

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO NAS LICENCIATURAS EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA DO PARÁ: DESRESPEITO ÀS ESPECIFICIDADES DA DOCÊNCIA

Lucineide Soares do Nascimento¹

RESUMO

Este trabalho de pesquisa documental e bibliográfico problematiza o desenho curricular do Estágio Supervisionado Obrigatório – ESO nos cursos de licenciatura de uma Instituição de Ensino Superior – IES pública do estado do Pará a fim de analisar as suas possíveis contribuições para a formação e valorização dos docentes. Com base em uma perspectiva crítica de pesquisa e educação delineamos os seguintes objetivos: a) contextualizar a formação e a valorização dos profissionais da educação a partir da legislação vigente; b) apresentar/discutir o desenho curricular do ESO de uma IES pública do estado do Pará com base em documentos oficiais; e, c) apontar, com base na literatura atual, as possibilidades de um desenho curricular de ESO que contribua para a formação dos futuros profissionais da educação e para a valorização da docência. Constatamos que o desenho curricular da IES não leva em consideração as especificidades da formação dos professores e valorização da docência e formulamos um formato de ESO com três reivindicações/metast: 1) criação de mecanismos que aproximem os professores das áreas específicas de conhecimento de cada licenciatura e os da área da educação e/ou de prática pedagógica; 2) criação de espaços/tempos nos horários semanais para que uma parte dos ESOs seja ofertada com encontros entre a turma (ou grupos de alunos) e os professores; e, 3) investimento da IES em eventos e publicações para socializar saberes e práticas entre os professores, alunos, comunidade e instituições nas quais os alunos realizam os ESOs, promovendo o ensino, a pesquisa e a extensão.

Palavras-chave: Formação de professores; Estágio Supervisionado Obrigatório; Valorização da Docência.

ALGUMAS NOTAS METODOLÓGICAS INICIAIS

Este trabalho trata da análise e discussão acerca dos Estágios Supervisionados Obrigatórios - ESOs das licenciaturas de uma universidade pública do estado do Pará. A pesquisa de cunho documental e bibliográfico é baseada na análise da legislação vigente, nos documentos oficiais da instituição e nos estudos de artigos dos autores contemporâneos que publicam sobre prática pedagógica e ESOs nas licenciaturas.

¹Formada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA); Mestrado em Currículo e Formação de Professores – ICED/UFPA, Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática – IEMCI/UFPA. Professora da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA). Pesquisadora no Grupo de Pesquisa em Educação e Diversidade na Amazônia (GEDAM/UFRA) e do Grupo de Pesquisa “Filosofia, Ética e Educação” da Universidade Federal do Pará – UFPA. n_lucineide@yahoo.com.br

A pesquisa faz parte das inquietações desta professora formadora de professores que trabalha em uma instituição pública que não faz muitas distinções entre os cursos de bacharelado e de licenciatura. Não estou sozinha nas discussões e lutas pelo respeito às especificidades e necessidades dos ESOs para a contribuir com uma formação de qualidade para os futuros docentes². Faço parte de um Grupo de Pesquisa³ que dialoga com a maioria dos docentes que atua nas licenciaturas de nossa instituição. Juntos, usamos todo o nosso arsenal discursivo para movimentar as mudanças e as práticas que contemplem os critérios específicos e necessidades para a formação dos futuros profissionais da educação do nosso Estado.

A partir de uma perspectiva crítica de pesquisa⁴ e de educação nos propomos a problematizar o formato do ESO de nossa instituição a partir do seguinte problema de pesquisa: O formato curricular do Estágio Supervisionado Obrigatório-ESO nos cursos de licenciatura de uma Instituição de Ensino Superior – IES do Pará contribui para a formação e valorização dos futuros profissionais da educação? Para esse empreendimento estabelecemos três objetivos: a) contextualizar a formação e a valorização dos profissionais da educação a partir da legislação vigente; b) apresentar/discutir o desenho curricular do ESO de uma IES pública do estado do Pará a partir de documentos oficiais; e, c) apontar, com base na literatura atual, as possibilidades de um desenho curricular de ESO que contribua para a formação dos futuros profissionais da educação e para a valorização da docência.

