

---

**As licenciaturas e suas (re)configurações frente ao Estágio Curricular  
Supervisionado**

*How major degrees in educational fields and their (re)configurations compare in  
relation to the Supervised Curricular Internship*

Andressa Freitas Lopes

**Universidade Federal de Santa Maria - UFSM**

Santa Maria - Brasil

Michele de Souza Fanfa

**Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS**

Porto Alegre - Brasil

Wesllen Martins Lopes

**Instituto Federal Farroupilha - IFFar**

São Vicente do Sul - Brasil

**Resumo**

O estágio curricular supervisionado (ECS) da formação inicial de professores configura-se como uma etapa fundamental na formação profissional e identitária dos futuros docentes. Objetivou-se analisar os ECS encontrados nos 21 cursos de licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria, por meio da pesquisa documental e exploratória, com base nos Projetos Pedagógicos de Curso e nas Resoluções CNE/CP N. 02/2002 e 02/2015. Teve-se como foco o número de disciplinas exigidas, semestres em que ocorrem e o possível local de sua executabilidade. Inferiu-se o aumento significativo nas disciplinas relacionadas ao ensino a aprendizagem, assim como nos possíveis locais de atuação. Portanto, percebeu-se a relevância da conexão orgânica entre a Educação Superior e a Educação Básica, estando consciente de sua responsabilidade social e de seu protagonismo nos processos de construção da identidade.

**Palavras-chave:** Estágio; Projeto Pedagógico de Curso; Formação de Professores.

**Abstract**

The supervised curricular internship (ECS) of initial formation of teachers is configured as a fundamental step on the professional and identity formation of the future teachers. The objective was to analyze the ECSs found on the 21 major degrees in educational fields of the Universidade Federal de Santa Maria, through documental and exploratory research, based on the Courses' Pedagogical Projects and the CNE/CP resolutions No. /2002 and 02/2015. The focus was the number of disciplines demanded, semesters in which they occur and the possible location of its executability. It was inferred a significant increase in disciplines related to teaching and learning, as well as on the possible places of execution. Therefore, it has been perceived the relevance of the organic connection between Higher Education and Primary/Secondary Education, being conscious of its social responsibility and its protagonism on the identity construction processes.

**Keywords:** Courses' Pedagogical Projects; Internship; Teacher training.

### **A importância do Estágio na Formação Inicial de Professores**

O Estágio Curricular Supervisionado (ECS) se configura na atividade indispensável para a formação do licenciando, incentivando os estudantes a conhecerem espaços educativos com as mais diversas realidades. Considera-se este, um componente curricular obrigatório nos cursos de formação inicial de professores. Neste sentido, o ECS

[...] deve ser um momento de síntese dos conteúdos das matérias de ensino, das teorias de aprendizagem e das experiências pessoais, bem como deve constituir-se em um processo de reflexão-ação-reflexão, que ultrapasse a experiência (restrita) no colégio de aplicação. (PIMENTA, 2006, p. 75).

Diante disso, o momento de estágio trata-se de uma experiência essencial na formação de professores. Assim como descreve Kulcsar (1991), o estágio supervisionado é fundamental para a relação trabalho-escola, teoria-prática, representando um elo da relação orgânica com a própria realidade. De certa forma, essa experiência fomenta o reconhecimento de aprendizagens desenvolvidas durante a formação, compreendendo a sala de aula como possibilidade de implementar e observar a aplicabilidade dos conhecimentos pedagógicos.

A observação e reflexão da própria prática contempla o acervo de experiências profissionais, que é descrita como uma das três dinâmicas da identidade docente, compreendidas por Mockler (2011), sendo estes: o ambiente externo da política, o contexto profissional e a experiência pessoal. Ainda que o estágio não atenda às três dinâmicas descritas pelo autor, possibilita o câmbio de conhecimentos compartilhados pelos demais docentes, isto é, a troca de experiências pode proporcionar a formação da identidade profissional do licenciando. Ainda, na construção da identidade docente, Hobold e Farias (2020), ressaltam a importância da Didática no desenvolvimento profissional dos professores, defendendo esta disciplina, no desenvolvimento de conteúdos que forneçam subsídios teóricos e metodológicos sobre ensino.

