que tem que vir junto com a prática, tem que estudar os conhecimentos matemáticos e na área da educação pra tu dar uma boa aula, mas tu também precisa praticar e usar isso aí pra saber se realmente é esse caminho que*

*tu quer seguir para não descobrir isso lá no quarto, quinto, sexto semestre que tu já fez tanta coisa que tu não vai desistir nesta altura do campeonato e fazer um novo vestibular e entrar na universidade de novo. (Aluna B, Lic. Matemática, 2010)*

Ao lado desse sentimento, poderíamos ainda destacar outras representações e expectativas que são canalizadas para o estágio e que o fazem tão fundamental no curso da formação inicial: o estágio é tomado como o teste de valor do que aprenderam na licenciatura, separando o conhecimento que serve dos inservíveis, o bom do mau. Nessa representação, manifesta-se a impaciência diante da incerteza e do imponderável que perpassam nossas escolhas e as interações humanas nas relações sociais, inclusive no âmbito das instituições educativas. Reafirma-se a obsessão moderna e contemporânea por um conhecimento racional que ilumine e instrumentalize a obscuridade um tanto quanto inescapável da ação humana e do educativo. O conhecimento tem que ser “aplicável” na sala de aula, não pode ser “abstrato”, tem que ser aquele “necessário” para os futuros mestres na escola.

Também os alunos que estavam concluindo o curso de Licenciatura em Artes – Habilitação em Artes Visuais reconheceram o problema da ausência de apoio durante a realização dos estágios e a fragmentação entre os diferentes saberes e componentes do currículo:

*Então eu acho que o nosso estágio foi pouco acompanhado; a gente teve sorte de todo mundo se empenhar, de trocar, como eu disse já, de conversar de como estava desenvolvendo o trabalho, então, e acabou surgindo vários trabalhos interessantes, mas eu acho que o acompanhamento em si do desenvolvimento do aluno de licenciatura em sala de aula foi pouco. Bem, eu acho que a gente tem que ir atrás, só que a gente teve que ir muito atrás, e a gente não teve este “estágio supervisionado” [...]. (Aluno A, Lic. Artes, 2010)*

*Eu não sei, eu acho que essa parte mais da educação mesmo, acho é que ficou meio deficiente, eu acho que essa parte que nós fizemos aqui [Centro de Artes] está bem estruturada, a gente teve uma estrutura, mas essa parte de lá [Faculdade de Educação] de como ser na prática professor mesmo eu acho que aí ficou meio... sabe? Eu falo por mim assim, eu acho que dá aquela ansiedade, aquela falta de estrutura, de entrar numa sala de aula, eu acho que está faltando... de ter sempre uma professora que nos acompanhasse... (Aluna B, Lic. Artes, 2010)*

*É, até porque a gente teve a cada estágio um professor, com uma metodologia totalmente diferente uma da outra, então, nunca se encontravam, nunca seguia uma sequência, foi tudo meio alterado, cada um chegava e pá, nós vamos fazer isso, aí vem outro com outra linha de pensamento, mudava todo trabalho para outro, então um aplicava uma coisa, outro supervisionava, como foi o caso agora, a gente fez estágio com uma professora, e está fazendo o relato para a professora C [...]. (Aluno C, Lic. em Artes, 2010)*

Outra aluna, logo a seguir, comenta acerca da supervisora de Estágio II, licenciada em Educação Artística – Artes Plásticas e graduada em Pintura, que tinha atuado como professora substituta

de 2007 a 2009 na Faculdade de Educação, e que, na altura desse depoimento, tinha sido admitida por concurso público como professora Assistente do Centro de Artes, e concluía seu doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Educação:

*O II foi maravilhoso, foi com a professora M. Ela estava na prática de sala de aula, era professora substituta e dava aula no município, então ela sabia, ela falava as coisas com domínio, com domínio de causa mesmo, então ela conhecia os problemas, a gente questionava alguma coisa e ela sabia ajudar de fato. (Aluna D, Lic. Artes, 2010)*

O currículo de Licenciatura em Artes – Habilitação Artes Visuais organizou o componente do estágio na forma de cinco semestres de Estágio Supervisionado, totalizando 459 h/a, em que os alunos realizam estágio na disciplina de Artes no Ensino Fundamental (Estágio Supervisionado II) e no Ensino Médio (Estágio Supervisionado IV), tendo um semestre de observação na escola e preparação que precede cada uma dessas regências (Estágio Supervisionado I e III). E, ainda, um último semestre (Estágio Supervisionado V), em que se realiza a discussão e a análise da experiência vivida nos estágios.

