

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.116

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE GEOGRAFIA: PERSPECTIVAS EM EXAME

Maria Soares da Cunha¹
Alexandra Maria de Oliveira²

RESUMO

Desde o começo dos anos 2000, os estágios obrigatórios nos cursos de licenciatura, passam por alterações que implicam, entre outros aspectos, na ampliação da carga horária na estrutura curricular e a problematização do seu significado e limites. As mudanças ocorrem progressivamente, atendendo marcos regulatórios que abrangem o campo da formação de professores. Quais são as concepções de prática e de estágio que alimentam essas alterações? Quais investigações científicas ajudam a superar visões reducionistas do estágio em um curso que prepara para a docência? As questões são norteadoras para a construção desse trabalho, que se caracteriza como pesquisa qualitativa. O levantamento empírico abrange pesquisa documental utilizando Pareceres e Resoluções do Conselho Nacional de Educação (Parecer 09/2001, Parecer 28/2001, Resoluções 01/2002 e 02/2002) vinculadas a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para as Licenciaturas. Focalizar os estágios no currículo dos cursos não significa desconsiderar suas ligações com os demais componentes curriculares. Refletir sobre as dimensões conceituais, os lugares e tempos do estágio é uma forma de reconhecer: a complexidade do processo de construção dos saberes docentes; o desafio da legislação cambiante diante das condições objetivas de sua realização; a necessidade de discutir e efetivar o estágio em sua potência para aprender a profissão docente, considerando as dimensões articuladas teoria e prática e o fortalecimento da relação pesquisa e ensino na licenciatura.

Palavras-chave: Formação docente, Diretrizes Curriculares Nacionais, Estágio.

1 Professora do Curso de Geografia da Universidade Regional do Cariri - URCA, maria.soares@urca.br;

2 Professora do Curso de Geografia da Universidade Federal do Ceará – UFC, alexandra.oliveira@ufc.br

INTRODUÇÃO

O presente trabalho volta-se a discussão do estágio e da parte prática na estrutura curricular de cursos de licenciatura. Faz um recorte em marcos regulatórios que interferem nesses componentes curriculares e toma como referência o debate realizado na comunidade acadêmica sobre os desafios de articulação da dimensão teoria e prática no processo de formação docente.

A promulgação da Constituição Federal em 1988, a aprovação pela Câmara Federal da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 (LDBEN - Lei 9394/1996) e do Plano Nacional de Educação (PNE, Lei nº 10.172/2001) impulsionaram reformas educacionais. A política educacional do Estado brasileiro, sobretudo a partir dos anos 1990, articula-se às recomendações de organismos multilaterais, materializando-se em uma velocidade arrebatadora por meio da legislação.

Vale destacar que o escopo do trabalho não permite examinar o número de Decretos, Pareceres e Resoluções que se sucedem no período compreendido entre os anos 1990 e o momento atual. Os impactos no ensino superior são consideráveis. Dispositivos regulatórios incidem de forma substancial na sua organização acadêmica, nos processos de avaliação, de regulação, desdobrando-se, desta feita, no processo de formação de professores. Foram selecionados para esse trabalho documentos do Conselho Nacional de Educação que fundamentam e estruturam as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura.

No *corpus* de exame constam: Parecer CNE/CP 09/2001, Parecer CNE/CP 28/2001. Eles antecedem as Resoluções CNE/CP 01/2002 e 02/2002. No intuito de problematizar como os colegiados de curso lidam com os pressupostos legais, realiza-se um breve exercício utilizando Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) de dois cursos de licenciatura em Geografia, situados no Estado do Ceará: Universidade Regional do Cariri (URCA, localizada em Crato/CE) e Universidade Federal do Ceará (UFC, situada em Fortaleza, capital do Estado).