Além disso, esta etapa se caracteriza na indissociação da teoria e prática, um dos pilares fundamentais na percepção do estágio como um ambiente de construção da identidade docente (PIMENTA; LIMA, 2004). Segundo Fávero (2001), a prática é expressada quando é o ponto de partida e o de chegada, não sendo reduzida a mera mecânica de prática e repetição após uma base teórica. Indo ao encontro da concepção de práxis de Freire (1997), onde a prática deve ocorrer a partir da auto reflexão e autocrítica, na busca constante de melhorá-la. Como descrito por Lopes (2020), “[...] para melhor integração,

esta práxis deve levar em conta que a teoria por si só não gera transformação e a prática sem a teoria não possibilita saber o que ou como transformar, ou seja, o ideal seria a não dissociação delas, mas sim ser um só” (LOPES, et al., 2020, p. 224).

A respeito de outras relações indissociáveis têm-se uma via de mão dupla essencial elencada por Boton (2019), a integração universidade-escola, onde os professores da escola necessitam se dirigir à universidade e os grupos de pesquisa e professores universitários se dirigir aos professores das escolas. E nesta perspectiva, a relação entre o professor regente (docente da Educação Básica), o estagiário e o professor orientador (docente da Universidade) deve possuir uma forte articulação para a possibilidade da criação de uma efetiva ponte orgânica entre os dois polos de sua formação.

Percebe-se, ao longo da história da formação de professores no contexto brasileiro, diversas mudanças na forma de configurar as práticas educativas, seja ela o estágio ou a Prática como Componente Curricular (PCC). Estas modificações vão desde a descrição da carga horária, do local da realização e do período de ocorrência no curso, até as funções do estágio e a relação universidade-estagiário-escola. No decorrer dos últimos anos, essas modificações podem ser verificadas nos documentos normativos, a saber: (a) Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); (b) Resolução CNE/CP N. 01/2002; (c) Resolução CNE/CP N. 02/2002; (d) Resolução CNE/CP N. 02/2015 e; (e) Resolução CNE/CP N. 02/2019.

Dentre essas, dar-se-á ênfase a Resolução CNE/CP N. 02/2002, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, contabilizando ao ECS, um mínimo de 400 horas, que devem ser iniciados a partir da segunda metade do curso e desenvolvidas em escolas de Educação Básica. A Resolução CNE/CP N. 02/2015 mantém as mesmas 400 horas dedicadas ao ECS para Licenciaturas e descreve ainda, 300 horas para Cursos emergenciais e provisórios ou curso de segunda licenciatura. Contudo, existe neste documento alterações importantes para o ECS, sendo a não constatação do período que se deve ocorrer e o abandono da obrigatoriedade do ECS ser apenas em espaço escolar, pois não especifica com nitidez esses pontos, concedendo a cada instituição de formação docente a sua interpretação e futura reconstrução do Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

Diante deste cenário, nota-se que os estágios nas licenciaturas, frequentemente, são realizados em instituições de educação formal, em especial nas escolas de ensino básico,

concedendo uma margem longínqua para a possibilidade do ECS em outros espaços educativos. Neste viés, há na literatura vertentes bem marcadas sobre espaços de educação não formal. Marandino (2015) aborda os espaços de educação não formal de maneira ampla, com ênfase em museus, o qual estão inseridos aquários, planetários, jardins botânicos, museus de ciências, entre outros. Para a autora, esses espaços têm grande potencial de alfabetização científica e contribuem de maneira significativa na formação inicial de professores. A pesquisadora Gohn (2010), enfatiza a educação não formal em espaços como ONGs, sindicatos, igrejas, museus, entre outros. Neste sentido, esses espaços são capazes de contribuir para a formação de professores voltados para educação social, além de “capacitar os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo” (GOHN, 2010, p. 29), permitindo que o sujeito reflita criticamente e construa seu entendimento sobre os fatores sociais e políticos.

