



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
COORDENAÇÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS DE
LICENCIATURA EM LETRAS
LICENCIATURA EM LÍNGUA PORTUGUESA

SANDRO DOS SANTOS NASCIMENTO

DA UNIVERSIDADE À ESCOLA: DESAFIOS DO ESTÁGIO
SUPERVISIONADO NA LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS
NA UFPB

João Pessoa

2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
LICENCIATURA PLENA EM LETRAS
HABILITAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA

SANDRO DOS SANTOS NASCIMENTO

Da Universidade à Escola: desafios do Estágio Supervisionado na Licenciatura em
Letras Português na UFPB

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Licenciatura em
Letras, da Universidade Federal da
Paraíba, como requisito para obtenção do
grau de Licenciado em Letras, habilitação
em Língua Portuguesa.

Orientador: Prof. Dr. José Leonardo Rolim de Lima Severo

João Pessoa
2021

Catálogo da Publicação na Fonte.

Universidade Federal da Paraíba.

Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA).

Catálogo na publicação
Seção de catalogação e classificação

N244u Nascimento, Sandro dos Santos.

Da universidade à escola: desafios do estágio supervisionado em letras português na UFPB / Sandro dos Santos Nascimento. - João Pessoa, 2021.
77 f. : il.

Orientação: Prof Dr José Leonardo de Lima Severo.TCC (Graduação) -
UFPB/CCHLA.

1. Estágio supervisionado. 2. Formação de professores de língua portuguesa. 3. Licenciatura. I. Severo, José Leonardo de Lima. II. Título.

UFPB/CCHLA

CDU 37(043.2)

SANDRO DOS SANTOS NASCIMENTO

**Da Universidade à Escola: desafios do Estágio Supervisionado na
Licenciatura em Letras Português na ufpb**

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado
como requisito parcial para a obtenção do
grau de Licenciado em Letras, habilitação
em Língua Portuguesa.

Data de aprovação:

16/ 07/ 2021

Banca examinadora:

Prof. Dr. José Leonardo Rolim de Lima Severo
(Orientador)

Prof. Dr^(a). Henrique Miguel de Lima Silva
(Membro)

Prof^a.Dr^(a). Isabel Marinho da Costa
(Membro)

Prof^a.Dr^(a). José Raymundo Figueiredo Lins Júnior
(Suplente)

“Vais encontrar o mundo,
disse-me meu pai, à porta do *Ateneu*.
“Coragem para a luta.”

Raul Pompeia

AGRADECIMENTOS

*Ver bem não é ver tudo: e ver o que
os outros não vêem.*

José Américo de Almeida

Nessa minha trajetória, eu agradeço, antes de tudo, a Deus. Agradeço ao criador por não ter desistido de mim quando há muito eu mesmo já havia desistido.

Agradeço ao meu amor máximo, minha mãe. Solange dos Santos, eis o nome dela. Analfabeta, mas soube criar a mim e a minha irmã, apesar dos trancos e barrancos, com muita justeza e dignidade.

Agradeço ao meu pai, que apesar de algumas feridas, nunca pensou duas vezes em se sacrificar na roça, no trabalho duro da limpa do mato, para que eu e minha querida irmã não passássemos fome.

Agradeço a minha irmã por compartilhar comigo as lembranças da infância.

Agradeço a minha tia querida, a minha prima e a Lindinete Borges, pela hospedagem e pelo recebimento de abraços abertos em Recife (PE), quando o meu futuro era apenas um vazio infinito.

Agradeço de maneira incomparavelmente especial a queridíssima Antropóloga Ciema Mello. Ciema acreditou na minha capacidade quando tudo em volta me mostrava o contrário. Agradeço imensamente por ter me guiado na direção da Boa Literatura, por ter me apresentando Johann Sebastian Bach, Beethoven, Frédéric Chopin; agradeço pelas aulas de redação, pelas aulas de como captar o centro de uma pintura, a posição da luz... Sou muito grato pelas palavras de conforto e pelos conselhos. Agradeço pela conversa sobre as pintinhas da joaninha... Lembro-me até hoje..., e, sempre que estou à beira do abismo, decidido a me lançar, são as asas da joaninha que me fazem retroceder. Sou muito grato por tudo, até pelos momentos de dureza, talvez sem a rigidez eu não tivesse conseguido superar partes dos medos que carregava na alma.

Agradeço a queridíssima Maria de Lourdes (nossa eterna Lulu) pelas palavras de conforto e os livros de literatura. *A bagaceira*, de José Américo de Almeida, é o meu xodó.

Agradeço ao Prof. Dr. Leonardo Rolin de Lima Severo pela pessoa que ele é, e, sobretudo, pelo profissional brilhante que tanto admiro. Sinto-me imensamente grato em tê-

lo como orientador nessa jornada; grato por todas as contribuições que ele tem feito para que esse trabalho chegasse na edição que agora vos apresento.

Agradeço de modo especial à Prof^a.Dr^a. Suelídia Maria Calaça por ser, além de uma excelente profissional, uma mulher de fibra e de coração gigante, generosíssimo. Muitíssimo grato pela recepção em seu projeto PET/Conexões de Saberes.

Agradeço ao PET/Conexões de Saberes, projeto de extensão, que me proporcionou a certeza de que eu estava no caminho certo.

Agradeço ao Dr.Prof. Cirineu Cecote Stein pela brilhante condução da Coordenação do Curso de Letras, e por estar sempre solícito para todas as questões do Curso.

Agradeço à UFPB pela oportunidade da graduação.

Agradeço imensamente à PRAPE (Programa de Assistência Estudantil) pela oportunidade de ter sido residente. Agradeço também a todos que fazem a PRAPE e todos que são responsáveis pela Residência Universitária, pois a Residência foi o Pilar para a minha permanência na Universidade.

Agradeço de modo bastante especial ao meu queridíssimo Valdemir Barbosa por sempre tentar me erguer quando me deixo sucumbir pela melancolia.

Agradeço ao querido José Raymundo Lins Júnior pelo incentivo sempre, e por todos os trabalhos que escrevemos e apresentamos juntos.

Agradeço de modo muitíssimo especial ao meu querido amigo Talison Silva, por, desde o Cursinho Pré-universitário, termos uma amizade sólida.

Agradeço a minha turma de Letras pelo acolhimento, em especial, as minhas queridas amigas Alice Lins e Fernanda Pires, e ao meu querido amigo Thales Fernandes; pessoas para toda a vida.

Agradeço aos meus queridos amigos Darlan Oliveira, André Nascimento, Josiane de Lima e Natan Carvalho pela amizade e acolhimento.

Por fim, agradeço a todos e todas que direta e indiretamente foram fundamentais para que viesse a ocorrer esse momento.