Alguns alunos do curso de Licenciatura em Educação Física ressaltaram que a ampliação do tempo dedicado ao componente do estágio supervisionado e sua duração por vários semestres foi uma condição de possibilidade para a diversificação da experiência da docência, que, nos currículos anteriores à reforma, estava, na maioria das vezes, restrita a um semestre e, portanto, a uma modalidade ou a um nível de ensino:

*Os [pontos] positivos, com a mudança do currículo, foi os três estágios que agora a licenciatura aqui tá tendo. Antigamente, a licenciatura plena era só o estágio final, agora nós temos três estágios, um de séries iniciais, outro de Ensino Fundamental de quinto ao nono e outro no Ensino Médio. Eu acho que isso foi bem positivo pela experiência, sabe?! Ou para tu adorar a escola ou para ver que realmente não é o que tu quer. (Aluna A, Lic. Ed. Física, 2010)*

Há condições concretas do trabalho docente e das instituições, em termos de recursos e das mentalidades, que agem fortemente na configuração das práticas pedagógicas e do currículo em ação. Os últimos depoimentos são um bom exemplo disso. Diante de uma organização muito similar do componente do estágio curricular supervisionado de ensino nos dois cursos, os alunos fazem avaliações muito diferenciadas das experiências vividas. As variáveis fundamentais que diferenciaram os dois casos foram exatamente as relacionadas à localização institucional desses componentes e às condições de trabalho e formação desses professores.

Dos 12 professores que atuaram com os componentes do estágio curricular supervisionado de ensino e com a prática como componente

curricular nos cursos investigados, oito estavam lotados em unidades dos próprios cursos em que atuavam, que não a Faculdade de Educação. Esses professores, no fim do segundo semestre de 2010, eram todos do quadro permanente de docentes, como mostra o Quadro 1.

Já dos quatro docentes lotados na Faculdade de Educação e que atuaram em semestres do componente do estágio nas Licenciaturas de Ciências Sociais e Artes Visuais, dois eram professores com vínculos de trabalho instável: uma professora com contrato de trabalho temporário, e outra, na condição de aluna de doutorado realizando seu estágio de docência.

**QUADRO 1:** Total de docentes de prática como componente curricular e estágio curricular supervisionado de ensino, unidade administrativa de lotação e enquadramento funcional na Universidade, considerando as licenciaturas em Artes – Hab. Artes Visuais, Matemática, Educação Física, Ciências Sociais.

Unidade administrativa de lotação	Enquadramento funcional	Total
FAE (Faculdade de Educação)	Assistente Assistente Temporário Estudante de doutorado	04
CA (Centro de Artes)	Assistente Assistente	02
IFM (Instituto de Física e Matemática)	Adjunto Adjunto	02
ESEF (Escola Superior de Educação Física)	Adjunto Adjunto Associado	03
IFISP (Instituto de Filosofia, Sociologia e Política)	Assistente	01

Fonte: Departamento de Registros Acadêmicos/UFPel, 2010.

Vemos aqui a comprovação de uma afirmação que fazíamos anteriormente, observando as disputas que as Diretrizes Curriculares Nacionais provocaram no âmbito dos currículos e dos agentes envolvidos com a formação dos professores em nível superior. Se as Faculdades de Educação foram, desde a década de 1960, o lugar quase que exclusivo da oferta dos saberes pedagógicos da formação do professor, hoje não mais o são. Outros grupos reivindicam para si o domínio dos saberes sobre a docência e ampliam seus espaços de influência nos currículos, abrindo vagas e realizando concursos para essas áreas. Isso se deu em grande medida pelos efeitos do modo como veio se dando a expansão das universidades no Brasil nas últimas décadas.

Já desde o primeiro movimento de reforma na Universidade, em 2004 e 2005, dois dos cursos investigados, as Licenciaturas em Educação Física e a de Matemática, assumiram integralmente a carga horária destinada aos saberes da prática como componente curricular e estágio supervisionado. Esses cursos continuaram contando com docentes da Faculdade de Educação apenas em disciplinas dos chamados fundamentos da educação. No fim de 2010, insatisfeito com a política da Faculdade de Educação em relação aos Estágios, também o Centro de Artes abriu concurso para 02 vagas na área de arte-educação, assumindo, desde então, a responsabilidade com os estágios na licenciatura.