Fanfa (2020) traz em sua dissertação 5 cursos de licenciatura em Ciências Biológicas de universidades federais do Rio Grande do Sul e de que maneira eles abordam os Espaços de educação não formal, demonstrando que, dentre as cinco universidades, apenas uma possui em sua grade curricular a disciplina que traz como obrigatoriedade o estágio em outros espaços educativos além da escola. Nesta pesquisa, mostra-se a resistência do corpo docente em reconhecer a utilização desses espaços como campo de estágio na formação inicial de professores, sendo que na maioria dos cursos o incentivo para realizar estágio em espaços de educação não formal é direcionado apenas aos graduandos do bacharelado.

Deste modo, assume-se que o ECS tem uma função primordial para formação dos futuros professores e interfere diretamente na construção de identidade profissional e futura práxis. Refletindo a isso, tem-se como objetivo descrever e analisar como o estágio curricular supervisionado se encontra nos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria, Campus Santa Maria, possuindo como base as Resoluções CNE/CP N. 02/2002 e CNE/CP N. 02/2015.

### **Percursos metodológicos**

De acordo com Marconi e Lakatos (1990), este estudo caracteriza-se como uma pesquisa documental do tipo exploratória. Descrita por Santos (1991) como uma pesquisa em que se tem o contato inicial com o tema a ser analisado e com as fontes secundárias disponíveis, auxiliando o pesquisador a compreender as informações e os dados da realidade social. Atenta-se para o fato de possuir como características principais as

informações definidas ao acaso ou de acordo com a necessidade, além de ser considerado um processo de pesquisa flexível e não-estruturado (MALHOTRA, 2001).

Para tal, tem-se como fonte de informações, as grades curriculares e os projetos pedagógicos de todos cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), com exceção do curso de Pedagogia, o qual é instituído pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de acordo com a Resolução CNE/CP N. 01/2006. Os dados foram extraídos dos documentos oficiais da universidade em questão.

Diante disso, este estudo teve como objeto de pesquisa os PPC de 21 cursos de Licenciatura da UFSM, com foco nos seguintes aspectos relacionados ao ECS: número de disciplinas exigidas, semestres em que ocorrem e o possível local de sua executabilidade. Analisou-se o PPC ativo e corrente, que são respectivamente: o que ainda está em vigor, mas sem possibilidade de futuros ingressantes, estando em voga com a Resolução CNE/CP N. 02/2002 e o que está de acordo com a Resolução CNE/CP N. 02/2015 e será aplicado para novos estudantes a partir da sua data vigente. Após essa etapa foi elaborado um painel de visualização, no qual os dados dos PPC foram inseridos, possibilitando agrupar as características em comum entre a realização dos ECS nos cursos, e também, relacioná-los com as DCN e o referencial bibliográfico.

### **Análise e discussões**

A partir dos dados coletados nos documentos dos cursos investigados, confeccionou-se o Quadro 1, sistematizando as informações obtidas a partir de dois grandes eixos: PPC elaborados após a Resolução CNE/CP N. 02/2002 e os elaborados após a Resolução CNE/CP N. 02/2015. Nesse quadro, temos anteriormente a esses grandes eixos uma coluna com os nomes dos cursos de graduação em Licenciatura ofertados pela UFSM, juntamente aos anos correspondentes aos seus PPC analisados. Dentro de cada eixo existem quatro colunas, a saber respectivamente: (a) Local o qual o estágio deve ser realizado; (b) Número de semestres totais do curso; (c) Semestre no qual essas disciplinas são ofertadas (levando em conta a sequência aconselhada) e; (d) Número de disciplinas correspondentes a sua realização.

As licenciaturas e suas (re)configurações frente ao Estágio Curricular Supervisionado

