

## **ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES: O QUE DIZEM AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS**

Rosana Cassia Rodrigues Andrade<sup>1</sup>

### **Resumo**

Embora o estágio na formação de professores venha sendo objeto de muitas pesquisas, não se percebe resultados significativos desses estudos na dinâmica de seu desenvolvimento nas universidades. Nesse sentido, pode-se afirmar que o estágio curricular clama por novos sentidos o que tem instigado os pesquisadores a novas buscas. No contexto dessa problemática emergiu a questão orientadora dessa pesquisa: o que revelam os documentos legais instituídos pelo MEC – Ministério da Educação e Cultura, e pelo CNE – Conselho Nacional de Educação sobre o estágio supervisionado na formação do professor para atuar na educação básica? .Nessa busca objetivamos analisar as políticas públicas de formação de professores, instituídas pelo MEC e regulamentadas pelas Resoluções CNE/CP 1 e CNE/CP 2 em 18 e 19 de fevereiro de 2002,e pela Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Optamos por uma abordagem qualitativa de investigação realizando pesquisa bibliográfica e documental. O estudo fundamentou-se, essencialmente, nos autores: Pimenta (2001) Pimenta e Lima (2004), Campos (2006) Constata-se que os instrumentos legais que atualmente regulam os cursos de formação de professores apresentam propostas de prática ao longo do processo de formação, Assim, o estágio supervisionado não se constitui como um momento isolado, mas assume o compromisso de articular teoria e prática, possibilitando a participação direta e efetiva do estagiário no contexto da escola. O estágio supervisionado e a prática de ensino trazem de forma recorrente a reflexão como fio condutor e são considerados como um espaço de pesquisa na perspectiva interdisciplinar de intervenção/transformação, visando favorecer o conhecimento da realidade do profissional docente a partir da problematização, teorização, reflexão, intervenção e redimensionamento da ação.

**Palavras-chave:** Estágio Supervisionado; Diretrizes curriculares; Teoria Prática; Formação Inicial de Professores.

### **Abstract**

Although training practice in teacher education has been the object of several researches, significant results have not been perceived on these

---

<sup>1</sup> Professora na Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES.

**Autora para correspondência.** E-mail<rosana.joao@yahoo.com.br>.



studies in the dynamics of its development at universities. Accordingly, it can be said that the curricular training needs new directions, which has prompted researchers to further searches. In this problem context, the guiding question of this research emerged In the context of this problem emerged the guiding question of this research: what do the legal documents instituted by the MEC - Ministry of Education and Culture, and the CNE - National Education Council reveal about the supervised internship in teacher education to act in basic education? . In this search we aim to analyze the public education policies of teachers, instituted by MEC E and regulated by Resolutions CNE / CP 1 and CNE / CP 2 on February 18 and 19, 2002. And Resolution no. 2, of July 1, 2015, we opted for a qualitative approach to research by carrying out bibliographical and documentary research. The study was based essentially on the authors: Pimenta (2001) Pimenta e Lima (2004), Campos (2006) It was found that the legal instruments currently regulating teacher training courses present practical proposals throughout the training process. So the stage is supervised if not more as an isolated moment, but is committed to articulate theory and practice, enabling direct and effective participation of the trainee in the school context. In the productions analyzed found that the supervised training and teaching practice bring recurrently reflection as a guide and are regarded as a space for research in the interdisciplinary perspective of intervention / transformation, aiming at promoting the knowledge of the teaching professional reality from the questioning, theorizing, reflection, intervention and resizing action.

**Keywords:** Supervised Internship; Curricular guidelines; Practice theory; Initial Teacher Training.

## Introdução

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96) várias foram as alterações ocorridas em relação aos documentos legais que visam estabelecer diretrizes e normas para a educação brasileira nos diversos níveis, novas diretrizes curriculares foram propostas para o Ensino Fundamental, para o Ensino Médio e para a formação de professores que culminou com o Parecer CNE/CP 9/2001, de 08 de maio de 2001 e regulamentadas pelas Resoluções CNE/CP 1 e CNE/CP 2 em 18 e 19 de fevereiro de 2002, e posteriormente pela Resolução nº 2 de 1º de julho de 2015 respectivamente representam uma dessas estratégias de controle e regulação.