Fragilizada pela política de contenção de vagas para docentes que caracterizou a década de 1990, comprometida com a abertura de novas frentes de trabalho como a pós-graduação, e diante do crescimento exponencial dos encargos didáticos em virtude da ampliação do número de cursos e vagas nas licenciaturas e da ampliação da carga horária dos componentes do estágio pela matriz curricular oficial, o departamento encarregado dos componentes do estágio é levado a precarizar o seu atendimento nessas disciplinas que exigiam alta demanda de tempo e trabalho. Assim que, ao mesmo tempo em que desenvolvemos o estudo, as condições de trabalho do departamento universitário encarregado dos estágios configuraram, em grande parte, as dificuldades que os alunos de alguns cursos indicaram nesse componente.

## CONCLUINDO

Os discursos das políticas não são lidos ao pé da letra pelas agências educacionais e seus protagonistas. São recontextualizados pela cultura das instituições educacionais e de seus agentes, pelas mentalidades dos professores e interesses dos grupos disciplinares, pela política e relações

de poder vigentes nas instituições e, em determinadas conjunturas institucionais, pelos recursos materiais e humanos disponíveis, pelas condições de trabalho, etc. (Ball, 1994; OLIVEIRA; DESTRO, 2003).

Procuramos mostrar que, no caso estudado, as mudanças propostas pelo texto da política curricular oficial foram recontextualizadas nas instituições formadoras a partir de uma tradição curricular fortemente disciplinar vigente na universidade e nos currículos de licenciatura, sem conseguir alterar substancialmente as velhas concepções e práticas pedagógicas e o modo como vinham acontecendo os estágios: o estágio continuou sendo entendido como lugar de verificação e de aplicação da teoria que se aprendeu no curso de formação. E o mais comum ainda é a ausência ou a fragilidade de projetos de cooperação entre a universidade e as escolas na organização e no acompanhamento dos estágios.

Procuramos, também, evidenciar que, frustrando as intenções oficiais, as dicotomias entre teoria e prática e conteúdo e forma, características de um modelo de formação que a literatura tem denominado de racionalidade técnica, parecem ter continuidade nos currículos reformados, mesmo considerando a antecipação na duração dos cursos e a ampliação dos tempos dedicados à prática como componente curricular e ao estágio curricular supervisionado de ensino. A fragmentação do trabalho universitário pela departamentalização, a tradição disciplinar e a forte classificação dos currículos, a intensificação do trabalho docente universitário nas últimas décadas e a ausência de projetos formativos entre universidade e escolas de educação básica para o acolhimento e o acompanhamento dos estágios foram fatores que estiveram implicados na tradução das normativas oficiais para os currículos e a prática pedagógica nos casos estudados.

No entanto, alguns movimentos positivos foram indicados por essas mudanças nos saberes a partir das normativas oficiais, considerando os casos estudados: a possibilidade de diversificação das experiências de docência e com a escola de educação básica dos alunos futuros mestres e a ampliação dos locais de trabalho e discussão sobre as questões do ensino e da docência na educação básica na universidade.

Por outro lado, as normativas oficiais deixaram suas marcas nos currículos pela ampliação geral do tempo dedicado aos estudos pedagógicos na carga horária total dos cursos, e, ao mesmo tempo, pela redução de conteúdos relacionados às ciências básicas da educação a favor da inclusão de mais prática. Nesse sentido, a legislação alcançou certo êxito, na medida em que instituiu, pelos saberes da formação



profissional, “o recuo da teoria” para usar a expressão de Moraes (2001), quando analisa fenômeno semelhante na pesquisa educacional com fortes implicações epistemológicas, éticas e políticas para o campo.

Considerando essas evidências e ressaltando a particularidade que sempre caracteriza a metodologia do estudo de caso é que, talvez, devemos manter uma certa desconfiança diante das euforias em torno do valor da prática como o saber por excelência da construção da competência docente. A marcha desse axioma no campo das políticas oficiais para a formação de professores parece vir acompanhada da precarização e desintelectualização do trabalho docente.