**QUADRO 1** - Organização dos estágios curriculares dos cursos de Licenciatura da UFSM.

Curso	Resolução CNE/CP N. 02 de 2002				Resolução CNE/CP N .02 de 2015			
	Local	Nº Sem.	Sem. que devem ocorrer	Nº de Disc.	Local	Nº Sem.	Sem. que devem ocorrer	Nº de Disc.
Artes Visuais (2004-2019)	Espaço formal (escolas) Espaço não formal (espaços educativos)	8	5 ao 8	4	Espaço formal (escolas) Espaço não formal (museus, ONGs, hospitais, casa de repouso)	8	5 ao 8	4
Ciências Biológicas (2005-2020)	Espaço formal (escolas) Espaço não formal (espaços educativos)	8	5 ao 8	5	Espaço formal (escolas em Santa Maria)	8	5 ao 8	4
Ciências Sociais (2014)	Espaço formal (escolas, preferencialmente na disciplina de Sociologia)	8	5 ao 8	4	-	-	-	-
Dança (2013 - 2020)	Espaço formal (escolas) Espaço não formal (oficina de dança)	8	5 ao 7	3	Espaço formal (escolas) Espaço não formal (escolas de dança, organizações não governamentais, cursos de extensão)	8	5 ao 7	3
Educação Especial - Diurno (2008-2020)	?	8	6 a 8	3	Espaço formal (escolas) Espaço não formal (espaço especializado)	10	8 e 10	2
Educação Especial - Noturno (2009)	Espaço formal (escolas) Espaço não formal (classe hospitalar, serviço itinerante, atendimento domiciliar)	9	8 e 9	2	-	-	-	-
Educação Física (2005)	Espaço formal (escolas, escola técnica de nível médio)	8	5 ao 8	4	-	-	-	-
Física - Diurno (2005)	Espaço formal (escolas)	8	5 ao 8	4	-	-	-	-

Curso	Resolução CNE/CP N. 02 de 2002				Resolução CNE/CP N. 02 de 2015			
	Local	Nº Sem.	Sem. que devem ocorrer	Nº de Disc.	Local	Nº Sem.	Sem. que devem ocorrer	Nº de Disc.
Física - Noturno (2005)	Espaço formal (escolas)	10	7 ao 10	4	-	-	-	-
Geografia (2003- 2019)	Espaço formal (escolas)	8	7 e 8	2	Espaço formal (escolas) Espaço não formal (Instituições de caráter educacional com Atendimento à Comunidade de Santa Maria)	8	7 e 8	2
História - Lic/Bac (2004)	Espaço formal (escolas)	10	7 ao 10	4	-	-	-	-
História (2018)	-	-	-	-	Espaço formal (escolas) Espaço não formal	8	5 ao 8	4
Letras – Espanhol e Literaturas Língua Espanhola (2011 - 2019)	Espaço formal (escolas)	10	7 ao 10	4	Espaço formal (escolas) Espaço não formal (Cursos livres de língua espanhola, curso preparatório)	9	6 ao 9	4
Letras – Inglês e Literaturas Língua Inglesa - (2011 - 2020)	?	8	5 ao 8	4	Espaço formal (escolas)	8	5 ao 8	4
Letras – Português e Literatura Língua Portuguesa - (2011-2020)	Espaço formal (escolas)	88	5 ao 8	4	Espaço formal (escolas em Santa Maria)	8	5 ao 8	4
Matemática – Diurno - (2013- 2019)	Espaço formal (escolas em Santa Maria)	8	7 e 8	2	Espaço formal (escolas em Santa Maria) Espaço não formal	8	5 ao 8	4

As licenciaturas e suas (re)configurações frente ao Estágio Curricular Supervisionado

Curso	Resolução CNE/CP N. 02 de 2002				Resolução CNE/CP N. 02 de 2015			
	Local	Nº Sem.	Sem. que devem ocorrer	Nº de Disc.	Local	Nº Sem.	Sem. que devem ocorrer	Nº de Disc.
Matemática – Noturno - (2013 - 2019)	Espaço formal (escolas em Santa Maria)	10	9 e 10	2	Espaço formal (escolas em Santa Maria) Espaço não formal	11	8 ao 11	4
Matemática – Bach/Lic (2005)	Espaço formal (escolas)	10	7 e 8	2	-	-	-	-
Música - (2011 - 2020)	Espaço formal (escolas)	8	5 ao 8	4	Espaço formal (escolas) Espaço não formal (projetos sociais, ONGs, casas assistenciais)	8	5 ao 8	4
Química – (2012- 2019)	Espaço formal (escolas)	8	5 ao 8	4	Espaço formal (escolas, EJA, SESI, SENAC, Escola Técnica de Nível Médio) Espaço não formal (Organizações da comunidade)	8	5 ao 8	4
Teatro - (2009)	Espaço formal (escolas, SESI, SESC e SEST/SENAT) Espaço não formal (organizações e projetos sociais em comunidades)	8	5, 7 e 8	3	-	-	-	-

Fonte: autores, novembro de 2020.