RESUMO

A Formação de Professores tem ganhado centralidade em muitas pesquisas, atualmente. O debate sobre os desafios educacionais impulsiona abordagens sobre a qualidade dos cursos de licenciatura, especialmente no que concerne às relações entre teoria e prática. Por essa razão, esse trabalho busca analisar os desafios do Estágio Curricular Supervisionado na Formação de Professores em Letras-Português da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Para isso, recorreremos às bases formativas que regem o estágio nas licenciaturas, focando em suas funções e objetivos formativos. Também, foi preciso investigar, através dos Projetos Pedagógicos do Curso de Letras do Campus I da UFPB (PPC), nas versões dos anos de 2006 e 2019, a sua configuração formativa, bem como a matriz curricular que o organiza. Na construção do quadro teórico, recorreremos às contribuições de vários da Pedagogia e de Letras, a exemplo de Antunes (2003), Marcuschi (2008), Pimenta (2004), Pimenta e Lima (2004; 2009), Severo (2020), Teixeira (1956), entre outros. Para discorrermos acerca dos desafios que podem ser identificados durante o exercício do Estágio Supervisionado em sua unidade teoria-prática, nos valem de um questionário que fora submetido a um grupo de onze estudantes do curso de Letras; documento o qual reforça, por meio dos resultados, a urgência para que melhoria ocorra. Neste caso, a problemática de nosso trabalho centra-se nos desafios do Estágio Supervisionado, e tem como objetivo analisar seus obstáculos e suas possibilidades na formação de professores de Língua Portuguesa. Nesse caso, esse trabalho parte de uma experiência particular, cujo método é a pesquisa exploratória. Consideramos, portanto, que a nossa pesquisa abre espaço para problematizarmos ainda mais as particularidades do Estágio Supervisionado, bem como reafirma a luta pela melhoria da educação brasileira, que tem se tornado cada vez mais necessária.

Palavras-Chave: Estágio Supervisionado; Formação de Professores de Língua Portuguesa; Licenciatura.

RESUMEN

La formación del profesorado ha ganado un lugar central en muchas investigaciones en la actualidad. El debate sobre los desafíos educativos impulsa enfoques sobre la calidad de los cursos de pregrado, especialmente en lo que respecta a la relación entre teoría y práctica. Por ello, este trabajo busca analizar los desafíos de la Pasantía Curricular Supervisada en Formación Docente en Letras-Portugués en la Universidad Federal de Paraíba (UFPB). Para ello, utilizamos las bases formativas que rigen la pasantía en los cursos de pregrado, enfocándonos en sus funciones y objetivos formativos. Asimismo, fue necesario investigar, a través del Curso de Proyectos Político-Pedagógicos de Letras del Campus I de la UFPB (PPC), en las versiones de los años 2006 y 2019, su configuración formativa, así como la matriz curricular que la organiza. En la construcción del marco teórico se utilizaron los aportes de varios de la Pedagogía y la Literatura, como Antunes (2003), Marcuschi (2008), Pimenta (2004), Pimenta y Lima (2004; 2009), Severo (2020), Teixeira (1956), entre otros. Para discutir los desafíos que se pueden identificar durante el ejercicio de la Pasantía Supervisada en su unidad teórico-práctica, se utilizó un cuestionario que había sido entregado a un grupo de once estudiantes de la asignatura de Literatura; documento que refuerza, a través de los resultados, la urgencia de que se produzca la mejora. En este caso, el problema de nuestro trabajo se centra en los desafíos de la Práctica Supervisada, y tiene como objetivo analizar sus obstáculos y sus posibilidades en la formación de profesores de lengua portuguesa. En este caso, este trabajo se basa en una experiencia particular, cuyo método es la investigación exploratoria. Creemos, por tanto, que nuestra investigación abre espacio para solucionar aún más las particularidades de la Pasantía Supervisada, así como reafirmar la lucha por la mejora de la educación brasileña, que se ha vuelto cada vez más necesaria.

Palabras clave: Pasantía supervisada; Formación de profesores de lengua portuguesa; Graduación.

LISTA DE FIGURAS

Fig 1 – Habilitação em Língua Portuguesa	46
Fig 2 – Conteúdos Básicos Profissionais	47
Fig 3 – Matriz curricular PPC-2006	48
Fig 4 – Matriz Curricular PPC-2019	49
Fig 5 – Estágio Supervisionado	50
Fig 6 – Estágio Supervisionado	51
Fig 7 – Perfil de participantes	54
Fig 8 – Perfil de participantes	55
Fig 9 – Pergunta do questionário	56
Fig 10 – Pergunta do questionário	62
Fig 11 – Pergunta do questionário.....	71

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Depoimentos sobre desafios	67
Quadro 2– Impossibilidades do estágio	69

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 CONTEXTUALIZAÇÃO E COMPREENSÃO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO	17
1.1 PANORAMA HISTÓRICO	17
1.2 ESPECIFICIDADES E FUNÇÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO	25
2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA NA UFPB	35
2.1 LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS: HISTOCIDADE, JUSTIFICATIVA E OBJETIVO	35
2.2 LÍNGUA PORTUGUESA: A MATRIZ CURRICULAR	42
3 DA UNIVERSIDADE À ESCOLA: DESAFIOS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LETRAS PORTUGUÊS	53
3.1 BREVE PERFIL DOS PARTICIPANTES: UMA PERSPECTIVA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO	53
3.2 OS DESAFIOS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: UM OLHAR PARA PRÁXIS	61
CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
REFERÊNCIAS	75

INTRODUÇÃO

O percurso que o/a discente faz durante o período da graduação é bastante diversificado. Diversificados também são os obstáculos que o/a graduando/a precisa enfrentar para alcançar a linha de chegada, isto é, a conclusão do curso.

A graduação, a nosso ver, não é somente uma linha de chegada, mas de chegadas, visto que o término do curso é só uma das conquistas que pode ser somada às outras obtidas ao longo de todo o percurso.

Em uma turma de Ensino Superior é possível ficar diante de diferentes perspectivas e realidades. Nada é homogêneo na Universidade, começando pelo repertório de sabares que o/a discente precisa se dedicar a aprender para construir a base de atuação profissional. A Universidade é, antes de tudo, desafios e descobertas.

Em uma turma de licenciatura, (mais especificamente, numa turma de Letras-Português), os/as graduando/a/s, entre si, se dividem e, ao mesmo tempo, se complementam. Por quê? A graduação em Letras-Português proporciona, em uma única turma, a composição diversa de perspectivas e preferências que, a princípio, promovem a formação de “grupos”, mas, ao percorrer do curso, esses “grupos”, antes divididos, vão se complementando. Por exemplo: em Letras, o curso é basicamente formado por disciplinas dos campos de Língua-Linguística, formação pedagógica (Educação) e Literatura.

Logo, numa única turma pode ocorrer a geração de um grupo que se identifica mais com a literatura, outro com a formação pedagógica e outro com a linguística. Porém, no decorrer dos anos da graduação, esses grupos vão dialogando uns com os outros até compreenderem que o curso nunca fora dividido em três, mas sempre fora somente um, com uma gama variada de componentes teóricos-pedagógicos, visto que o profissional em letras vai atuar como professor, portanto, tais vertentes, são extremamente necessárias.

Essa necessidade parece ficar mais evidente na medida em que os/as graduando/a/s vão alcançando a metade do curso. Isto é, com a proximidade de ingressar em disciplinas que vão mobilizar não somente o que fora aprendido conforme as suas preferências, mas o que fora abordado em todo o curso. Essas disciplinas são, obviamente, as de Estágio Supervisionado. Cabe lembrar, portanto, que o Estágio Supervisionado analisado nesse trabalho toma por base o ano de 2018 e primeiro semestre de 2019, isto é, bem antes da Pandemia do Covid-19 no Brasil.