Cerca de duas décadas após a publicação das Resoluções 01 e 02/2002, vale ponderar sobre a discussão acadêmica e os preceitos da legislação da parte prática e o lugar do estágio no processo de formação de professores. As questões lançadas norteadoras do recorte dessa pesquisa bibliográfica e documental: quais são as concepções de prática e de estágio que alimentam essas

alterações? Como as pesquisas acadêmicas ajudam a superar visões reducionistas do estágio?

A primeira seção do trabalho explora discussões acadêmicas que problematizam o modelo de racionalidade técnica como forma de organização dos cursos de formação docente, buscando contemplar pressupostos básicos da chamada epistemologia da prática. Na segunda seção apresenta-se o resultado de pesquisa documental visando examinar Pareceres e Resoluções relacionados a instituição das Diretrizes Curriculares Nacional para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, em Curso de Licenciatura de Graduação Plena, documentos distribuídos oficialmente entre os anos de 2001 e 2002. O exercício expressa o relançamento de questões ligadas aos dilemas da formação e da atividade docente.

REDIMENSIONADO O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS MOMENTOS DE EXERCÍCIO PROFISSIONAL

Nos anos 1990, a temática da formação docente ganhou força em pesquisas acadêmicas, tornando-se eixo de intervenção de políticas públicas. As investigações evidenciam o distanciamento da formação do professor em relação às necessidades reais da escola de ensino fundamental e médio e o despreparo dos professores para enfrentar a realidade da escola em suas inúmeras contradições e conflitos. Os estudos também demonstram a necessidade de superação da tradicional fragmentação dos saberes que compõem os cursos de formação docente: saberes científicos, saberes pedagógicos e saberes da experiência, geralmente trabalhados como “blocos distintos e desarticulados”. (PIMENTA, 1997, p. 9).

Ao se colocar em questão os currículos dos cursos de formação de professores, vale destacar a visão do professor como um técnico, concepção que prevalece ao longo do século XX e que deriva do quadro da racionalidade técnica. Trata-se de uma concepção linear e simplista dos processos de ensino, fragmentado em dois componentes, “[] um científico-cultural, que pretende assegurar o conhecimento do conteúdo a ensinar; - um componente psicopedagógico, que permite aprender como actuar eficazmente na sala de aula”. (GÓMEZ, 1992, p. 98).

Com essa concepção, a formação se realiza de modo fragmentado e hierarquizado, não se realizando mediante a convergência das dimensões teórica

e prática. Pimenta e Lima (2012, p. 34) questionam esse tipo de currículo que se organiza como um aglomerado de disciplinas isoladas entre si, reunindo saberes disciplinares e não teorias, e geralmente “[...] estão desvinculados do campo de atuação do professor.”

O modelo normativo de currículo é questionado por Schön³. Ele propõe uma formação que valoriza a experiência e a reflexão na experiência baseada na epistemologia da prática. (SHIGUNOV NETO; FORTUNATO, 2017, p.7). Donald Schön⁴ (1930-1997), segundo Pimenta (2002, p. 19)

[...] propõe que a formação dos professores não mais se dê nos moldes de um currículo normativo que primeiro apresenta a ciência, depois a sua aplicação e por último um estágio que supõe a aplicação pelos alunos dos conhecimentos técnico-profissionais.

Schön apresenta a noção de zonas indeterminadas da prática (incerteza, a singularidade e os conflitos de valores) que não cabem dentro da racionalidade técnica:

Quando uma situação problemática é incerta, a solução técnica de problemas depende da construção anterior de um problema bem-delineado, o que não é, em si, uma tarefa técnica. Quando um profissional reconhece uma situação como única não pode lidar com ela apenas aplicando técnicas derivadas de sua bagagem de conhecimento profissional. E, em situações de conflito de valores, não há fins claros que sejam consistentes em si e que possam guiar a seleção técnica dos meios (SCHÖN; 2000, p. 17 apud SHIGUNOV NETO; FORTUNATO, 2017, p.08)