Dentre nossos resultados chegamos a proposição de três *reivindicações/met*as para que o ESO contribua de forma significativa tanto para a formação quanto para a valorização dos futuros profissionais da educação: 1) criação de algum mecanismo que possibilite a íntima relação entre os professores das áreas de conhecimento específicas do curso e da área da educação e/ou prática pedagógica, uma vez que qualquer professor

² É por isso que, sem negar minhas obrigações e sem abrir mão de minha subjetividade, usarei a primeira pessoa do plural na estrutura textual.

³ Grupo de Pesquisa em Educação e Diversidade na Amazônia – GEDAM.

⁴ A teoria crítica em educação recebe sua maior contribuição com a “Escola de Frankfurt” de inspiração marxista, paradoxalmente, somente quando os pensadores dessa escola se afastam é que suas contribuições se tornam mais conhecidas entre 1930-40. Nossa incursão teórico-metodológica crítica se dá pela consciência de que a ciência pode ser um instrumento político para suscitar a problematização das relações desiguais de poder nas instituições e, também, porque parte do rigor da análise interna dos conceitos e categorias com os quais tecemos nossa pesquisa. Nos dois sentidos da palavra “crítica” atribuídos por.... “o primeiro se refere à crítica interna, isto é, à análise rigorosa da argumentação e do método [...] O segundo e mais importante sentido da palavra crítica diz respeito à ênfase na análise das condições de regulação social, desigualdade e poder. Assim, os teóricos-críticos enfatizam o papel da ciência na transformação da sociedade” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, s/d., p. 139).

pode trabalhar com os ESOs nessa IES; 2) o reconhecimento da necessidade de criação de espaços e tempos nos horários semanais dos cursos, de modo que uma parte da carga-horária dos ESOs seja realizada a partir de encontros com os orientandos para orientação de todo o processo nas escolas e socialização das dúvidas, leituras e práticas; e, 3) a conquista do apoio e do investimento da IES em eventos e publicações visando a divulgação das produções dos orientandos e orientadores.

Propomos um formato de ESO que valorize as especificidades da docência e que efetive uma formação baseada no ensino, na pesquisa e na extensão.

DAS LUTAS E CONQUISTAS DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DO BRASIL

Os profissionais da educação, a partir de suas incansáveis lutas, vêm angariando muitas conquistas ao longo da história brasileira. Nesse sentido, temos alguns exemplos como a Carta Magna de 1988 que, no Artigo 206, Incisos V e VIII garantem, respectivamente:

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006);

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB, Lei 9.394/96 em acordo com a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 reafirma a importância e valorização dos professores no Art. 67 com a seguinte redação: “Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público”.

Temos um Plano Nacional de Educação-PNE – 2014 a 2024 (Lei N. 13.005/2014) que, embora seja ignorado por alguns governos, ainda é um instrumento legal que deve ser considerado nas políticas dos governos estaduais, municipais e federal. O PNE possui 10 diretrizes para guiar a educação nacional e 20 metas que devem (ou deveriam) ser cumpridas ao longo de sua vigência. Destacamos as metas 15, 17 e 18 que tratam especificamente dos profissionais da educação:

META 15 - Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de

vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

META 17 - Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

META 18 - Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. (BRASIL, PNE, 2017).

Todas essas metas tratam especificamente da valorização e da formação dos profissionais da educação porque todas as demais metas de ampliação dos anos de escolaridade da população brasileira em todos os níveis e modalidades de ensino, assim como a melhoria da qualidade do ensino na rede pública dependem fundamentalmente das metas citadas anteriormente. Em outras palavras, não existem aumentos de oferta de vagas e de qualidade na educação de um país sem investimentos na formação dos professores e na valorização dessa profissão que, ao longo da história, mesmo com todo o avanço tecnológico e/ou por isso mesmo, tem-se mostrado insubstituível.