Provavelmente, de todas as disciplinas da Matriz Curricular dos cursos de licenciaturas, (em específico, a de Letras-Português), as disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado sejam, ao mesmo tempo, as mais aguardadas e as mais temidas por alunos da graduação. Essa afirmativa (ou quase) está baseada não somente numa experiência particular, mas sim coletiva (que pretendemos aprofundar mais a frente). Dessa maneira, ficamos diante de tal problemática:

- Quais são os desafios do Estágio Supervisionado na graduação?

A partir do problema anteriormente apresentado, definimos como objetivo geral analisar os desafios do Estágio Curricular Supervisionado na Licenciatura em Letras Português da UFPB, buscando estabelecer relação entre a experiência vivenciada por alunos da graduação e as pesquisas já realizadas sobre o tema proposto. Nesse ponto, algumas questões nos vêm à tona:

- Quando e por que surgiram as disciplinas de Estágio Supervisionado?
- Qual o objetivo e a função do estágio na Licenciatura em Letras?
- O Estágio Supervisionado realmente funciona em sua modalidade teoria-prática na formação de professor?

Com base nesses questionamentos, temos a necessidade, para melhor compreensão do nosso estudo, formular os seguintes objetivos específicos:

- Contextualizar o surgimento do Estágio Supervisionado na graduação;
- Identificar as funções e os objetivos do Estágio Curricular Supervisionado na formação superior;
- Pesquisar sobre a formação em Letras – Português na Universidade Federal da Paraíba;
- Analisar a Matriz Curricular da Licenciatura em Letras – Português;
- Analisar a funcionalidade práxis do Estágio Supervisionado;
- Identificar as dificuldades do estágio na licenciatura em letras através de experiências concretas.

Nosso trabalho vai levar em conta, além da luz teórica de estudiosos da área, a exemplo (PIMENTA, 2005/ 2009), também a nossa experiência quanto alunos das disciplinas de Estágio. Portanto, trata-se de um trabalho cujo cunho metodológico se desenvolve através da Pesquisa Exploratória. Pois, “as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (GIL, 1999,

p.27). Ou seja, nos utilizaremos tanto de estudos já publicados quanto da experiência real, isto é, de nossa experiência na graduação para proporcionar uma visão geral, de modo aproximativo, acerca da problemática anteriormente exposta. Essa experiência terá como ponto de partida um questionário submetido à nossa turma de graduação em Letras. Para que o questionário fosse respondido, foi preciso submetê-lo em um formulário do *google forms* e enviado via *link* ao grupo de whatsapp da turma. Acreditamos ser importante mencionarmos desde já que o formulário fora respondido de maneira sigilosa, isto é não foi possível identificar os participantes de nenhuma maneira; dando-os total liberdade para a resposta, conforme as perguntas.

Durante essa experiência de teoria e prática, foi possível observar que as disciplinas de Estágio eram bastante aguardadas do P.1 (1º período) ao p.4 (4º período), mas, em contrapartida, ao passo que nos aproximávamos da metade do curso, essas mesmas disciplinas que eram tão aguardadas, passavam a serem também temidas. Por que isso acontecia? Essas são algumas das problemáticas que pretendemos trazer para dentro de nossa análise, de nossa observação na qual pretende compreender os caminhos que levam o/a estagiário/a da universidade à escola e, sobretudo, tentar encontrar possíveis motivos que são capazes de promover desafios internos e externos às disciplinas do Estágio Supervisionado do curso de Letras Português da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Portanto, nossa problemática centra-se nos desafios do Estágio Supervisionado na licenciatura em Letras-português.

Falando em Estágio Supervisionado, não é surpresa para ninguém a importância dessas disciplinas na formação profissional em qualquer graduação. Essa perspectiva é discutida por Pimenta e Lima quando afirmam que “o estágio como reflexão da práxis possibilita aos alunos que ainda não exercem o magistério aprender com aqueles que já possuem experiência na atividade docente” (2009, p. 103). Ou seja, o estágio, em sua unidade teoria-prática (praxis), pode promover ao/a graduando/a não somente a possibilidade da aprendizagem, na prática, do papel de professor com profissionais que já exercem tal função, mas também contribui para um conhecimento voltado para as relações sociais, para as reflexões políticas, econômicas e, também, morais. Dessa maneira, essa pesquisa objetiva-se pela necessidade de pensarmos sobre os desafios que o/a graduando em Letras Português precisa enfrentar durante a sua formação profissional, assim como para ressaltarmos o lugar de importância do Estágio Curricular Supervisionado.

O Estágio Supervisionado também pode contribuir para que o/a graduando/a construa

segurança quanto a sua escolha profissional, visto que apesar de serem as disciplinas mais aguardadas e, também, as mais temidas; são elas, na maioria das vezes, as primeiras e as principais oportunidades que o/a discente tem para ter, na prática, uma experiência profissional.

A respeito dessa questão, Mariane C. Pereira, em seu Trabalho de Conclusão de Curso, sobre o *Papel do estágio*, escreve: “atualmente o estágio é uma prática muito presente (...). Discorrer sobre o assunto tornou-se uma ação comum (...), principalmente para os estudantes, que buscam uma colocação profissional para desenvolver a sua carreira” (PEREIRA, 2013, p.10 – *grifo nosso*). Isto é, em toda a graduação o estágio pode ser a primeira oportunidade para uma ação concreta na profissão escolhida pelo/a aluno/a. Na Educação não é diferente, levando em consideração o fato de que muito/a/s graduando/a/s têm o Estágio Supervisionado como primeiro ensejo para praticar o papel de ser professor.

Logo, no primeiro capítulo do nosso trabalho, trataremos de fazer uma contextualização e compreensão acerca do panorama histórico da formação das disciplinas de Estágio, bem como buscar compreender as especificidades e funções do estágio supervisionado, levando em consideração os textos de estudiosos na área.

No segundo capítulo, analisaremos sobre a formação de professores de Língua Portuguesa na Universidade Federal da Paraíba, no CCHLA. Ou seja, discorreremos sobre a origem do curso na Instituição, e seu papel na formação de professores. Também, analisaremos as matizes curriculares cobradas no PPC de 2006 e de 2019, pontuando possíveis alterações entre um e outro.

Já no terceiro capítulo, trataremos acerca de uma introdução à perspectiva e da prática (isto é, da práxis do Estágio Curricular e seus desafios). Destacamos ainda que, no capítulo três, teremos como ponto de partida, além dos teóricos, um questionário submetido à nossa turma de Letras Língua Portuguesa, com perguntas-chave sobre a temática que vem sendo mencionada, isto é, Estágio Curricular Supervisionado.

Portanto, ao introduzir essa pesquisa, acreditamos deixar em evidência alguns dos pontos principais a serem analisados e problematizados no intuito de contribuir para a discussão sobre o papel do Estágio na formação de professores(as) de Língua Portuguesa. Vale ressaltar que, para embasamento das questões mencionadas, analisadas e problematizadas ao longo desse Trabalho de Conclusão de Curso, foi necessário recorrermos à luz de pesquisas desenvolvidas por variados teóricos da Educação e áreas afins.

1. CONTEXTUALIZAÇÃO E COMPREENSÃO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

1.1 Panorama histórico

O panorama do Estágio Curricular Supervisionado em cursos de Licenciatura no Brasil não é muito antigo. Segundo o artigo *Estágio supervisionado: um estudo da LEI 11.788/08*, dos autores Santos, Vicente e Stridel, a perspectiva integradora do estágio é bem recente em nosso país. Conforme os autores:

Foi a partir de 1972 no I Encontro Nacional de Professores de Didática, realizado na Universidade de Brasília, que o então Ministro Jarbas Passarinho apresentou com ênfase sobre a legislação que tornava obrigatório o estágio de estudantes, visando a inserção dos mesmos no mercado de trabalho para iniciar contato prévio com a profissão almejada. (SANTOS, VICENTE e STRIDEL, 2011, p. 1518).