Constatou-se pela observação do Quadro 1, que dentre os 21 cursos correspondentes ao grande eixo da Resolução CNE/CP N. 02/2002, apenas cinco (Ciências Biológicas, Artes Visuais, Dança, Educação Especial Noturno e Teatro) trazem em suas atividades o estágio em espaços de educação não formal, mesmo que não apresente a possibilidade de utilizar tais espaços. Informa-se também, que este eixo continha dois cursos (Educação Especial Diurno e Letras – Inglês e Literaturas Língua Inglesa) no qual não foram encontradas

informações a respeito do local de executabilidade dos ECS, descritos na tabela como “?”. Nas licenciaturas, 10 dos 21 cursos, que atenderam a Resolução N. 02/2015, apresentaram um aumento considerável no uso de espaços de educação não formal nos estágios. Neste sentido, Marandino (2015) ressalta a importância destes espaços se fazerem presentes na matriz curricular dos cursos de formação inicial, assim como discussões referentes aos saberes pedagógicos, saberes específicos, divulgação científica e educação não formal.

No curso de Ciências Biológicas a utilização destes espaços de educação não formal é demonstrada somente na Resolução CNE/CP N. 02/2002, onde não se fazia possível a realização do ECS em outros espaços além de escola, diferentemente da Resolução CNE/CP N. 02/2015, onde mesmo permitido amplos locais, o curso optou por retirar estes espaços, tornando, desta maneira, uma estruturação contraditória. Neste seguimento, formar “indivíduos cientificamente alfabetizados, capazes de compreender e intervir no debate político” torna-se fundamental, seja na educação ao longo da vida ou na divulgação científica (MARQUES; MARANDINO 2018, p. 6), sendo a alfabetização científica e a divulgação da ciência um dos objetivos dos espaços de educação não formal.

Diversos sistemas educacionais auxiliam na inserção de assuntos sobre espaços de educação não formal para/com futuros professores, destacando-se parcerias de escolas e universidades que se tornam pilares essenciais no ensino e aprendizagem no decorrer dessa formação. No entanto, é ressaltado por diversos autores a relevância das práticas no ensino de Ciências em espaços de educação não formal, mesmo que desenvolvido de forma incipiente nos cursos de formação inicial de professores (PUGLIESE, 2015; OVIGLI, 2009). Nesse sentido, o quanto antes os professores e os futuros professores estiverem familiarizados com os ambientes de educação não formal, mais rápida será a apropriação deste ambiente (FANFA, 2020).

No curso de Artes Visuais tanto na Resolução CNE/CP N. 02/2002 como na Resolução CNE/CP N. 02/2015 encontram-se os espaços de educação não formal, sendo na última de maneira mais específica, orientando em quais ambientes são possíveis a realização do estágio, tais como museus, ONGs, hospitais, casas de repouso. A pesquisa de Machado (2014) traz importantes reflexões e contribuições para o currículo do curso de artes visuais, em especial no que se refere aos conhecimentos sobre metodologias para trabalhos em espaços não formais de educação.

## *As licenciaturas e suas (re)configurações frente ao Estágio Curricular Supervisionado*

Seguindo essa ideia, existe ainda, o curso de Dança, que, no segundo grande eixo, especifica as possibilidades de fazer estágio em instituições não governamentais. Já o curso de História contempla os espaços de educação não formal atendendo a Resolução CNE/CP N. 02/2015. Rosenzweig e Thelen (1998) apresenta um estudo onde estudantes tendem a acreditar mais nas exposições históricas dos espaços de educação não formal que nos conteúdos ministrados em sala de aula.