Um dos pontos centrais das diretrizes é o diagnóstico da situação atual da educação brasileira no que se refere à formação de professores, chegando a atribuir a uma suposta má-formação do professor as mazelas da educação básica. No art. 1º da Resolução CNE/CP 1/2002, afirma-se que as DCN “constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica” (BRASIL, 2002, p. 1). No Parecer CNE/CP 009/2001 estas Diretrizes são concebidas como



“um marco referencial para a organização pedagógica das distintas etapas da escolarização básica” (BRASIL, 2001, p.08).

Com relação à prática e ao estágio, percebemos que Resolução CNE/CP 02 em 19 de fevereiro de 2002, fundamentada no Art. 12 da Resolução CNE/CP 1/2002 e no Parecer CNE/CP 28/2001 buscou-se incorporar as discussões sobre a formação do professor visando superar questões históricas relacionadas a essa problemática, tal como a concepção restrita de prática limitada a um momento isolado do curso e de responsabilidade de um único professor, o supervisor de estágio. É necessário reconhecer que houve avanços em considerar que todas as disciplinas que compõem o currículo têm uma dimensão prática que deve ser trabalhada em favor do coletivo dos formadores.

### **Para início de conversa**

Após treze anos da aprovação das Diretrizes curriculares para formação de professores o MEC apresenta novas diretrizes, partindo do pressuposto de que ao se revogar uma regulamentação é natural supor que se tenha concluído pela sua não adequação aos propósitos de um curso de formação de qualidade. Entendemos que a Resolução nº 2 de 1º de julho de 2015 apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados, cursos de segunda licenciatura e para a formação continuada.

Diante desse cenário vem uma indagação: Quais são os elementos inovadores dessa Resolução? Essa resolução traz novidades e fortes implicações para todos os cursos de formação de professores no Brasil, pois, além da formação nos cursos de Licenciatura em graduação plena prevista no art. 62 da LDBEN o supramencionado Parecer reedita os cursos de licenciatura curta que haviam sido extintos pela própria LDBEN, agora com a roupagem de “cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados” e traz uma nova modalidade: os “cursos de segunda licenciatura”.

É importante salientar que na Resolução anterior que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores, a formação por competências aparece em todo o texto das Diretrizes anteriores, nessa nova resolução a palavra competência não aparece no texto, o grupo que elaborou extinguiu totalmente. Será que diante de tantas discussões que envolveram estudiosos, pesquisadores e educadores relacionados ao termo “competências” os legisladores resolveram retirar do texto Competências como concepção nuclear na organização dos cursos?



Dado seu caráter de legalidade, as orientações constantes nesse documento vêm sendo tomadas como normalizadoras de políticas curriculares institucionais que serviram de importante referência na elaboração de Projetos Pedagógicos de cursos de graduação destinados à preparação inicial dos profissionais da educação. Apesar de não se instaurarem como a única verdade, os aspectos da organização curricular propugnados tornam-se referenciais curriculares obrigatórios na definição de práticas pedagógicas institucionalizadas. A homologação do parecer é parte do pacote de medidas adotadas pelo governo no final do primeiro ano de vigência do Plano Nacional de Educação (PNE) que foi aprovado em 2001 e é revelador dos seguintes indicativos de políticas para a educação:

Diversificação e diferenciação do sistema por meio de políticas de expansão da não ampliação dos recursos vinculados ao governo federal para a educação; a aferição da qualidade de ensino mediante sistema de avaliação; e a inclusão de capítulos específicos sobre o magistério da educação básica e sobre a educação à distância e novas tecnologias, incidindo diretamente na formação de professores. (BRASIL, 2015, p.5)

Destaca-se também no documento um capítulo sobre financiamento e gestão educacional, ainda que o Plano seja marcado pela ausência de mecanismos de financiamento para concretizá-lo.

No art. 1º da Resolução Nº 2, DE 1º de julho de 2015.

Ficam instituídas, por meio da presente Resolução, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, definindo princípios, fundamentos, dinâmicos formativos e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam.

Essa resolução deverá ser colocada em prática em até dois anos, prazo para que os cursos em funcionamento se adequem às novas regras. Essa proposta sinaliza que a formação dos (das) profissionais do magistério da educação deve ser entendida do ponto de vista social e elevada ao nível da política pública tratada como direito, superando o estágio das iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio, por meio da articulação entre formação inicial e continuada, tendo por eixo estruturante na base comum nacional e garantia de institucionalização de um projeto institucional de formação.