Integra também o pensamento prático do profissional a *reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação*, isso se dá quando o professor utiliza os vestígios deixados na memória por intervenções anteriores para descrever, analisar e avaliar sua prática. (GÓMEZ, 1992, p.20). Para Schön, os três processos completam-se entre si para garantir uma intervenção prática racional, o que abre espaço para a discussão e o reconhecimento da pesquisa na ação dos profis-

3 Schön, graduado e doutor em Filosofia pela Universidade de Harvard, “[...] desenvolveu grande parte de seus estudos a partir da teoria proposta por John Dewey (1959), principalmente a partir do livro ‘How we think’, que data de 1910. [...] o cerne da teoria educacional de Dewey era a proposição de uma ‘escola como reconstrução da experiência’, sendo a experiência compreendida como a ação sobre outro corpo e a reação deste sobre o agente.” (SHIGUNOV NETO; FORTUNATO, 2017, p.06).

4 Pimenta (2002) se refere a obra *The reflective practitioner*, de Schön, publicada em 1983.

sionais (PIMENTA, 2002). Costa e Bujes (1987, p. 119) advertem: a pesquisa é imprescindível para se conquistar a qualidade do ensino, subsidiando, “[] de forma mais rica, o processo ação-reflexão-ação.”

A ideia de professor reflexivo se relaciona ao profissional da educação que reflete sobre sua prática pedagógica visando aperfeiçoá-la, sendo um desdobramento das contribuições de Schön. Ela precisa ser contextualizada como movimento teórico de compreensão do trabalho docente, adverte Pimenta (2002). Shigunov Neto e Fortunato (2017, 7) indicam que tal ideia pressupõe uma prática docente mais consciente quanto a responsabilidade pedagógica e ao exercício político da profissão.

Shigunov Neto e Fortunato (2017) afirmam que as contribuições de Schön ajudam a problematizar: é possível um currículo cuja formação seja capaz de responder as situações instáveis, incertas e conflituosas da prática profissional? O modelo da racionalidade técnica ou esquema “3 + 1” não contribui para tais respostas. Separar as disciplinas em científicas e pedagógicas, de um lado, de outro, em teóricas e práticas, não contribui para se superar as fragmentações que fragilizam a formação docente.

A visão de estágio como a parte prática do curso, apesar de ser bem comum entre os estudantes, precisa ser superada. Nos cursos de licenciatura, Pimenta e Lima (2012, p. 34) argumentam: estágio é teoria e prática! Elas realçam o desenvolvimento do “estágio como uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola; dos professores, dos alunos e da sociedade”. Conceber o estágio como prática e como instrumentalização técnica são ideias que limitam as possibilidades de transformação do exercício profissional docente.

Pimenta e Lima (2012) explicam: não se apreende a profissão pela imitação! Os/As estagiários/as não são apenas observadores de professores em aula. Eles/Elas precisam considerar e se envolver com o contexto escolar e a realidade social nos momentos de exercício profissional. A profissão docente requer habilidades específicas. Todavia, dominar as rotinas de intervenção técnica e as metodologias não é suficiente para resolver os problemas complexos que emergem durante o exercício profissional.

Os desafios enfrentados nos estágios são exigentes e demandam formação sólida, com suporte de pesquisa, de fundamentação teórica. Pimenta e Lima (2012) abordam a pesquisa no estágio e alertam para pensar o estágio como pesquisa, demonstrando que essa perspectiva precisa ser assumida “[] como

horizonte ou utopia a ser conquistada no projeto dos cursos de formação.” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 34)

A próxima seção retoma as concepções de prática e estágio, mas usando os textos das Diretrizes Curriculares Nacionais da Licenciatura de 2002.

DIRETRIZES VALORIZANDO A EXPERIÊNCIA E MOMENTOS PRÁTICOS DURANTE TODO O PROCESSO FORMATIVO NAS LICENCIATURAS: EXAME DOCUMENTAL

Os documentos que compõem o *corpus* desse trabalho são: Parecer CNE/CP 09/2001, Parecer CNE/CP 28/2001, Resoluções CNE/CP 01/2002 e 02/2002. A primeira questão a que nos dedicamos é a seguinte: quais as concepções de prática e de estágio que são apresentadas pelos Pareceres de 2001 e Resoluções de 2002?