Ao considerar o momento em que ocorre o ECS neste estudo, nota-se que tanto os cursos que seguem a Resolução CNE/CP N. 02/2002, quanto os que atribuem a Resolução CNE/CP N. 02/2015, são apresentados depois da segunda metade do respectivo curso. Fato corroborado pela Resolução CNE/CP N. 01/2002, que dispõe que o ECS “[...] deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso [...]” (BRASIL, 2002, p. 6) e pela não citação na Resolução CNE/CP N. 02/2015. Essa disposição do estágio categorizado ao final do curso assemelha-se ao modelo 3 + 1, muito criticado pela comunidade docente (SCHEIBE, 1983). Esse é constituído por três anos de estudo técnico científico seguido de um ano voltado para prática de ensino e didática. Mesmo havendo semelhanças, os cursos de formação de professores são orientados a seguir o que é descrito nas Resoluções, portanto, a dimensão pedagógica deve estar presente desde o início da formação e percorrer todo o curso em questão, assim como descrito na Resolução CNE/CP N. 02/2002.

Uma vez que o estágio é um espaço da aplicação e construção de saberes docentes, tais como saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais, Tardif (2002) dispõe que esses são construídos tanto no decorrer da formação quanto na atuação docente. Nessa perspectiva, entende-se que o primeiro contato com a atuação profissional da docência vivenciado no estágio abarca o que é descrito por Tardif, considerando como o momento da graduação possibilita a construção desses saberes. Para tal, deve-se dispor do tempo respectivo para que os saberes realmente aconteçam, servindo como ponto de partida e chegada da identidade e maturidade profissional, visto sua maneira contínua e ininterrupta.

Na análise referente a quantidade de disciplinas relacionadas ao ECS, observa-se que o número mais frequente é correspondente a 4 ou mais disciplinas, onde dos 21 cursos que seguiam a Resolução CNE/CP N. 02/2002, 8 apresentavam menos de 4 disciplinas e 11 apresentavam 4 ou mais disciplinas. Por outro lado, dos 13 cursos que seguem a Resolução CNE/CP N. 02/2015, 3 apresentam menos de 4 disciplinas e 10 apresentam 4 ou mais

disciplinas. Isso mostra que a divisão de 4 ou mais disciplinas para realização do ECS deve estar demonstrando um modesto êxito. A respeito disso, podemos notar também que, entre essas 4 disciplinas, algumas se dividem em: Estágio para o Ensino Fundamental e Estágio para o Ensino Médio e, em outros casos, apenas são classificadas como I, II, III e IV, diferenciando-as por sua função específica no desenvolvimento do estágio.

Ainda tem-se cursos que optam por três disciplinas, sendo o caso de 3 cursos demonstrados no quadro 1, tais como: Educação Especial Diurno, Dança e Teatro. Percebeu-se também a existência de 5 cursos que optaram por ter apenas 2 disciplinas para o desenvolvimento do ECS, no qual, somente 1 optou por manter esse número após a reestruturação frente a Resolução CNE/CP N. 02/2015. Diante disso, não foram encontradas pesquisas que retratem o número ideal de disciplinas voltadas para o ECS, o que enfatiza que cada curso e cada instituição tem suas peculiaridades, podendo, desta maneira, optar por aquilo que melhor se adaptar às suas realidades. Ressalta-se, neste aspecto, a relevância do art. 207 da Constituição (1988, s.p), que confere às universidades a “[...] autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial”. Neste caso, é englobado a elaboração da programação dos cursos, no qual deve-se levar em conta o seu contexto e as atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Ademais, nota-se que oito destes cursos ainda não adaptaram seu PPC de acordo com a Resolução CNE/CP N. 02/2015. Em virtude disso, sua próxima reestruturação possivelmente levará em conta a nova Resolução CNE/CP N. 02/2019, onde o ECS contabiliza 400 horas, em situação real de trabalho em escola. Sendo assim, regride a Resolução CNE/CP N. 02/2002, no qual o ECS deve ocorrer somente em ambientes formais, porém mantendo a orientação da Resolução CNE/CP 02/2015 ao não estipular em que momento deve ocorrer. Deste modo, configura-se como uma interface entre as duas anteriores.