Dessa maneira, até 1972 o Estágio Supervisionado não era reconhecido com tal, somente a partir das discussões suscitadas no Encontro Nacional de Professores de Didática, segundo os autores, foi criada uma portaria para que o estágio fosse integrado como parte da formação do/a estudante: “através da Portaria nº 1.002, de 29 de setembro de 1972, do Departamento Nacional de Mão-de-obra do Ministério do Trabalho observa-se o marco inicial para que o estágio supervisionado passasse a ser integralizado nos currículos escolares” (SANTOS, 2011, p.1518). Porém, apesar da portaria ter sido criada em 1972, o Estágio Supervisionado só se torna obrigatório pela Lei 6.404 de 7 de dezembro de 1977.

O estágio para estudantes de Ensino Superior e Ensino Profissionalizante que consta na Lei Nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, decretada pelo Ex-Presidente do Brasil Ernesto Gaisel, “dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimentos de Ensino Superior e Ensino Profissionalizante do 2º Grau Superlativo e de outras providencias” (BRASIL, 1977). Dessa maneira, podemos ter um panorama mais ou menos do percurso histórico do Estágio destinado a discentes que estejam na graduação ou em ensino profissionalizante. Ainda sobre o que diz a Lei referida, no §2º, temos:

Os estágios devem propiciar a complementação do ensino e da aprendizagem a serem planejados, executados, acompanhados e avaliados em conformidade com os currículos, programas e calendários escolares, a fim de se constituírem um instrumento de integração, em termos de treinamento prático, de aperfeiçoamento técnico cultural, científico e de relacionamento humano (BRASIL,1977, art. 1).

Como podemos observar na citação acima, o estágio é entendido como um fator importante à complementação do Ensino-aprendizagem tanto no ensino superior quanto no ensino profissionalizante. Além disso, notemos que o §2º ainda traz o estágio como um instrumento de integração teoria-prática, bem como uma alternativa de aperfeiçoamento técnico-profissional, social e cultural e pedagógico.

A Lei Nº 6.494 (1977) foi modificada em 1994, pela Lei Nº 8.859, de 23 de março de 1994, que “modifica dispositivos da Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, estendendo aos alunos de ensino especial o direito à participação em atividades de estágio” (BRASIL,1994). Ou seja, até a data de 23/03/1994, o estágio não era obrigatório para alunos com deficiência, passando, então, a ser um direito desse público a partir do decreto do Ex-Presidente Itamar Franco. Dessa maneira, além do estágio ser obrigatório para alunos de ensino superior e profissionalizante, passa a ter obrigatoriedade também para alunos com deficiências. O §2º da Lei de Nº 6.594, passa para o §3º na Lei Nº 8.859.

Em 1996, a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro do mesmo ano, é decretada estabelecendo “as diretrizes e base da educação nacional”. Já a Lei Nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, vai estabelecer uma série de alterações e revogações sobre as Leis anteriores. De acordo com o Decreto assinado pelo o Ex-Presidente Luís Inácio Lula da Silva, a Lei de Nº 11.788/08, altera o art. 428 (artigo esse da consolidação das leis do Trabalho – CLT, que fora aprovada pelo decerto-Lei Nº 5.452, em 1º de maio de 1943, e de dezembro de 1996). Além disso, podemos observar a revogação da Lei Nº 6.494, de 1977, bem como o parágrafo único do art. 82 da Lei Nº 9.394, de 1996 (que estabelece as diretrizes e base da educação nacional). No Art. 82, assim tínhamos: “os sistemas de ensino estabelecerão as normas de realização de estágio em sua jurisdição, observada a lei federal sobre a matéria”. Sendo, portanto, conforme a Lei de 2008, o artigo anulado.

Logo, como podemos observar mediante esse apanhado de leis, alterações e revogações, o estágio precisou ser readequado de acordo com as novas demandas no âmbito educacional. Dessa maneira, cabe-nos uma interrogação: Como se constitui o estágio e qual é a sua função?

Conforme a Lei Nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, o estágio é constituído a partir de práticas educativas escolares que se efetivem no contexto de trabalho profissional. No que tange a sua função, destaca-se a sua contribuição na formação de estudantes que estão regularmente matriculados em instituições de ensino superior, profissional, de ensino médio, de educação especial, anos finais do ensino fundamental, assim como na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. Podemos observar melhor ao lermos o que há no Art. 1º, da Lei referida no início desse parágrafo. Vejamos:

Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam freqüentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008).

Ou seja, o estágio se constitui através de práticas educativas estudadas nas escolas e universidades, e essas práticas são desenvolvidas no ambiente de trabalho. Levando em consideração a graduação, por exemplo, as práticas educativas que são apresentadas aos alunos tornam-se (ou deveriam se tornar) ferramentas essenciais na hora de desenvolver na prática o que fora teorizado. Além disso, a Lei de 2008 traz, ainda no Art. 1º, incisos que detalham as funções do estágio. Vejamos alguns:

§ 1º O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando.

§ 2º O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho (BRASIL, 2008).

De acordo com os incisos, é possível entender o estágio como parte indissociável da formação profissional. Ou seja, faz parte da preparação do sujeito, uma vez que o estágio é integrado ao seu itinerário formativo. Além disso, podemos notar a importância da fase de estagiar não somente como um aprimoramento de técnicas profissionais, mas também como um meio de desenvolvimento do educando para a vida cidadã, como nos lembra o § 2º.

As Leis que acabamos de analisar nos proporcionam um apanhado de informações acerca do papel e as funções do estágio, seja ele na modalidade obrigatória (supervisionado), seja na modalidade não-obrigatória. Levando em consideração os parâmetros descritos nas leis, notamos que os estágios têm tudo para funcionarem. Mas será que na prática realmente funcionam? A resposta para essa indagação será dada, ou melhor, vamos construí-la juntos,

ao decorrer desse trabalho. Antes, porém, nos parece cabível discorrer sobre o Art. 2º da Lei Nº 11.788/08, que traz a questão do estágio obrigatório e o não-obrigatório. Conforme o documento: “Art. 2º O estágio poderá ser obrigatório ou não-obrigatório, conforme determinação das diretrizes curriculares da etapa, modalidade e área de ensino e do projeto pedagógico do curso” (BRASIL, 2008). Portanto, o estágio tem a flexibilidade de ser de ordem obrigatória ou não, a depender do projeto pedagógico estabelecido pelo curso.

O estágio de ordem obrigatória é o Estágio Curricular Supervisionado, pois, a essência, ou melhor, a sua carga horária é requisito para aprovação e a obtenção do diploma. Já o de ordem não-obrigatória, compete ao estágio que, geralmente, é desenvolvido como atividade extra durante a formação. Ou seja, não é requisito para obtenção de notas. De uma maneira ou de outra, a questão é que o estágio tem função e objetivo de agregar não somente conhecimento à formação de discentes, mas também proporcionar experiências pedagógicas mais aproximadas à realidade.