O Parecer 09/2001 apresenta o Projeto de Resolução que “Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, em Curso de Licenciatura de Graduação Plena”. A Resolução que o acompanha é a 01/2002, homologada em fevereiro de 2002. Ele propõe uma base comum para os cursos de formação docente, indicando a necessidade de mudanças no interior das instituições formadoras, na organização institucional e na definição e estruturação de conteúdos visando que respondam às necessidades da atuação do professor.

A formação de professores é concebida como preparação profissional em um processo que deve se pautar no “[...] equilíbrio entre o domínio dos conteúdos curriculares e a sua adequação à situação pedagógica [].” Há o questionamento à segmentação dos cursos de licenciatura em dois polos isolados entre si: o da formação em sala de aula e o outro, o das atividades de estágio. O primeiro supervalorizando os conhecimentos teóricos e o segundo, supervalorizando o fazer pedagógico.

O Parecer aponta a necessidade de superar a ideia “[...] de que o estágio é o espaço reservado à prática, enquanto, na sala de aula, os licenciandos se encontram com a teoria”. (PARECER 09/2001, p.17). O esclarecimento da concepção de prática é assim apresentado:

Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se

trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional. (Parecer 09/2001, p. 23)

A articulação entre teoria e prática é central. O Parecer destaca o princípio metodológico “[...] de que todo fazer implica uma reflexão e toda reflexão implica um fazer”. A concepção de competência é apresentada como nuclear na orientação dos cursos de formação de professores:

A aprendizagem por competências define-se pela capacidade de mobilizar múltiplos recursos numa mesma situação, entre os quais os conhecimentos adquiridos na reflexão sobre as questões pedagógicas e aqueles construídos na vida profissional e pessoal, para responder as diferentes demandas das situações de trabalho (BRASIL, 2001, p. 29).

O chamado paradigma curricular referido a competências é justificado ainda por consistir em estratégias didáticas que incluem resolução de situações problemas contextualizados, elaboração e efetivação de projetos, exequíveis através de abordagens interdisciplinares. Vale acrescentar que a pesquisa é valorizada no texto do Parecer 09/2001, aparecendo como componente constitutivo tanto da teoria quanto da prática investigativa: “[...] a atuação prática possui uma dimensão investigativa e constitui uma forma não de simples reprodução mas de criação ou, pelo menos, de recriação do conhecimento.” (PARECER 09/2001, p. 23).

O Parecer estabelece ainda: a prática na matriz curricular dos cursos de formação não pode ficar reduzida ao estágio, como algo desarticulado do restante do curso. Deve configurar-se em tempos e espaços curriculares nos quais sejam planejadas e oferecidas “[...] situações didáticas em que os futuros professores coloquem em uso os conhecimentos que aprenderem, ao mesmo tempo em que possam mobilizar outros, de diferentes naturezas e oriundos de diferentes experiências []” (p. 55, grifos nossos).

São apresentadas orientações sobre os tempos e espaços curriculares da dimensão prática: a) eles estão no interior de todas as disciplinas que constituem o currículo de formação, não somente nas chamadas disciplinas pedagógicas; b) o currículo apresentará atividades ligadas a “coordenação da dimensão prática”, desenvolvidas por atuação coletiva e integrada dos formadores e que tais atividades transcendem o estágio. Esse espaço curricular inclui procedimentos de observação e reflexão voltados a compreender e atuar em situações con-

textualizadas, tais como o registro de observações realizadas e a resolução de situações-problema características do cotidiano profissional.