### **Considerações finais**

Através dos documentos analisados, nota-se uma significativa flexibilização dos ECS após a Resolução CNE/CP N. 02/2015, possibilitando a interpretação e aplicação individual de cada curso. Ainda, percebeu-se um maior incentivo para/com os ambientes não formais em relação aos ECS, assim como o aumento no número de disciplinas por boa parte dos cursos, seccionadas normalmente entre funções (observação, regência, elaboração do relatório) ou níveis de ensino para realização (Ensino Fundamental e Ensino Médio). Isso tudo só enfatiza

## *As licenciaturas e suas (re)configurações frente ao Estágio Curricular Supervisionado*

a preocupação com uma formação diversificada e completa. No entanto, em seletos casos, houve a regressão face ao aumento da margem interpretativa, em que o ECS passou a restringir a atuação do estagiário, seja na limitação dos espaços de atuação ou na diminuição da variedade de disciplinas de ECS.

No que diz respeito ao momento em que o estágio é executado, verificou-se um apego a um pseudo modelo 3 + 1, dispondo do estágio ao final do curso enquanto os conteúdos técnicos estão dispostos durante a primeira metade do curso, enfatizando assim, limitações para a formação de uma identidade profissional que diferencie o licenciando de um bacharel. Acredita-se que a atuação do estagiário deve estar acordada com o percurso prático desenvolvido desde o início do curso. Nesse sentido, entende-se a PCC como parceira fundamental da construção prática do educando, disponibilizando recursos e experiências para que o estagiário vivencie a prática completamente.

Por fim, sabe-se que oito destes cursos ainda não adaptaram seu PPC de acordo com a Resolução CNE/CP N. 02/2015, encontrando-se desta maneira, em desatualização com a atual política educacional. Vale enfatizar, que esses cursos, quando optarem pela reestruturação, provavelmente não seguirão mais as orientações da Resolução CNE/CP 02/2015, mas sim a Resolução CNE/CP 02/2019 que está em andamento e tem como prazo 2 anos para implementação.

Percebe-se que não há um padrão quanto às formas de estruturação referentes ao ECS, mesmo pertencendo à mesma instituição. Inferiu-se que cada curso possui a autonomia para preparar sua matriz disciplinar como melhor identificar a adequação para o seu contexto. Desta forma, acredita-se que os cursos poderiam ser mais ousados e conceder maior ênfase a esta etapa da formação tão importante para a identidade docente. Além disso, considerar as orientações da legislação, pesquisas e estudos sobre este campo, trará um forte apoio para configurações curriculares estruturadas e para bases mais abrangentes e sólidas.

Ainda, é percebido na Resolução CNE/CP N.02/2015, uma lacuna sobre onde e quando devem ocorrer os ECS, trazendo, em suma, somente a carga horária necessária para a formação dos graduandos. Isso é uma faca de dois gumes, no qual favorece a autonomia universitária, porém também deixa em aberto o que cada um compreende como necessário para a real experiência na formação docente.

Frisa-se a possibilidade de incorporar nos cursos de licenciatura a obrigatoriedade do ECS em outros espaços educativos além da escola, contabilizando como horas de estágio obrigatório. Para que isso aconteça é necessário que o corpo docente reconheça as potencialidades e contribuições desses espaços para a formação profissional e para a práxis de seus graduandos. Posto isso, cabe ao Núcleo Docente Estruturante discutir, definir e materializar a utilização desses espaços na formação inicial de professores, sendo estas discussões uma tarefa que merece todo o empenho e dedicação dos docentes, pois trata-se de sonhos, esperanças e do futuro dos graduandos. Neste sentido, a ideia não é a substituição do formal pelo não formal, mas sim a complementaridade dos espaços educativos, percebendo sua importância para o processo de formação dos indivíduos.

Em síntese, o estágio é o momento de se fazer ciente da sua inserção no ambiente escolar, reconhecendo sua verdadeira realidade em lidar e prever possíveis problemas, ensinar e instigar os estudantes, além de participar da gestão e do desenvolvimento da escola. Enfatiza-se, que nesse momento, promove-se uma conexão orgânica entre a Educação Superior e a Educação Básica, relação necessária para conectar estagiário, escola e universidade. Os futuros professores aprendem muito durante suas práticas de estágio, configurando-se como espaço não só para os saberes de sala de aula, mas de incorporar vários saberes e fazeres da formação profissional, estando consciente de sua responsabilidade social e de seu protagonismo nos processos de construção da identidade.