Discorrer acerca do panorama que compete ao Estágio é um desafio, pois, além de ser uma das disciplinas, a nosso ver, mais aguardadas, são também as mais temidas. Pois, na maioria das vezes, ao pensarmos sobre Estágio Supervisionado, nos vem à mente inúmeras questões, a exemplo da própria dinâmica, organização e disponibilidade de tais disciplinas, além das apreensões que tendem a acometer os estagiários uma vez que não (ou pouco) se sentem preparados a exercer a relação teoria-prática nessa parte do curso; uma das razões para que isso ocorra, talvez, esteja no fato de que a maioria dos graduandos só teve experiência em sala de como estudantes.

Ao saber que o Estágio Supervisionado lhes dá a possibilidade de exercer o papel de professor, mesmo que em intervenções pontuais em sala de aula, podem começar a temê-lo, mas sabem que o estágio é necessário à formação. Um bom exemplo disso está no livro *Estágio e Docência* (2009), das autoras Selma Garrido Pimenta e Maria Socorro Lucena Lima. Referimos à parte em que as autoras nos trazem a questão de que há, em cursos de licenciaturas, pessoas que já exerceram o papel de professor, devido a sua formação no magistério, mas, ao chegar às proximidades das disciplinas de Estágio Supervisionado, buscam alternativas para dispensar esses componentes curriculares. Compreenderemos melhor ao lermos o que dizem as autoras:

A busca de certificação provocada pelas reformas de educação e a legislação de ensino têm trazido de volta à universidade muitos profissionais que já exerceram ou exercem o magistério. Estes vão se juntar a turmas com alunos que não são professores e que nunca exerceram o magistério. Nessas turmas, os orientadores de estágio supervisionado e de prática de ensino se defrontam com indagação como: “Posso ser dispensado do estágio?” Por que preciso fazer essa disciplina?” “Posso trazer uma declaração de uma escola onde já trabalhei?”(PIMENTA; LIMA, 2009, p.99).

Qual a explicação para essas indagações que Pimenta e Lima trazem como exemplo? Talvez uma explicação possa partir de fatores como: o despreparo de alguns/algumas professores(as) para ministrarem as disciplinas de estágio, pois, tal despreparo leva à compreensão do “estágio como um fardo”, isso também pode ser aplicado às/aos estudantes que poucos “compreendem a dinâmica do estágio”; soma-se a isso o estágio se “configurar em atividades distantes da realidade concreta das escolas” e a própria “fragmentação do estágio”(PIEMNTA; LIMA, 2009), entre outras questões. O fato, porém, é que a Lei Nº 11.788/08, traz o estágio não somente como parte do projeto pedagógico do curso, mas também como elemento importante para “integrar o itinerário formativo do educando” (BRASIL, 2008). Desse modo, dispensar o Estágio Supervisionado provocaria defasagem no itinerário formativo do/da graduando/a. Pois, de acordo com o Art. 3 da CNE (Conselho Nacional de Educação), resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020, que trata das competências profissionais indicadas pela BNCC (Base Comum Curricular), temos:

considerando que é exigido do professor sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global, objetivando propiciar o pleno desenvolvimento dos educandos, têm três dimensões que são fundamentais e, de modo interdependente, se integram e se complementam na ação docente no âmbito da Educação Básica: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional (CNE, 2020, p. 2).

Os conhecimentos básicos e específicos que são exigidos do/a professor(a) podem ser adquiridos desde o início da graduação e, ao longo do curso, com as disciplinas de estágio, tais conhecimentos e habilidades podem ser aprimoradas. Esse aprimoramento percorre toda a vida profissional, isto é, por toda a formação continuada.

Em decorrer de questionamentos como os exemplificados pelas autoras, ficamos diante de implicações que nos leva a pensar se o estágio está, de fato, exercendo o seu papel.

Por que estudantes fazem esse tipo de questionamentos em relação às disciplinas de estágio e não com outras disciplinas? Por que estas seriam mais importantes do que as outras? Como bem explica as autoras, há um ponto a ser observado: os/as discentes que trazem esses tipos de perguntas (como nos exemplos das autoras) são pessoas que entram na universidade já com a experiência de sala de aula, da profissão de professor, graças a sua formação de magistério em nível médio. Conforme a legislação de ensino vai criando novas reformas, esses profissionais acabam ficando sem seus antigos empregos. Isto é, perdem, muitas das vezes, a sala de aula. Uma vez que isso acontece, são obrigados a entrarem numa graduação para aprimorar seus conhecimentos e adquirirem um diploma. O diploma parece ser a questão principal, visto que esse/a/s aluno/a/s já possuem experiências, não estão na universidade para adquiri-las, mas sim para serem diplomado/a/s, na esperança de retomarem seus empregos. Obviamente, que esse raciocínio não se aplica a todos os/as estudantes, longe das generalizações. A nossa análise se aplica aos exemplos dados pelas autoras de *Estágio e Docência*.

Outra questão que, na nossa visão, merece ser destacada é o fato de esse mesmo público (isto é, alunos que vêm do magistério), segundo as autoras, ser colocado na mesma turma de alunos que nunca exerceram a profissão. Teremos aí um agravante? Se pensarmos na idéia de agregação, de interação social, de experiência profissional e cultural, esse fato estaria longe de ser um agravante para o ensino-aprendizagem. Porém, pensemos também por essa outra perspectiva: Tomando por base as indagações trazidas pelas autoras, imaginemos uma sala de aula com quarenta alunos, onde 50% da turma são de alunos que nunca exerceram a profissão de professor, a outra metade é de alunos que já ensinaram no magistério. Tendo isso em mente, imaginemos agora toda a trajetória da graduação com as disciplinas introdutórias, de fundamentos, de formação pedagógica, de disciplinas específicas até chegar às disciplinas de estágio... Ora, esses 50% dos alunos que já têm toda uma bagagem de sala de aula, do dia a dia de ser professor, dos quais muitos já chegaram a ensinar por mais de dez anos, podem ter o mesmo interesse que os outros 50% da turma que nunca estiveram numa sala de aula, a não ser na condição de alunos? Não seria aí um caso a ser (re) pensando na hora de formar as turmas? Não seria o momento de pensar em outro formato de graduação para esse/a/s aluno/a/s que já têm a experiência do papel de ser professor(a)? A resposta para essas indagações não podem ser dadas de imediato. Talvez, tais interrogações precisem ser pensadas e repensadas, pois, conforme a citação, nós percebemos aluno/a/s que já têm a experiência de sala de aula, e que, de acordo com suas perguntas, demonstram-nos que ainda possuem dúvidas sobre o papel e a importância do

estágio para a formação profissional, como está descrito na Lei de 2008. Possivelmente, as perguntas feitas por esse/a/s estudantes sejam pelo fato de, por terem já experiência, o estágio, que seria a iniciação à prática, torna-se desnecessário. Essa linha de raciocínio parece tomar certa razão, ao lermos o que escreve, ainda, as autoras de *Estágio e Docência*:

Por outro lado, aqueles que não são professores interpelam com outras questões: “Como vou dar aula se não tenho prática? O que fazer para ficar bem preparado para a sala de aula? Esse curso vai mesmo me ensinar a ensinar? Em que horário vou fazer estágio, se trabalho o dia todo?” (PIMENTA; LIMA, 2009, p. 99).