A “prática contextualizada” pode chegar também nos cursos de formação “[...] por meio das tecnologias de informação - como computador e vídeo -, de narrativas orais e escritas de professores, de produções dos alunos, de situações simuladas e estudo de casos”. (BRASIL, Parecer 09/2001, p. 55)

Por último, c) a prática está também nos estágios. Vale mencionar a concepção de estágio, o obrigatório, que “[] deve ser vivenciado ao longo de todo o curso de formação e com tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões da atuação profissional”. Um destaque a fazer é a indicação do estágio ao longo de toda a formação, devendo acontecer “desde o primeiro ano, reservando um período final para a docência compartilhada, sob a supervisão da escola de formação []” (BRASIL, 09/2001, p. 56).

Os “tempos na escola”, indicando a presença dos estagiários nas mesmas, são diferentes segundo os objetivos de cada momento da formação, exigindo que o estágio seja responsabilidade de um coletivo de formadores, não de um único professor da escola de formação. O Parecer 09/2001 determina a elaboração de projeto de estágio, visando que tal atividade seja planejada e possa ser avaliada de forma conjunta pela instituição formadora e as escolas campos de estágio, pressupondo relações formais entre IES e as unidades dos sistemas de ensino.

Uma orientação que vale ressaltar diz respeito a organização dos cursos de formação de professores. Quanto ao projeto curricular, o Parecer 09/2001 (p. 51) indica que a equipe de formadores busque um tipo de organização que ultrapasse a maneira tradicional conservadora de fazer isso, utilizando cursos de disciplinas. Os proponentes não precisam renunciar ao ensino estruturado em disciplinas, mas “considerá-las como recursos que ganham sentido em relação aos âmbitos profissionais visados”. Para contemplar a complexidade da formação de professores, indica crucial instituir:

[] tempos e espaços curriculares diversificados como oficinas, seminários, grupos de trabalho supervisionado, grupos de estudo, tutorias e eventos, atividades de extensão, entre outros capazes de promover e, ao mesmo tempo, exigir dos futuros professores atuações diferenciadas, percursos de aprendizagens variados, diferentes modos de organização do trabalho, possibilitando o exercício das diferentes competências a serem desenvolvidas. (BRASIL, 09/2001, p. 51).

Os tempos e espaços curriculares a serem pensados para uma matriz curricular deverá ainda promover iniciativas dos formandos e a sua participação na organização delas, exemplificando com o fomento de grupos de estudo, seminários “longitudinais” e interdisciplinares, programação de exposições, de atividades culturais e debates de trabalhos realizados. Outra experiência destacada, de natureza individual, para o futuro professor, está na “[] produção do memorial do professor em formação, a recuperação de suas histórias de aluno, suas reflexões sobre sua atuação profissional, projetos de investigação sobre temas específicos e, até mesmo, monografias de conclusão de curso.” (BRASIL, 09/2001, p. 52).

Todas as orientações anteriores constam do projeto de resolução que acompanha esse parecer e que foi homologado, transformando-se na Resolução 01/2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, aqui chamada DCNS para as licenciaturas.

A Resolução determina que “A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas”. Acrescenta-se ainda que os Artigos 12 e 13 se referem especificamente a dimensão prática, afirmando diretamente que a mesma “[...] deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor”.

Além do Parecer 09/2001 e respectiva Resolução, vale acrescentar o exame do Parecer CNE/CP 28/2001, que justifica a necessidade de ampliar a carga horária de 300 (trezentas) horas de prática de ensino, exigidas como patamar mínimo no Art. 65 da LDB, para 400 horas de prática como componente curricular. O documento sinaliza:

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. (PARECER CNE/CP 28/2001, p. 2)

O Parecer 28/2001 informa que a prática, como componente curricular, abrange atividades de formação da sala de aula, mas também a transcende para o conjunto do ambiente escolar e da própria educação escolar, envolvendo articulação com os órgãos normativos, com os órgãos executivos dos sistemas, com agências educacionais não escolares tal como entidades de representação profissional, incluindo ainda o contato com as famílias de estudantes. O ambiente da sala de aula e aquele que o transcende também são colocados para o estágio curricular supervisionado.