Os discursos da profissionalização e da qualidade educacional fazem parte desse conjunto de estratégias utilizadas pelo Estado com o objetivo de produzir consensos em torno das reformas curriculares nos cursos de formação de professores da educação básica. Voltadas ao compromisso assumido pelo Brasil na Conferência de Jomtien, realizada na Tailândia em 1990 de implementação de políticas para elevar a qualidade educacional, as mudanças



preconizadas acenam de forma permanente para a necessidade de aperfeiçoamento nos processos formativos do educador tendo em vista o cenário que se descortina com as alterações nos modos de acumulação produtiva.

Partindo dessa premissa, são estabelecidas Diretrizes Curriculares Nacionais com o objetivo de orientar as reformas curriculares no âmbito institucional-local e possibilitar formar o professor para atuar de forma eficiente na educação básica considerando a legislação vigente, bem como alterações efetivas no âmbito dos sistemas educacionais com ênfase para a complexidade do papel dos profissionais do magistério da educação básica.

Advoga-se que a formação inicial capacite esse profissional para o exercício da docência e da gestão educacional e escolar na educação básica o que vai requerer que essa formação em nível superior adequada à área de conhecimento e às etapas e modalidades de atuação possibilite acesso a conhecimentos específicos sobre gestão educacional e escolar, bem como formação pedagógica para o exercício da gestão e coordenação pedagógica e atividades afins. Ressalta ainda, que a formação inicial de profissionais do magistério será ofertada preferencialmente de forma presencial com elevado padrão acadêmico, científico e tecnológico e cultural.

Desse modo, depreende-se que a formação inicial destina-se àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos compreendendo a articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino. Assim, as atividades do magistério compreendem a atuação, participação na organização e gestão de sistemas de educação básica e suas instituições de ensino, englobando:

- I - planejamento, desenvolvimento, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos, do ensino, das dinâmicas pedagógicas e experiências educativas;
- II - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico das áreas específicas e do campo educacional. Enfatizando a institucionalização da formação inicial dos profissionais do magistério para educação básica, salienta-se que essa formação inicial requer projeto com identidade própria de curso de licenciatura sem prescindir de articulação, no que couber, com os cursos de bacharelado ou tecnológico, a outra(s) licenciatura(s) ou a cursos de formação pedagógica de docentes, garantindo:
  - I - articulação com o contexto educacional, em suas dimensões sociais, culturais, econômicas e tecnológicas;
  - II - efetiva articulação entre faculdades e centros de educação, institutos, departamentos e cursos de áreas específicas, além de fóruns de licenciatura;
  - III - coordenação e colegiado próprios que formulem projeto pedagógico e se articule com as unidades acadêmicas envolvidas e, no escopo do PDI e PPI, tomem decisões sobre a organização institucional e sobre as questões administrativas no âmbito de suas competências;
  - IV - interação sistemática entre os sistemas, as instituições de educação superior e as instituições de educação básica, desenvolvendo projetos compartilhados;



V - projeto formativo que assegure aos estudantes o domínio dos conteúdos específicos da área de atuação, fundamentos e metodologias, bem como das tecnologias.

VI - organização institucional para a formação dos formadores, incluindo tempo e espaço na jornada de trabalho para as atividades coletivas e para o estudo e a investigação sobre o aprendizado dos professores em formação;

VII - recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologias da informação e da comunicação, com qualidade e quantidade, nas instituições de formação;

VIII - atividades de criação e apropriação culturais junto aos formadores e futuros professores. (BRASIL, 2015, p. 5)

Para dar conta de atender essas atividades do magistério a formação dos professores será mais longa e mais voltada para a prática em sala de aula como esta prescrita no parágrafo § 1º. Os cursos de que trata o *caput* terão no mínimo 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico em cursos com duração de no mínimo 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;

II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;

III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição. (BRASIL, 2015, p.6).

Sendo assim, entre as mudanças está à exigência de uma carga horária maior para os cursos de licenciatura que passam de 2,8 mil, o equivalente a três anos de formação para 3,2 mil ou quatro anos de formação. Esse aumento na carga horária nos remete a indagação: Como vão ser organizado os cursos de Licenciatura que passa de 2.800 para 3.200 horas? Esse é um desafio.