Apesar dessas e de outras conquistas no âmbito legal tivemos, também, muitos retrocessos ao longo da história e todos eles como resultado das relações desiguais de poder na política e da tradicional ausência de continuidade nos programas e políticas educacionais, ou seja, quando mudam os governos as políticas e programas são interrompidos e/ou reformulados. Nos últimos anos, há um aumento da preocupação com a formação e a valorização docente, pois, tudo o que conquistamos pode sofrer retrocessos justamente pela aprovação de leis que ferem o que os próprios professores definiram como formação. Cruz et. al. (2020) sintetizam muito bem alguns dos avanços e recuos na formação dos professores:

Vimos, no campo das políticas ligadas à formação docente que, os últimos 40 anos foram cenário de muitas lutas que resultaram em uma crescente preocupação em consolidar a formação e valorizar o magistério. Constata-se, contudo, que, desde 2018, uma onda conservadora que se aliou ao ultraliberalismo, não apenas no contexto nacional, intensificou a proliferação de discursos demeritórios sobre a docência e sobre a escola, sobretudo quando dirigidos à Educação Pública. Esse contexto vem trazendo graves implicações que atingem

desde a revogação das diretrizes para a formação de professores (RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 02 DE 2015) até a instituição de novas diretrizes que expressam a adesão à políticas de precarização da formação, controle sobre a docência e centralização curricular. Entre outros aspectos, esses processos vulnerabilizam a docência e a formação, na contramão de investimentos históricos do campo. (CRUZ Et. al, 2020, p. 43).

Essas palavras tão coerentes nos fazem continuar a luta por uma formação que realmente leve em consideração as especificidades da docência e o reconhecimento de todo o labor dos profissionais da educação que formam outros professores. Na Instituição de Ensino Superior – IES em questão, quase todos os profissionais da educação que atuam nas licenciaturas estão engajados em torno da construção de uma “nova” forma de processar os Estágios Supervisionados Obrigatórios – ESOs no âmbito desses cursos.

Colocamos “nova” entre aspas porque o que reivindicamos é uma formação dos futuros profissionais da educação que tenha, dentre outras especificidades, um formato de Estágio Supervisionado Obrigatório com tempos e espaços previstos nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura – PPCs e nos horários semanais de aulas, em forma de disciplina, para que possamos encontrar os alunos em grupos e não individualmente. Dessa forma, poderíamos orientar, planejar, discutir e produzir pesquisas a partir dos aportes teórico-metodológicos e práticos das disciplinas da academia e das experiências nas escolas e demais instituições nas quais ocorrem os ESOs. Podemos ver, então, que não se trata de algo tão novo nas teorias e discussões sobre formação docente, mas é algo que não existe em nossa universidade como veremos no próximo tópico deste trabalho.

DAS (NÃO)ESPECIFICIDADES DOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS OBRIGATÓRIOS NAS LICENCIATURAS

Para que o leitor(a) tenha uma ideia de como funciona a nossa IES trataremos de alguns aspectos relacionados aos cursos de licenciatura. Nossa universidade surgiu de uma faculdade da área das ciências agrárias e tem uma tendência a dar prioridade a essa área. Atualmente oferta os seguintes cursos de licenciaturas distribuídos em quatro Campi segundo o quadro abaixo:

QUADRO I - DISTRIBUIÇÃO DOS CURSOS DE LICENCIATURA DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA DO PARÁ COM ANO DE INÍCIO

CURSOS DE LICENCIATURA OFERTADOS				
Campus A	Lic. em Computação (2009)	Letras LIBRAS (2016)	Letras Língua Portuguesa (2018)	Lic. em Pedagogia (2020)
Campus B	Lic. em Biologia (2015)			
Campus C	Lic. em Computação (2015)			
Campus D	Letras Língua Portuguesa (2015)	Lic. em Biologia(2015)		
Campus E	-	-	-	-
Campus F	-	-	-	-

O Planejamento Estratégico Institucional de 2014 a 2024 – PLAIN (2015) da IES em questão previa a criação de vários cursos de licenciatura em todos os seus Campi e não apenas nos quatro onde já existem esses cursos, todavia, isso não se realizou até o momento. Percebemos pelo Quadro I que 99% dos cursos foram criados a partir desse PLAIN (2014-2024). Outra informação importante é que todos os cursos são criados por iniciativa de professores que se comprometem a criar os PPCs e ministrar aulas no primeiro ano, nesses cursos novos, até que se consigam as vagas para novos concursos. Caso os professores não consigam a adesão de outros docentes para ministrarem as disciplinas nesse primeiro ano, o curso não é aprovado.