O planejamento da prática como componente curricular deve ser feito em função de sua natureza de produzir algo no âmbito do ensino, nas esferas da gestão, administração e resolução de situações próprias da educação escolar. Prática e estágio são designados como componentes curriculares próprios do momento do fazer, implicando “[...] um voltar-se às atividades de trabalho acadêmico sob o princípio ação-reflexão-ação []”. (PARECER CNE/CP 28/2001, p. 12).

Esse documento indica que a carga horária mínima da formação docente nos cursos superiores de graduação não poderá ficar abaixo de 2000 horas de trabalho para execução de atividades científico-acadêmicas somadas às 400 horas da prática como componente curricular e às 400 horas de estágio curricular supervisionado. (Idem, p. 13-4). Esse Parecer é a base para a Resolução 02/2002.

A articulação dos momentos práticos, com as atividades de estágio supervisionado e de trabalho acadêmico, conduzem à formação da identidade do professor como educador. Nas diretrizes supramencionadas, a formação do professor deve ser realizada como um processo autônomo, numa estrutura com identidade própria, distinta dos cursos de bacharelado e dos programas de formação de especialistas em educação.

As resoluções do começo dos anos de 2000 foram alvo de críticas, geraram debate, descontentamento. Quando se aborda a questão curricular se está percorrendo um terreno de disputas. As atividades propostas, as disciplinas que ficam, as que são excluídas, as que ganham mais tempo, as que são reduzidas em seu tamanho e importância, as novas formas de estruturar atividades que são incluídas por força da legislação, onde e como são distribuídas fazem desse processo, trabalhoso e preenchido de conflitos.

Portanto, currículo não é apenas um veículo de transmissão de conhecimento e conteúdo. É uma produção política e cultural, sendo uma forma de

estabelecer o que deve ou não ser transmitido. O currículo nas palavras de Apple (2002, p. 59) “[] parte de uma tradição seletiva [] . É produto das tensões, conflitos e concessões culturais políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre as dimensões conceituais, os lugares e tempos do estágio é uma forma de reconhecer: a complexidade do processo de construção dos saberes docentes; o desafio da legislação cambiante diante das condições objetivas de sua realização; a necessidade de discutir e efetivar o estágio em sua potência para aprender a profissão docente, considerando as dimensões articuladas teoria e prática e o fortalecimento da relação pesquisa e ensino na licenciatura.

Uma ideia simples que advém dos estudos está em valorizar a prática e os momentos de exercício profissional, porém sem encurtar a teoria e a formação científica. Os documentos estudados demarcaram a necessidade de superação das divisões entre as disciplinas científicas de um lado e as pedagógicas, de outro; ou as teóricas das ditas práticas nos cursos de Licenciatura.

Os professores não podem ser concebidos como reprodutores, consumidores das ideias alheias. Somente um profissional que reflete sobre o seu fazer, pesquisando-o nos contextos nos quais ocorre está apto a realizar o trabalho de análise crítica da informação relacionada à constituição da sociedade e seus valores. Isso evidencia a contribuição da reflexão e da pesquisa para a valorização da profissão docente.

A fertilidade da prática está em sua articulação com a reflexão crítica, que oferece perspectivas de análise aos professores, desenvolvendo saberes necessários à compreensão dos contextos históricos, sociais e organizacionais e de si mesmos como profissionais, dotando-os de pontos de vista variados para uma ação contextualizada.

Os dispositivos regulatórios de 2001 e 2002 demarcam a necessidade de otimizar a relação teoria e prática, assim como a busca de estratégias para a interação entre as atividades de ensino e pesquisa em cursos de licenciatura. Mas, muitos entraves ainda continuam dificultando os avanços. Os limites e as particularidades de cada instituição formadora precisam ser visualizados para

que se compreenda os entraves de se realizar as missões e objetivos constantes da legislação.