Art. 14. Os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados de caráter emergencial e provisório, ofertados aos portadores de diplomas de curso superior formados em cursos relacionados à habilitação pretendida com sólida base de conhecimentos na área estudada devem ter carga horária mínima variável de 1.000 (mil) a 1.400 (mil e quatrocentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, dependendo da equivalência entre o curso de origem e a formação pedagógica pretendida. § 1º A definição da carga horária deve respeitar os seguintes princípios:

I - quando o curso de formação pedagógica pertencer à mesma área do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.000 (mil) horas;



II - quando o curso de formação pedagógica pertencer a uma área diferente da do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.400 (mil e quatrocentas) horas;

III - a carga horária do estágio curricular supervisionado é de 300 (trezentas) horas;

IV - deverá haver 500 (quinhentas) horas dedicadas às atividades formativas referentes ao inciso I deste parágrafo, estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

V - deverá haver 900 (novecentas) horas dedicadas às atividades formativas referentes ao inciso II deste parágrafo, estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

VI - deverá haver 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12, consoante o projeto de curso da instituição; (BRASIL, 2015, p.6).

A mudança está na ampliação do tempo, pois não será mais possível a integralidade dos dois cursos em somente 4 anos (3 de licenciatura + 1 de bacharelado). O Inciso II traz uma grande preocupação: “quando a formação pedagógica pertencer a uma área diferente da do curso de origem”.

Art. 15. Os cursos de segunda licenciatura terão carga horária mínima variável de 800 (oitocentas) a 1.200 (mil e duzentas) horas dependendo da equivalência entre a formação original e a nova licenciatura.

§ 1º A definição da carga horária deve respeitar os seguintes princípios:

I - quando o curso de segunda licenciatura pertencer à mesma área do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 800 (oitocentas) horas;

II - quando o curso de segunda licenciatura pertencer a uma área diferente da do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.200 (mil e duzentas) horas;

III - a carga horária do estágio curricular supervisionado é de 300 (trezentas) horas (BRASIL, 2015, p.5)

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares seus fundamentos e metodologias bem como, conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial, e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

Os futuros professores terão durante todo o curso atividades práticas além do estágio supervisionado em escolas. “Há toda uma perspectiva de integração da educação básica e superior. Pensar a formação dos professores agora não é uma atribuição apenas das instituições de ensino superior, mas é uma parceria com a educação básica”. Outra inovação é a uma maior integração entre a formação inicial dos professores e a formação continuada



oferecida aos docentes já formados. “Há uma busca por organicidade na formação inicial e continuada de professores”.

A formação envolverá as escolas e as secretarias de estado, além das instituições de ensino superior em atividades, cursos de extensão, atualização, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado. A principal modificação é compreender que a docência é um ato que tem que ser aprendido na relação teoria e prática que estão presentes do primeiro ao último ano de formação, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência. Importante apreender tais processos, sobretudo situar a concepção e o entendimento do papel da prática como componente curricular e do estágio supervisionado resguardando a especificidade de cada um e sua necessária articulação, bem como a necessária supervisão desses momentos formativos, a caracterização dos mesmos como parte obrigatória da formação tal como delineado no Parecer CNE/CP nº 28/2001 e reforçado no Parecer CNE/CES nº 15/2005.

O Parecer CNE/CP nº 28/2001 distingue a prática como componente curricular do estágio supervisionado

Assim, há que se distinguir, de um lado, a prática como componente curricular e, de outro, a prática de ensino e o estágio obrigatório definidos em lei. A primeira é mais abrangente: contempla os dispositivos legais e vai além deles. Esta correlação teoria e prática é um movimento contínuo entre saber e fazer na busca de significados na gestão, administração e resolução de situações próprias do ambiente da educação escolar (PARECER CNE/CP nº. 28/2001).

O documento tenta distinguir a prática como componente da prática de ensino. O Parecer considera a prática como um componente mais abrangente por contemplar não só os dispositivos legais indo além destes.