Essa segunda citação deixa-nos diante de situações clássicas e bastante corriqueiras nos cursos de Licenciaturas. Tomando por exemplo a nossa experiência como de estágios, essas indagações que as autoras descrevem eram frequentemente trazidas à tona e problematizadas nas aulas de Estágio Supervisionado

Enquanto na citação anterior, o texto traz as questões de aluno/a/s que já têm a experiência em sala de aula, a citação acima deixa-nos mediante as interrogações de discentes que nunca sequer lecionaram uma aula na vida. A preocupação com a desenvoltura do papel da profissão é alarmante: “como vou dar aula se não tenho prática?” Pergunta difícil de ser respondida, mas que ao mesmo tempo pode ser explicada com outra pergunta: Por que o/a aluno/a de graduação que passa dois anos do curso estudando teorias mais teorias, às vezes até criando planos didáticos ou simulando aulas para com os colegas de turma como forma de avaliação etc.. “Não se sentem seguros para ‘dar aula’”? Será pelo fato de ainda não terem a prática? As disciplinas de Estágio Supervisionado não “visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho? (BRASIL, 2008 - § 2º). Então como é que graduando/a/s não se sentem preparados para dar aula? E por que se sentem em dúvidas quanto à formação de seu curso no que compete a prepará-los para ensinar, para ser professor?

Uma explicação, talvez, seja encontrada no livro *Saberes pedagógicos e atividade docente* (2005), no qual, Selma Pimenta discorre sobre os cursos de formação e põe em cheque o currículo formal e as atividades de estágio, pois, segundo o texto:

Os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdo e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gerar uma nova identidade profissional docente (PIMENTA, 2005, p.16-*grifos nossos*).

Isto é, não seria uma das razões, a parte grifada, para que tanto o/as discentes que já tiveram experiência quanto o/as aluno/a/s que ainda não tiveram, interpelassem indagações como as citadas por Pimenta e Lima?

É possível que seja, mas essa questão não é a única. Conforme nos aprofundamos sobre a problemática, podemos encontrar várias questões ligadas às atividades do estágio supervisionado. E a própria história da Educação no Brasil deixa margem para que o ensino não alcance a sua finalidade de maneira satisfatória, pois “desde o início da civilização, a educação passou por múltiplas transformações as quais permearam os desafios da prática educativa” (CALAÇA 2020, p.47). Além disso, soma-se o investimento cada vez mais escasso na educação, bem como a desvalorização do professor. Tudo isso tende a gerar impactos na formação profissional, mesmo que

A constituição de 1988, a nova LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei no. 9394/96), o Plano Nacional de Educação, as Resoluções, Diretrizes e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental e médio *sejam* tentativas de garantir efetivamente a valorização dos professores na política educacional governamental e a qualidade da educação no Brasil. (COSTA; SEGABINAZI; LUCENA, 2016, p. 3, *grifos nosso*).

Apesar da existência de vários programas que visam melhorar a educação no Brasil, os impactos entre a idealização e a realidade são enormes, e estão longe de serem resolvidos. Acreditamos que as palavras das autoras, no trecho supracitado, respondem um pouco sobre a nossa indagação que questionava se o estágio, realmente, tende a funcionar na prática. Nossa afirmativa pode ser evidenciada ao lermos sobre os impactos na educação e sobre a realidade dos professores. Vejamos:

Os impactos na realidade escolar ainda ecoam de forma bastante lenta e pessimista. Os artigos e incisos que tratam dos Princípios e das Metas previstas para implementação de estratégias que favoreçam a valorização dos profissionais da educação deixam claros que ainda há um longo caminho a percorrer para a sua efetivação integral. (COSTA; SEGABINAZI; LUCENA, 2016, p. 3).

Como podemos compreender, levando em consideração a citação acima, há, ainda, um longo e pedregoso caminho a seguir “no meio do caminho tinha uma pedra” (Drummond), no caso de nossa discussão, a pedra parece estar ainda no caminho.

Esse tópico teve o intuito de trazer um pouco da historicidade do estágio. Passado os pontos tratados, nosso próximo tópico busca enveredar pelas especificidades e algumas outras funções do Estágio Supervisionado.

1.2. Especificidades e funções do Estágio Supervisionado

No tópico anterior, nossa preocupação foi traçar um breve percurso pelo panorama histórico do estágio. Já nesse que agora começamos, nosso propósito é trazer as especificidades e outras funções das disciplinas de Estágio Supervisionado conforme algumas teorias, anteriormente consultadas.

Para iniciarmos, cabe-nos relembrar que a Lei Nº 11.788/08, em seu Art. 1º; incisos § 1º e § 2º traz o estágio (obrigatório ou não) como parte tanto do projeto pedagógico do curso, quanto uma ferramenta que visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional, bem como o desenvolvimento pessoal, cidadão e pedagógico do/a estagiário/a. Dessa maneira, a competência do estágio supervisionado, a nosso ver, tem todas as cartas para auxiliar na formação do/da educando/a. No entanto, na prática, sabemos que existem muitas lacunas que impedem que as funções do estágio sejam desenvolvidas exatamente como está na Lei referida. E, essa lacuna, fica ainda mais larga, quando precisamos comparar o que, segundo a Lei, o estágio visa e o que, de fato, temos como resultado.

Um bom exemplo para essa discussão está nas palavras de Pimenta e Lima. Para as autoras,

Como componente curricular, o estágio pode não ser uma completa preparação para o magistério, mas é possível, nesse espaço, professores, alunos e comunidade escolar e universidade trabalharem questões básicas de alicerce (2009, p.100)

O estágio é um momento integrador, de práxis, ou seja, uma unidade teoria-prática (PIMENTA, 2005). O estágio não é o único responsável pela formação docente, mas uma síntese (processo) de aquisição e compressão de saberes e habilidades específicas da formação de professores, visto que é preciso trabalhar questões que são básicas do alicerce

da educação para compreendermos o “sentido da profissão, o que é ser professor na sociedade em que vivemos (como ser professor na escola concreta), a realidade dos alunos na escola, entre outras” (PIMENTA; LIMA, 2009, p.100). Em outras palavras, de acordo com a nossa compreensão, para compreender melhor algumas das particularidades do ser professor e do como ensinar, tem levar em consideração o contexto real, pois,

A questão sobre os saberes docentes aparece no quadro das políticas educativas, desde o final dos anos de 1980, quando diversos países, a começar pelos Estados Unidos e, posteriormente, envolvendo os europeus e das Américas Central e do Sul, empreenderam reformas na formação de professores para a Educação Básica, a partir do pressuposto de que a atividade do ensino exige a constituição de uma base de conhecimentos composta por saberes plurais construídos, sistematizados, regulados e mobilizados a partir de demandas concretas da escola (SEVERO, 2016, p. 262).