Pimenta (2002) adverte que inúmeros conceitos e práticas bastante caros àquelas pessoas e aos movimentos identificados com modelos de sociedade menos excludentes e mais democráticas são transformados em termos escritos aqui e ali, usados como expressões de moda, discurso retórico, que podem servir mais para culpar os professores do que ajudar a melhorar a qualidade da formação, das condições de trabalho e de estudo. Pode inclusive apoiar os governantes a se eximirem de responsabilidades e compromissos. Para a autora, as políticas públicas requerem o acompanhamento para terem consequências e serem efetivadas de modo mais tranquilo e se aproximarem mais do que as normatizações advogam.

Ademais, a valorização da prática dos professores em seus contextos coloca em evidência a escola e a Universidade como espaços institucionais de práticas coletivas e colaborativas, sendo o estágio uma atividade de ligação entre eles. Para tanto, o estágio para se concretizar como atividade teórica e prática, precisa ser assumido como proposta de ação no curso. O estágio é o modo de aprender a profissão. Como Zabalza (2014) alerta, uma proposta de ação significa que algo já está sendo desenvolvido, sobre o qual se estabelecem previsões de como executá-lo; algo que é possível compartilhar, discutir e conhecer. Essa deve ser uma ideia de conjunto, que englobe e se articule a todo o processo de formação.

Não se trata apenas de resolver uma tarefa formal associada a uma determinação legal de reforma curricular. O processo de redefinição dos cursos e dos tempos e espaços dos estágios deve gerar momentos de reflexão interna e coletiva. As capacidades emancipatória e transformadora dos professores se nutre da reflexão de sua prática profissional, sem ignorar o contexto institucional e social onde ela se processa.

Anastasiou (2002, p. 179) contribui lembrando o nosso papel e compromisso como professores atuando em instituições universitárias formadoras, que *tem a ver com o fazer aprender, o deixar aprender, o garantir o processo de pensamento crítico, criativo, construtor de novas soluções para os novos problemas de sua realidade ou de uma nem sequer imaginada.*

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. G.C. Construindo a docência no ensino superior: relação entre saberes pedagógicos e saberes científicos. ROSA, D.E.G e SOUZA, V.C. (Orgs.).

Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.154-172.

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de currículo nacional? MOREIRA, A F. B. e SILVA. T.T.da. **Currículo, Cultura e Sociedade.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 59 – 92.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001.** (Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior). Brasília, Maio de 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 28, de 2 de outubro de 2001.** Brasília, Maio de 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 1/2002.** Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31.

CALLAI, H.C. A prática da sala de aula e a formação do professor de Geografia In: Painel A renovação do ensino em sala de aula: distância entre teoria e prática? **Simpósio Escola Pública no Brasil: em busca de novos rumos.** Curitiba, 1994. (mimeo).

CAVALCANTI, L. de S. A formação crítica do profissional em Geografia: elementos para o debate. In: _____. **Geografia e práticas de ensino.** Goiânia: Alternativa, p. 101-120.2002,

COSTA, M. V. e BUJES, M.I. Prática pedagógica e pesquisa articuladas para melhoria da qualidade do ensino superior. In: Anais da **X Reunião Anual da ANPEd.** Salvador, mai./ 1987.

GARCIA, C.M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Pub. Dom Quixote, 1991, p.51-76.

GOMEZ, A. P. O pensamento prático do professor - A formação do professor como profissional reflexivo. NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Pub. Dom Quixote. 1992, p. 93-114.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. A prática e o estágio curricular no contexto dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação. Palestra proferida no **III Encontro Interinstitucional de Estágio Curricular**, organizado pelas Universidades Cearenses. Fortaleza, 27 e 28 de março de 2003.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: EDUCA, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 7ª. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos).

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.G e GHEDIN, E.(Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, v. III, setembro 1997, p. 5-15.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; FORTUNATO, Ivan. Donald Schön e o professor reflexivo". _____. (Orgs.). **20 anos sem Donald Schön: o que aconteceu com o professor reflexivo?** São Paulo: Edições Hipótese, 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

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