### Referências

BOTON, J. M. **Demandas e dilemas da Prática como Componente Curricular na Formação de Professores de Biologia**. 2019. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, 2019.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Ministério da Educação. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 21 nov. 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CP N. 01, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 31, 2002. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)>. Acesso em: 21 nov. 2020.

*As licenciaturas e suas (re)configurações frente ao Estágio Curricular Supervisionado*

BRASIL. Resolução CNE/CP N. 02, de 19 de fevereiro de 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 9, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 11, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: 20 dez. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP N. 02, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 8-12, 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 20 nov. 2020

BRASIL. Resolução CNE/CP n ° 2, de 20 de dezembro de 2019. 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). **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 46, 2020. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 21 jan. 2021.

FANFA, M. S. **Os espaços de educação não formal: produção de saberes na formação inicial de professores de ciências e biologia**. 2020. Dissertação (Mestrado em educação em ciências) Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 2020.

FÁVERO, M. L. A. Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. In: LINHARES, C. et.al (org). **Formação de professores: pensar e fazer**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 53-71.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GOHN, M. G. **Educação não formal e o educador social**. Atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010. 104 p.

HOBOLD, M. S.; FARIAS, I. M. S. Didática e formação de professores: contributos para o desenvolvimento profissional docente no contexto das DCNs. **Revista Cocarn**. 8, jan./abr. p.102-125, 2020.

KULCSAR, R. O estágio supervisionado como atividade integradora. In: FAZENDA, I. C. A. et al. (Coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas-SP: Papirus, 1991.

LOPES, A. F.; FANFA, M. S.; LOPES, W. M.; BOTON, J. M. O que dizem as Resoluções para a Formação Inicial de professores referente ao Estágio Curricular Supervisionado? In: ARAÚJO, R. D.; ARAUJO, N. A. **Estágio Supervisionado: configurações e análises na formação de professores**. Recife: Even3 Publicações, 2020.

MACHADO, W. M. **Espaços não formais de Educação: o professor de artes visuais, o teatro e o trabalho com idosos**. 2014 Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Artes Visuais) Universidade do Extremo Sul Catarinense, Tubarão, 2014.

MALHOTRA, N. **Pesquisa de marketing**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MARANDINO, M. Formação de professores, alfabetização científica e museus de ciências In: GIORDAN, M.; CUNHA, M. B. **Divulgação Científica na Sala de Aula: perspectivas e possibilidades**. 1 ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2015.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1990.

MARQUES, A. C. T. L.; MARANDINO, M. Alfabetização científica, criança e espaços de educação não formal: diálogos possíveis. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, 2018.

MOCKLER, N. Beyond 'what works': understanding teacher identity as a practical and political tool. **Teachers and Teaching: Theory and Practice**, v. 17, n. 5, p.517-528, oct. 2011.

OVIGLI, D. F. B. **Os saberes da mediação humana em centros de ciências: contribuições à formação inicial de professores**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PUGLIESE, A. **Os museus de ciências e os cursos de licenciatura em Ciências Biológicas: o papel desses espaços na formação inicial de professores**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

SANTOS, J. V. T. A construção da viagem inversa. **Cadernos de Sociologia, ensaio sobre a investigação nas ciências sociais**, Porto Alegre, v. 3, n. 3, p. 55-88, jan./jul. 1991.

SCHEIBE, L. A formação pedagógica do professor licenciado-contexto histórico. **Perspectiva**, v. 1, n. 1, p. 31-45, 1983.

ROSENZWEIG, R.; THELEN, D. **The presence of the past: popular uses of history in American life**. 1998.

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

### **Sobre os autores**

#### **Andressa Freitas Lopes**

Licenciada em Química e Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Mestranda do Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde (PPGECQV) da UFSM. E-mail: dressa1004@hotmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6529-7306>.

#### **Michele de Souza Fanfa**

Licenciada em Ciências Biológicas pela UFSM, Mestra em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Email: fanfami@gmail.com. Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-0338-9579>.

#### **Wesllen Martins Lopes**

Técnico em Administração pelo Instituto Federal Farroupilha (IFFar) e Graduando em Licenciatura em Química pelo IFFar. E-mail: wesllenmartinslopes99@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3447-4461>.

Recebido em: 25/01/2021

Aceito para publicação em: 16/03/2021