Na formação de professores é preciso levar sempre em conta não somente o Estágio Supervisionado, mas também toda uma base de conhecimentos, que é constituída por sapiências diversificadas, intrínsecos com a realidade, visto que “a essência da atividade (prática) do professor é o ensino aprendizagem. Ou seja, é o conhecimento técnico prático de como garantir que a aprendizagem se realize em consequência da atividade de ensinar” (PIMENTA, 1995, p. 61). Dessa maneira, a nosso ver, quanto mais a teoria leva em consideração à prática mais o conhecimento, que é constituído por diversos saberes, promove melhor formação dos professores, uma vez que o ambiente da escola (local onde é exercida a prática) é de tensões, e “entender, vivenciar essas tensões do ser, reinventar as identidades docentes. Se Outras identidades docentes estão em disputa nas escolas, Outros Estágios estão em disputa” (AGUIAR et al, 2019). Ou seja, não há como um estágio oferecer uma experiência enriquecedora, se este não for planejado em cima da realidade concreta, se não levar em consideração as tensões e os obstáculos; nada adiantará, se o/a estagiário/a não for /preparado para intervir no espaço real. É talvez por questões semelhantes às que estão sendo expostas nesse trabalho que estudantes têm uma visão (se não totalmente negativa) não muito animadora sobre o Estágio Supervisionado. A que se deve isso? Levando em consideração as teorias até aqui visitadas e o questionário que nos capítulos próximos traremos, isso se deve a preparação, ainda, muito no campo do ideal da Educação. Logo a função do estágio é fazer que o estagiário entre contato com a escola real, com a instituição que vai apresentar instabilidades diversas, que vai gerar apreensões e obstáculos, mas que cobrará reinvenções do ser professor.

Conforme nosso entendimento, as autoras Pimenta e Lima, trazem uma série de especificidades do estágio supervisionado que merecem refletirmos sobre. Para elas, o estágio, além de proporcionar, aos/ às estagiários(as), particularidades como as de identificar, (re) pensar e (re) construir questões básicas de alicerce Escola-Universidade e do ser professor, também proporciona uma espécie de “ritual de passagem”. Ou seja, o estágio supervisionado tem a especificidade de contribuir na alternância de perspectiva do/a estagiário/a no que compete à sua escolha profissional, visto que o/a graduando/a pode comparar o seu antes e depois da experiência. Podemos compreender melhor ao lermos as palavras das autoras, vejamos:

Numa perspectiva de ritual de passagem, esperamos que uma caminhada pelas atividades de estágio se constitua em possibilidade de reafirmação da escolha por essa profissão e de crescimento, a fim de que, ao seu término, os alunos possam dizer “abram alas para a minha bandeira, porque está chegando a minha vez de ser professor” (PIMENTA; LIMA, 2009, p.100).

No entanto, por que esse “abram alas” é raro de ser ouvido entre os/as estudantes? Ao serem submetidos a um questionário, os estudantes, de nossa turma de Letras-Português, (conforme o/a leitor/a pode confirmar no cap.3) destacaram as qualidades do estágio, assim como deixaram às claras suas inseguranças quanto ao exercício na modalidade prática do componente curricular em questão. Por quê? É o que tentaremos responder no terceiro capítulo, tal como as questões direcionadas aos desafios do estágio. Por hora, cabe-nos, ainda, enveredar pelos caminhos das especificidades, bem como das funções do Estágio Supervisionado.

O Estágio Supervisionado, assim como outros campos do conhecimento, necessita se adequar não somente ao contexto, mas também às alterações, às mudanças da dinâmica do campo do conhecimento. Isto é, o Estágio Supervisionado do ano de 2018-2019, por exemplo, não é igual ao estágio dos anos 2000. Acreditamos que alguma coisa mudou, seja nas teorias que estudamos na universidade, seja no comportamento do/a/s graduando/a/s, seja nas escolas-campo ou até mesmo na própria matriz curricular dos cursos de formação em Licenciatura. O fato é que, conforme vão ocorrendo mudanças com o intuito de melhoria, novas exigências vão surgindo, o que, por sua vez, o que torna a formação mais exigente e, por consequência, também o estágio. A citação abaixo nos dá uma melhor compreensão acerca dessa questão, analisemos:

Essa dinâmica dos conhecimentos vem dinamizando os cursos de formação que se reinventaram e incorporaram os avanços críticos no campo da formação pedagógica e da formação de licenciados(as) docentes. Quando a formação é outra, e mais exigente, mais complexa, as propostas de Estágios de Formação são obrigadas a ser mais exigentes, mais complexas. Os próprios conhecimentos, didáticos a pôr em prática nos Estágios de Formação se tornaram mais complexos exigindo Outros Estágios (AGUIAR et al, 2019, p. 17).

Em outras palavras, os cursos de licenciaturas vêm se tornando cada vez mais abrangentes em matéria de conhecimentos específicos da docência e têm levando em consideração tanto os avanços de estudos críticos em pedagogia quanto às demandas da sociedade a fim de reinventar a formação pedagógica de professores, no marco de uma compreensão crítica de sociedade. Essa tradição encontra-se ameaçada com a proposição da Base Comum da Formação Docente. Isso se confirma ao lermos Severo e Pimenta, 2020:

Tal preocupação carrega uma concepção epistemológica de que os objetivos e objetos do ensino se estruturam pela e na reflexão sistemática sobre a natureza, as finalidades e os princípios ético-políticos do trabalho pedagógico situado em contextos sociais específicos (PIMENTA, 2010). Ou seja, demarca um sentido de que a qualidade da ação do(a) professor(a) deriva da sua capacidade teórico--analítica e prática de articular o seu fazer profissional a um repertório de saberes que se inserem no amplo campo reflexivo-operativo da Pedagogia, evitando o reducionismo – que assola recorrentemente o debate público em educação e se acentua em algumas áreas de conhecimento – no qual essa qualidade é válida – da por competências instrucionais e pelo domínio de conteúdos específicos do ensino (SEVERO; PIMENTA, 2020, p.121).

Dessa maneira, quanto mais exigente se torna as propostas de formação mais exigência recai sobre ação teoria-prática do Estágio Supervisionado (AGUIAR, 2019). Outra particularidade do Estágio Supervisionado é a de que pode proporcionar ao estagiário um conjunto de idéias novas, pois,

Os tempos do Estágio reforçarão essa visão ou serão uma oportunidade de reforçar uma postura crítica dessas concepções de produção, seleção, sistematização dos conhecimentos a ensinar, aprender? Os textos-análises apontam para uma postura crítica da visão dos(as) educandos(as) – sobretudo populares – como sem saberes, sem leituras de si, de mundo, de sem lugar no espaço, na história, na sociedade, na política, na natureza. Visão hegemônica, inferiorizante, segregadora que os reduz a meros aprendizes, destinatários a aprovar ou reprovar nas capacidades de aprender as verdades ensinadas (AGUIAR et al, 2019, p. 29).

De acordo com a citação acima, uma das especificidades do estágio é justamente romper com a visão “bancária” que o/a graduando/a tem de si mesmo/a, pois, conforme Paulo Freire, a educação bancária é aquela em que o/a estudante é visto/a como um depósito de informações:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção ‘bancária’ da educação, e que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (FREIRE, 1987, p. 33).

Uma vez que o/ a estagiário/a se depara com a realidade educacional, social e profissional, no espaço escolar, pode (re)construir a sua perspectiva de ensino-aprendizagem, visto que a sua visão crítica passa a ser, também, (re) edificada até mesmo, como bem coloca os autores, em concepções populares e nas visões hegemônicas que antes do estágio, possivelmente, tinha como algo já pré-determinado.