A maior parte dos coordenadores desses cursos também não recebe nenhuma gratificação, esses professores fazem todo o trabalho por compromisso com os alunos e com a instituição. Esses coordenadores representam minoria em todos os colegiados, fóruns e conselhos, por isso, são votos vencidos em quaisquer discussões relacionadas às especificidades e necessidades dos cursos de licenciatura.

Os professores que lutamos e sonhamos pelo curso de Licenciatura em Pedagogia, por exemplo, levamos 10 (dez) anos para aprova-lo e conseguimos ter nossa primeira turma com início no ano de 2020. Apesar dessa resistência, nossa IESs já conquistou experiência na formação de professores através do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR com vários cursos e turmas ofertadas em muitos municípios do Pará. Especificamente em relação ao curso de

Licenciatura em Pedagogia é importante informar que criamos um curso especialmente para esse Plano em 2011 para atender a grande demanda das prefeituras de muitos municípios que ainda possuíam/possuem professores apenas com a formação em nível médio. Em 2011 e 2012 foram abertas 24 turmas e, em 2017, o curso foi finalizado, formando 734 (setecentos e trinta e quatro) pedagogos.

Vamos adentrar ao objetivo central de nosso trabalho que é a discussão e a luta pela institucionalização/reconhecimento das especificidades dos Estágios Supervisionados Obrigatórios nos cursos de licenciatura em nossa IES. Para compreendermos as discrepâncias entre os documentos institucionais e entre esses e a vivência no magistério vamos iniciar com o mais novo Regulamento de Ensino dos Cursos de Graduação, doravante identificado pela sigla RECG (2020).

O Artigo 173 do RECG (2020) descreve as atribuições do orientador do ESO e, em seu Parágrafo Único afirma que “O número máximo de discentes por orientador **será definido no projeto pedagógico de cada curso**” (Grifos nossos).

Até o momento essa prescrição ainda não se apresenta na prática, haja vista que todos os cursos ainda não se adequaram às “novas” diretrizes curriculares de acordo com a Resolução CNE/CP N° 2, de 20 de dezembro de 2019 que “define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)”. Em outras palavras, nem todos os Projetos Pedagógicos dos Cursos – PPCs, especialmente os dos cursos de licenciatura passaram por uma readaptação à nova legislação e, portanto, não dizem a quantidade de alunos que cada professor pode orientar.

Mas, essa não é a questão, haja vista que tal Resolução não trata especificamente do modo que a IES deve dividir a carga-horária do estágio entre a universidade e a instituição na qual o aluno realiza o estágio. O que ela prevê no Grupo III das 800 (oitocentas) horas para as práticas pedagógicas, incluindo as 400 (quatrocentas) horas para o Estágio Supervisionado, de acordo com o parágrafo 3º do Artigo 15 é:

A prática deve estar presente em todo o percurso formativo do licenciando, **com a participação de toda a equipe docente da instituição formadora, devendo ser desenvolvida em uma progressão que, partindo da familiarização inicial com a atividade docente, conduza, de modo harmônico e coerente, ao estágio supervisionado**, no qual a prática deverá ser engajada e incluir a mobilização, a integração e a aplicação do que foi aprendido no curso,

bem como deve estar voltada para resolver os problemas e as dificuldades vivenciadas nos anos anteriores de estudo e pesquisa. (RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20/12/2019. Grifos nossos).

Não entraremos no mérito (ou melhor, demérito) dessa “nova” lei sobre a formação dos professores. O que ocorre de fato em nossa instituição é que os ESOs não são tomados como disciplinas, mas como atividades curriculares individuais. Desta feita, o aluno procura o professor com quem deseja realizar o estágio; o professor assina uma declaração se dispondo a orientá-lo e o aluno envia à Coordenação do Curso. Em seguida, o aluno escreve um breve “Plano de Estágio” e o envia ao professor que, por sua vez, deveria enviar à Comissão de Trabalho de Conclusão de Curso e Estágio Supervisionado – CTES para a aprovação.

O Art. 155 do RECG (2020) afirma que “o planejamento das atividades de ESO será efetuado em conjunto pelo discente e seu orientador e submetido à CTES para avaliação, parecer e providências quanto a matrícula”, todavia, o aluno é matriculado pela coordenação do curso, tão logo envie a declaração assinada pelo professor confirmando que aceita ser o orientador do aluno no ESO.