O Parecer (CNE/CP 28/2001) define o que significa prática como componente curricular:

A prática como componente curricular é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino. Sendo a prática um trabalho consciente cujas diretrizes se nutrem do Parecer 9/2001, ela terá que ser uma atividade tão flexível quanto outros pontos de apoio do processo formativo, a fim de dar conta dos múltiplos modos de ser da atividade acadêmico científica. Assim, ela deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo. Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador (PARECER CNE/CP nº. 28/2001).

Nesse sentido, Campos (2006, p 63) considera que a alteração da redação se restringiu a uma troca de palavras: “prática de ensino” para “prática como componente curricular” (grifo nosso) e ao manter o mesmo texto não deixa explícito a diferença entre essas práticas.





## Avaliação com qualidade

É fundamental que haja tempo e espaço para a prática como componente curricular desde o início do curso e que haja uma supervisão da instituição formadora como forma de apoio até mesmo à vista de uma avaliação de qualidade. Por outro lado, é preciso considerar outro componente curricular obrigatório integrado à proposta pedagógica: estágio curricular supervisionado de ensino entendido 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.

Assim o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é que este momento se chama estágio curricular supervisionado. Este é um momento de formação profissional do formando seja pelo exercício direto in loco, seja pela presença participativa em ambientes próprios de atividades daquela área profissional, sob a responsabilidade de um profissional já habilitado.

Ele não deve, portanto ser uma atividade facultativa de atividade avulsa ou que se aproveite dele como mão-de-obra barata e disfarçada. Ele é necessário como fomento de preparação próxima em uma unidade de ensino, assim o estágio curricular supervisionado deverá ser um componente obrigatório da organização curricular das Licenciaturas, sendo uma atividade intrinsecamente articulada com a prática e com as atividades de trabalho acadêmico.

Nessa direção, como vimos, prática como componente curricular a ser efetivada ao longo do processo formativo não se confunde com o estágio supervisionado. O Parecer CNE/CES nº 15/2005 ratifica essa compreensão ao afirmar que:

A prática como componente curricular é o conjunto de atividades formativas que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência. Por meio destas atividades, são colocados em uso, no âmbito do ensino, os conhecimentos, as competências e as habilidades adquiridas nas diversas atividades formativas que compõem o currículo do curso. As atividades caracterizadas como prática como componente curricular pode ser desenvolvidas como núcleo ou como parte de disciplinas ou de outras atividades formativas. Isto inclui as disciplinas de caráter prático relacionadas à formação pedagógica, mas não aquelas relacionadas aos fundamentos técnico-científicos correspondentes a uma determinada área do conhecimento. Por sua vez, o estágio supervisionado é um conjunto de atividades de formação, realizadas sob a supervisão de docentes da instituição formadora, e acompanhado por profissionais, em que o estudante experimenta situações de efetivo exercício profissional. O estágio supervisionado tem o objetivo de consolidar e articular as competências desenvolvidas ao longo do curso por meio das demais atividades formativas, de caráter teórico ou prático. (Parecer CNE/CES nº 15/2005).



O referido Parecer destaca ainda que:

As disciplinas relacionadas com a educação que incluem atividades de caráter prático podem ser computadas na carga horária classificada como prática como componente curricular, mas o mesmo não ocorre com as disciplinas relacionadas aos conhecimentos técnico-científicos próprios da área do conhecimento para a qual se faz a formação. Por exemplo, disciplinas de caráter prático em Química, cujo objetivo seja prover a formação básica em Química, não devem ser putadas como prática como componente curricular nos cursos de licenciatura. Para este fim, poderão ser criadas novas disciplinas ou adaptadas as já existentes, na medida das necessidades de cada instituição. (Parecer CNE/CES nº 15/2005).

É importante, no entanto, perceber que as políticas educacionais sugerem a prática não restrita ao Estágio, mas presente desde o início do curso. O Estágio Supervisionado passa a ser considerado um espaço interdisciplinar de formação com a finalidade de favorecer maior conhecimento da realidade profissional através de um processo de estudo, análise, problematização, teorização, reflexão, proposição de alternativas, intervenção e redimensionamento da ação. É importante passar a considerá-lo como um momento privilegiado de ação-reflexão-ação prevendo um exercício profissional pleno, com a orientação de professores mais experientes como elemento integrador do currículo que possibilite a unidade teoria-prática. Entretanto, há situações conjecturais que dificultam e às vezes até impedem que o proposto possa ser realizado. Esses limites/desafios são de naturezas diversas podendo ser institucionais – tanto da instituição formadora como da escola-campo relacionados aos formadores aos alunos concernentes às modalidades dos cursos: à distância, presenciais, semipresenciais, dentre outros.