## REFERÊNCIAS

- BALL, S. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. In: BALL, S. **Education Reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham, Philadelphia: Open University Press, 1994, p. 14-27.
- BALL, S. Reforma educacional como barbárie social: economicismo e o fim da autenticidade. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 33-52, 2012.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 009/2001, de 8 de maio de 2001a. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 de jan. 2002. seção 1. p. 31. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>> . Acesso em: 3 mar. 2004.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 01, de 18 de fevereiro de 2002. 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](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)>. Acesso em: 3 mar. 2004.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. BRASIL. Parecer CNE/CP 28/2001, de 2 de outubro de 2001b. 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. Publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 de mar de 2002, seção 1, p.9. 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: 3 mar. 2004.
- COSTA, F. F. Formação inicial de professores: novas políticas para velhas práticas! In: ANPED SUL – SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, IX, Caxias do Sul, 2012. **Anais...** Disponível em: <[http://www.portalanpedsul.com.br/adminuploads/2012/Formacao\\_de\\_Professores/Trabalho/06\\_00\\_13\\_2021-6931-1-PB.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/adminuploads/2012/Formacao_de_Professores/Trabalho/06_00_13_2021-6931-1-PB.pdf)>. Acesso em: 4 dez. 2013.
- DINIZ-PEREIRA, J. E.; VIANA, G. M. A atual reforma das licenciaturas na UFMG e as lutas concorrenciais no campo universitário. In: ROCHA, S.A. da (org). **Formação de Professores: licenciaturas em discussão**. v. 1. Cuiabá: EdUFMT, 2010. p. 15-24.

GARCIA, M. M. A. Textos e contextos na reforma das licenciaturas: o caso da UFPel. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 229-252, maio/ago 2010.

garcia, m. m. a.; fonseca, M.; LEITE, V. C. Teoria e prática na formação de professores: a prática como tecnologia do eu docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 3, p. 233- 264, set. 2013.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 26, p. 109-118, maio/jun/jul/ago 2004.

LOPES, A. C. Tensões entre recontextualização e hibridismo nas políticas de currículo. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, Caxambu, 2005. **Anais...** Rio de Janeiro, ANPED, 2005. Disponível em: <[http://28reuniao.anped.org.br/?\\_ga=1.105855872.267663288.1438884357](http://28reuniao.anped.org.br/?_ga=1.105855872.267663288.1438884357)>. Acesso em: 2 mar. 2006.

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 118, p. 89-117, 2003.

MILLS, W. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MOON, B. O papel das novas tecnologias da comunicação e da educação a distância para responder à crise global na oferta e formação de professores: uma análise da experiência de pesquisa e desenvolvimento. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 104, p. 791- 814, 2008.

MORAES, M. C. M. de. O recuo da teoria: dilemas da pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 14, n. 1, p. 7-25, 2001.

OLIVEIRA, O.; DESTRO, D. Política curricular como política cultural: uma abordagem metodológica de pesquisa. In: REUNIÃO ANUAL Da ANPED, 26, 2003. Poços de Caldas. **Anais...** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/26/trabalhos/ozerinavictordeoliveira.rtf>>. Acesso em: 10 dez. 2003.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

## NOTAS

<sup>1</sup> Duas investigações foram desenvolvidas com o objetivo de avaliar as mudanças nos currículos de licenciatura da UFPel em virtude das reformas do início do milênio: a primeira: 2004-2005 - “Formação e profissionalização docente para a Educação Básica: implicações do discurso educacional e curricular oficial para a identidade profissional dos/as docentes da educação básica”; a segunda: 2010-2012 – “Teoria e Prática na Formação de Professores: Impactos da Reforma em Currículos de Licenciatura da UFPel”.

<sup>2</sup> Durante o ano de 2010, a professora responsável pela disciplina de Estágio em Ciências Sociais II, ofertada no 1º semestre desse ano, era professora temporária no Departamento de Ensino da Faculdade de Educação/Universidade, sendo nesse semestre ainda responsável pela oferta da disciplina de Teoria e Prática Pedagógica (68 h/a) e Educação Brasileira: Organização e Políticas Públicas (68 h/a), na mesma licenciatura, e Estágio II (136h/a) no Curso de Artes Visuais – Habilitação Licenciatura. No 2º semestre de 2010, o Estágio em Ciências Sociais I e III, inicialmente sem professor, foi posteriormente ministrado por dois professores (uma recém-concursada, e outra, doutoranda em estágio de docência), que trabalharam em parceria.

**Recebido:** 19/08/2015

**Aprovado:** 06/11/2015

**Contato:**

Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)  
Faculdade de Educação  
Rua Alberto Rosa, 154  
Pelotas | RS | Brasil  
CEP 96.010-770