Como não temos tempo nos horários semanais de aula, pois os horários são todos preenchidos pelas disciplinas, geralmente os alunos “somem” ou alegam não terem tempo para nos encontrar regularmente. Quando há os encontros, estes são feitos de forma individual de acordo com a compatibilidade entre as agendas dos professores e dos alunos. Geralmente os alunos protelam muito para enviar a primeira versão do relatório e, próximo ao final do semestre, entregam relatórios que, geralmente nem dá tempo de construir a segunda versão do documento. O ESO acaba, não há discussões entre os demais alunos e professores, tão pouco entre as pessoas da universidade e os sujeitos das escolas e demais instituições nas quais ocorrem os estágios.

O que deveria ser uma oportunidade magnífica para a efetivação do ensino, pesquisa e extensão – incluindo publicação de trabalhos – acaba virando apenas uma etapa a ser cumprida para o recebimento do diploma.

De acordo com o Procedimento Operacional Padrão-POP que orienta a elaboração do Relatório Anual Docente – RADOc no ponto “1.3 Atividades De Orientação/Supervisão, Preceptoria e/ou Tutoria; Para as atividades de orientação, coorientação, supervisão, preceptoria e/ou tutoria, o docente não poderá exceder 12 horas semanais, independente, do número de orientados”. Nesse quesito estão incluídas

as orientações para todos os alunos que “cursam” o Estágio Supervisionado Obrigatório tanto em um curso de licenciatura quanto em um de bacharelado.

Já que todos os professores das licenciaturas de nossa IES podem ministrar o Estágio Supervisionado Obrigatório, bastando para isso, ser “escolhido” pelos alunos, então, propomos que haja uma integração entre todos os professores dos cursos para que os trabalhos e orientações realmente promovam a interligação teórico-prática e contribuam efetivamente para os futuros professores. Compactuamos com Araújo e oliveira (2021) quando dizem:

É nessas inter-relações didático-pedagógicas das diversas disciplinas que reside, em parte, o segredo da profissionalização docente e, por isso, da construção de processos que alicerçam a permanência e o êxito dos estudantes nos cursos de licenciatura. Enquanto a profissionalização docente, o ensinar a ensinar nos cursos de licenciatura, não se constitui objeto em todas as disciplinas, a permanência e o êxito dos estudantes nos cursos de licenciatura serão apenas um ideal e, portanto, o contributo para a melhoria da formação docente não ficará evidente nem ao nível individual ou local. (ARAÚJO; OLIVEIRA, 2021, p. 380).

Nossos estudos e discussões nos levam a propor e lutar por pelo menos três reivindicações/metapas. E essa é a primeira, ou seja, que haja uma íntima relação entre as diferentes disciplinas de modo a suprir as necessidades específicas dos ESOs e dos alunos que se tornarão professores. Em outras palavras, que um professor que ministra disciplinas da área da computação, por exemplo, discuta com os professores da área da educação e/ou da prática pedagógica sobre tais necessidades e especificidades dos ESOs na formação dos futuros professores. É preciso criar ou prever momentos/mecanismos para que essa relação seja estabelecida.

Nossa segunda reivindicação/meta consiste no reconhecimento da necessidade de dedicarmos um tempo e um formato de disciplina nos horários regulares de aula com uma parte da carga-horária dos ESOs para que os professores possam se reunir com as turmas; orientar o planejamento das atividades; discutir sobre as narrativas que os alunos fazem com relação e a partir de suas vivências na escola e em outras instituições; orientar os relatórios (parciais e final); realizar discussões sobre teorias que embasam a escrita e a prática dos discentes; orientar a produção de artigos visando publicação a partir da pesquisa e da escuta aos sujeitos do campo; encaminhar tais escritas e esboços de pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, já que a maioria dos alunos chega ao último ano de curso sem ter nem noção do tema que abordará nesse trabalho final, dentre outras atividades. Esse formato permite a formação de professores que

compreendem que é impossível existir um ensino de qualidade sem a pesquisa. Almeida (2020) relata sua experiência ao trabalhar o Estágio Supervisionado com alunos dos cursos de Licenciatura em Geografia e Pedagogia da UERJ:

A experiência da pesquisa fez a diferença na vida dos licenciandos, de forma que muitos descreveram como uma experiência única. Pelos relatos e observação pudemos perceber que esse tipo de contato vívido com a escola, traz mais confiança e preparo. Entendemos que a prática é um exercício pedagógico e só se concretiza com a experiência em sala, mas asseveramos que atividades pedagógicas em que se envolve a pesquisa, são mais válidas e ressignificantes, ao passo que sejam mais planejadas e executadas nos cursos de licenciaturas. A disciplina de Estágio supervisionado é o caminho mais próximo para que seja implantado. (ALMEIDA, 2020, p. 224-225).

Acreditamos que os alunos poderão se beneficiar desse formato de ESO porque, coletivamente, poderão apresentar suas dúvidas, fragilidades, insights, estudos e superação de suas dificuldades. Conforme Almeida (2020) supracitada precisamos lidar com as expectativas dos alunos, com a necessidade de planejamento das atividades que os alunos desenvolverão em sala de aula, mas não podemos prescindir da pesquisa. Pelo contrário, a pesquisa precisa ser incorporada, desde a formação inicial, à prática docente.

Nossa terceira reivindicação/meta é que a universidade possa investir e apoiar eventos e publicações dos trabalhos produzidos por alunos e professores durante os ESOs. Essas seriam oportunidades magníficas para divulgar os trabalhos produzidos a partir das práticas discentes com os fundamentos angariados nas demais disciplinas dos cursos. Também seria uma ótima oportunidade para o diálogo entre os próprios professores dos vários cursos de licenciatura, de modo a compartilhar saberes e práticas pedagógicas exitosas durante os ESOs. Como bem nos afirma Blaszkó (2020) a partir de sua experiência, é:

Importante que as experiências vivenciadas pelos acadêmicos nos campos de estágio sejam disseminadas e socializadas em eventos, mostras de estágio e círculos de debates promovidos pelas próprias instituições, sendo oportunizados momentos para que os alunos possam apresentar os materiais pedagógicos utilizados no decorrer da realização dos estágios, bem como refletir e discutir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nos diversos níveis de ensino. (BLASZKO, 2020, p. 545).

Buscando a co-relação com a comunidade e a Educação Básica, esse formato também aproximaria a universidade aos sujeitos que atuam nas instituições nas quais os alunos executam os ESOs. Desta feita, os Estágios Supervisionados Obrigatórios podem

ser uma excelente estratégia para promover a formação baseada no tripé da universidade que são a pesquisa, o ensino e a extensão.

ALGUMAS NOTAS FINAIS

Este trabalho surgiu das inquietações e discussões sobre o Estágio Supervisionado Obrigatório – ESO de um grupo de professores que trabalha em cursos de licenciatura em uma universidade pública do estado do Pará. A partir da pesquisa documental e bibliográfica fizemos, num primeiro momento, uma breve análise acerca das conquistas e retrocessos em relação à formação e valorização dos profissionais da educação a partir de documentos legais como a Carta Magna de 1988, a LDB Lei 9.394/96 e a RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019, que é considerada um mecanismo de desmonte da autonomia e da qualidade da formação dos professores.

No segundo momento procuramos mostrar – a partir da análise dos documentos institucionais – como o ESO ocorre em nossa instituição sem levar em consideração as especificidades das licenciaturas e da formação do profissional da educação. Esse desenho curricular pouco tem a contribuir com uma formação de qualidade para os futuros profissionais da educação e também não valoriza a docência.

Problematizamos o formato atual dos ESOs em nossa universidade com base em autores contemporâneos que produzem trabalhos sobre a prática pedagógica e os ESOs em suas respectivas IES. Nossas discussões/resultados nos levaram a elaboração de três reivindicações/metasp para os ESOs nas licenciaturas: primeiro que as disciplinas relativas às áreas de conhecimento de cada licenciatura e as disciplinas ligadas à educação e/ou à prática pedagógica tenham uma íntima relação de modo a suprir as exigências e necessidades específicas dos ESOs e dos alunos que se tornarão professores. Essa primeira reivindicação/meta se dá em decorrência de que todos os professores que atuam nos cursos podem ser orientadores dos alunos nos ESOs.