Nesse sentido, recorremos a Pimenta (1999, p.31) segundo a qual a formação docente deve se configurar como:

Uma política de valorização do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação contínua de professores, no local de trabalho, em redes de formação e em parceria com outras instituições de formação. Isto porque trabalhar o conhecimento na dinâmica da sociedade multimídia, da globalização, da multiculturalidade, das transformações nos mercados produtivos, na formação dos alunos, crianças e jovens, também eles em constante processo de transformação cultural, de valores, de interesses e necessidades, requer permanente formação, entendida como ressignificação identitária dos professores.

Desta forma, é preciso buscar uma formação que tenha um movimento dinâmico, levando em conta à ação pedagógica de cada profissional e às condições da realidade educativa onde ele está inserido. Aponta-se assim, para a necessidade de se constituir meios para que este futuro profissional saiba refletir sobre os fundamentos que orientarão a sua prática, dialogando com os seus próprios saberes e valores, dando um novo significado a sua



identidade profissional. A análise dos documentos buscou estabelecer relações que possibilitem a compreensão das mudanças legais que vêm sendo implantada.

### Considerações Finais

Finalizam-se essas reflexões considerando que a formação do profissional docente deve ser pensada para além dos documentos definidores de suas diretrizes legais. É preciso pensar num profissional que vai atuar dentro de um determinado contexto sócio histórico e que poderá construir a sua prática na realidade da sala de aula. É preciso pensar ainda, em questões relativas às identidades pessoais envolvidas na formação profissional e na relação que estas identidades vão estabelecer com a formação da identidade profissional desse professor. Nesse sentido, compreender as políticas atuais de formação docente e adentrar em seus vieses possibilita uma melhor compreensão do atual quadro político que estamos vivenciando. Isso nos permite reafirmar que a universidade é, e deve continuar sendo, o *lócus* privilegiado de formação dos profissionais da educação. Não uma formação banalizada pelo aligeiramento e descaso, nem uma formação desvinculada da realidade educacional escolar, mas como processo intenso de estudos, de pesquisas e de experiências formativas que, certamente, enriquecerão a formação inicial dos professores.

### Referências

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional**. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm). Acesso em 10.02.2015

BRASIL. Parecer nº 9/2001, de 08.05.2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, curso de licenciatura, de graduação Plena**. Conselho Nacional de Educação. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=126312454586](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=126312454586)> Acesso em 06.05.2015

BRASIL. Parecer no CNE/CP 28/2001, aprovado em 02/10/2001, **dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001 que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12636&Itemid=86](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12636&Itemid=86)> Acesso em 06.05.2008.

BRASIL. Resolução CNE/CP 01/2002, que **institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em cursos de**



**licenciatura de graduação plena.** Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_&Itemid=86](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_&Itemid=86) Acesso em 06.05.2015.

BRASIL. Resolução CNE/CP 02/2002, **institui a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível Superior.** Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content=86](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content=86) Acesso em 06.05.2016.

BRASIL. Resolução CNE/CP 02/2015. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada.** <http://ced.ufsc.br/files/2015/07/RES-2-2015-CP-CNE-Diretrizes-Curriculares-Nacionais-para-a-forma%C3%A7%C3%A3o-inicial-vel-superior.pdf> Acesso dia 17 de outubro de 2015.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE).** Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação; n. 125) <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em 20 de outubro de 2015

BRASIL Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES nº 15,** 02 de fevereiro de 2005. **Solicitação de esclarecimento sobre as Resoluções CNE/CP nºs 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior.** Brasília: 2005.

CAMPOS, Márcia Zendron. A prática nos cursos de licenciatura: reestruturação curricular na formação inicial. São Paulo 2006. P. 160. **(Doutorado).** PUS/SP.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores:** unidade teoria e prática? 4º ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Didática e formação de professores:** percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 1999, p. 255.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2004.

Artigo recebido em: 30/07/2017

Artigo aceito em: 05/11/2017