A segunda reivindicação/meta consiste na criação de espaços e tempos nos horários semanais dos cursos, para que uma parte da carga-horária dos ESOs seja realizada a partir de encontros com os orientandos de modo a orientar todo o processo que será vivenciado nas escolas e socializar as dúvidas, leituras e práticas. A terceira reivindicação/meta é a conquista de apoio e investimento da universidade a eventos e publicações no sentido de divulgar as produções dos orientandos e orientadores. Isso

serviria também como forma de aproximação entre os sujeitos da comunidade, das instituições que recebem os nossos alunos para a execução dos ESOs e a universidade.

O formato de ESO que propomos aqui – que nem pode ser considerado uma novidade – pode ser uma excelente oportunidade para promover o diálogo entre os professores sobre os seus avanços em suas práticas ao trabalhar com os ESOs, aproximar a universidade da Educação Básica e promover uma formação docente de maior qualidade assentada no tripé ensino, pesquisa e extensão.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. R. das F. de. Atividades Extensionistas de Graduandos de Licenciaturas e sua Contribuição na Formação Docente: Construindo Saberes Durante a Semana Pedagógica em uma Escola de Formação de Professores em Nível Médio. In: CRUZ, G. B. da. (et. al). Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas: tensões e perspectivas na relação com a formação docente. Apresentação. - 1. ed. Livro 1, Volume 1 - Rio de Janeiro/Petrópolis: Faperj; CNPq; Capes; Endipe /DP et Alii, 2020. [Recurso eletrônico]. (p. 217-225).

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa. Editora Thompson. s/d. [Recurso eletrônico].

ARAÚJO, O. H. A.; OLIVEIRA, D. S. de. O Protagonismo Estudantil na Profissionalização Docente. In: Revista Teias, ProPEd/UERJ. V. 22. N. 66, jul./set. 2021. (p. 370-383). Disponível em: < <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/51971/38773>>. Acesso: 07 de ago. 2021.

BLASZKO, C. E. Formação Inicial de Professores do Curso De Pedagogia: Reflexões e Base Estruturante da Formação Teórico-Prática. In: CRUZ, G. B. da. (et. al). Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas: tensões e perspectivas na relação com a formação docente. Apresentação. - 1. ed. Livro 1, Volume 1 - Rio de Janeiro/Petrópolis: Faperj; CNPq; Capes; Endipe /DP et Alii, 2020. [Recurso eletrônico]. (p. 540-547).

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, Presidência da República, Brasília. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso. 07 de ago. 2021.

_____. Plano Nacional de Educação-PNE 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. -2ed., reimpr. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017.

_____. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. -14ed.- Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017.

_____. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). MEC – Brasília. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=77781%E2%80%9D>>. Acesso: 07 ago. 2021.

CRUZ, G. B. da. (et. al). Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas: tensões e perspectivas na relação com a formação docente. Apresentação. - 1. ed. Livro 1, Volume 1 - Rio de Janeiro/Petrópolis: Faperj; CNPq; Capes; Endipe /DP et Alii, 2020. [Recurso eletrônico]. (p. 42-46).

UFRA, UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DA AMAZÔNIA, Planejamento Estratégico Institucional da UFRA: 2014-2024. Belém: UFRA, 2015. Disponível em: <https://propladi.ufra.edu.br/images/conteudo/PLAIN/PLAIN-PDI/PDI/atualizacao_pdi_ufra-2014_2024.pdf>. Acesso: 07 ago. 2021.

_____, Regulamento de Ensino dos Cursos de Graduação - RECG. Belém-PA, 2020. Disponível em: <https://novo.ufra.edu.br/images/REGULAMENTO_DE_ENSINO_UFRA_-_2020.pdf>. Acesso: 07 ago. 2021.

_____, PROCEDIMENTO OPERACIONAL PADRÃO-POP – PROCESSO DE RADOCC, 2020. Disponível em: <https://cppd.ufra.edu.br/images/Documentos/doc2020/POP_e_tutorial_RADOCC_1.1.pdf>. Acesso: 07 set. 2021.