Dessa maneira, as particularidades do Estágio Supervisionado precisam estar às claras, ou seja, as suas especificidades, o seu objetivo e suas funções devem estar sempre ao alcance do conhecimento do/da estagiário/a, pois quanto mais clareza se tem em questões como: Por que o estágio? Para que serve o estágio? Como executar o estágio? Qual a funcionalidade do estágio? Qual o objetivo do estágio e qual objetivo eu devo atingir com o estágio? Quais as especificidades do estágio? E qual a importância do estágio na minha formação?, mais fácil pode ser a superação dos desafios e/ou a resolução de possíveis problemas que venham a surgir durante a execução da teoria-prática do componente curricular em questão. Podemos compreender melhor ao lermos o que diz Pimenta e Lima sobre o assunto:

O fato de o aluno de estágio não compreender a própria dinâmica do estágio e de sua presença na escola dificulta a superação das dificuldades surgidas no processo. Quanto mais claros forem os fundamentos, a natureza e os objetivos do estágio, mais fácil fica a compreensão do processo (PIMENTA; LIMA 2009, p. 105).

É questão de necessidade que os fundamentos, especificidades, funções e objetivos do Estágio Supervisionado estejam claros e coerentes, pois,

O desenvolvimento profissional dos docentes é um processo que envolve a compreensão das situações concretas que se produzem nos contextos escolares onde eles atuarão. Para isso, um dos elementos mais importantes dessa formação é, sem dúvida, o momento do estágio (CORTE; LENKE, 2015, p. 31002).

É um dos momentos mais importantes e mais desafiadores da formação, pois não somente o/a discente estará em seu futuro espaço de atuação, como lhe será necessário pôr na prática as teorias que mais lhe chamaram a atenção, colocando-as, também, em questionamento sobre sua pertinência ao campo de ação profissional na escola; e produzir novas possibilidades de leitura teórica a partir da prática, visto que essa é a dialética que faz do Estágio Supervisionado uma unidade práxis.

O estágio, portanto, deve ser um espaço no qual a teoria e a prática não podem ser mais dissociáveis, distantes e incompletas. Ambas devem estar intrínsecas, se relacionar, interagir e, às vezes, se fundir para que a prática alcance os bons frutos da teoria e vice-versa. Para isso, o estagiário deve ser a ponte que ligará uma coisa à outra, e fazê-las acontecer, visto que

É nesta etapa que o acadêmico tem a oportunidade de ver aliadas a teoria e a prática, possibilitando-o estabelecer articulações entre estas, construindo, assim, seus saberes docentes e sua formação profissional (CORTE; LENKE, 2015, p. 31002).

Levando em consideração a citação acima, fica-nos claro a necessidade de relacionar a prática do Estágio Supervisionado às teorias, e esta à realidade concreta.

Outra particularidade que podemos destacar do estágio é a sua carga horária. Provavelmente, a carga horária seja uma das questões mais debatidas nas salas de aulas das Universidades. Com base em nossa experiência, cabe um exemplo: em nossa turma de Letras Português, a quantidade de hora não era aceitável pela maior parte da turma. Acreditavam ser muito tempo. O fato é que era preciso ir à escola no mesmo horário que

iam à universidade, e passar naquela o mesmo tempo que passavam nesta¹. No ano de 2019, ano base em que nossa turma de Letras estava matriculada em Estágio Supervisionado (modalidade prática), o Ministério da Educação, através da Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, publicava:

Art. 10. Todos os cursos em nível superior de licenciatura, destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, serão organizados em três grupos, com carga horária total de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas (...) Art. 11. A referida carga horária dos cursos de licenciatura deve ter a seguinte distribuição: I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais. II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos. III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas: **a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora;** e b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora. (BRASIL, 2019, p. 5-6).

Perceba que a carga horária exigida para os cursos de Formação de Professores é de 3.200 (três mil e duzentas) horas, dentre às quais 400 (quatrocentas) horas devem ser destinadas aos componentes de Estágio Supervisionado. Nos dois PPCs (2006 e 2019), a carga horária está em 420 (quatrocentos e vinte) horas, ou seja, 20 (vinte) horas a mais. Quanto aos reclames em decorrer da carga horária, podemos observar certa contradição por parte do/a/s discentes, uma vez que questionam a quantidade de horas, são ele/a/s mesmo/a/s a dizer que as disciplinas de estágio não são suficientes para que se sintam seguros para exercer a profissão. Essa questão estará mais aprofundada no terceiro capítulo, com base no questionário.

Outro fator que se destaca na citação, é o fato das disciplinas de estágio só estarem disponíveis na graduação a partir da metade do curso em diante, como é o caso no curso de Letras Português da UFPB (pode-se observar melhor essa questão no II capítulo, especificamente no tópico que analisamos os Projetos Pedagógicos de Curso). Como já

¹ A quantidade de tempo que era preciso passar na escola se refere à mesma quantidade da carga horária das aulas das disciplinas de Estágio Supervisionado. Ou seja, na UFPB, em específico no curso de Letras Português, as disciplinas de estágio tinham 4h/aula. O mesmo tempo era cobrado para que fosse passado na escola, visto que em 2018-2019, as disciplinas de estágio intercalavam os horários: uma semana na escola, outra na universidade.

mencionamos na introdução de nossa pesquisa, as disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado, provavelmente, sejam, ao mesmo tempo, as mais esperadas e as que causam mais apreensões. Um dos porquês que podemos destacar é justamente o fato de que, em algumas instituições, (a exemplo da UFPB) o Estágio Supervisionado é disponibilizado da metade do curso em diante, pelo menos é o que ocorre nos cursos de Letras – Português da Instituição; e, conforme vamos passando pelos períodos, os cursos, em especial o curso de Letras Português, vão ficando encorpados, mais complexos. Entretanto, a orientação é que os/as estudantes vivenciem disciplinas de práticas ou estágio desde os primeiros períodos, como podemos observar no inciso 3 do Art. 15 da resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019 do Ministério da Educação:

Art. 15. § 3º A prática deve estar presente em todo o percurso formativo do licenciando, com a participação de toda a equipe docente da instituição formadora, devendo ser desenvolvida em uma progressão que, partindo da familiarização inicial com a atividade docente, conduza, de modo harmônico e coerente, ao estágio supervisionado, no qual a prática deverá ser engajada e incluir a mobilização, a integração e a aplicação do que foi aprendido no curso, bem como deve estar voltada para resolver os problemas e as dificuldades vivenciadas nos anos anteriores de estudo e pesquisa (BRASIL, 2019, p.9).

Com isso, podemos compreender que quanto mais cedo o/a aluno(a) ingressa na prática ou nos Componentes Curriculares de Estágio Supervisionado mais cedo ele/ela poderá vir desenvolver habilidades para integralizar a teoria à prática e vice-versa.

Uma das funções, também, do Estágio Supervisionado é aquela que se preocupa com a formação pedagógica do/a/s formando/a/s, Visto que

O estágio traduz as características do projeto político-pedagógico do curso, de seus objetivos, interesses e preocupações formativas, e traz a marca do tempo histórico e das tendências pedagógicas adotadas pelo grupo de docentes formadores e das relações organizacionais do espaço acadêmico a que está vinculado. Traduz ainda a marca do(s) professor(es) que orienta(m), dos conceitos e práticas por ele(s) adotados (PIMENTA; LIMA, 2009, p. 113).

Ou seja, as funções e as especificidades do Estágio Supervisionado contribuem para melhorias na própria formação docente, pois, a graduação traz diversas marcas do tempo, da história e, como bem coloca as autoras, das tendências pedagógicas através das relações organizacionais do espaço acadêmico, entre outros.

Saber observar as particularidades do Estágio, compreender os seus objetivos e se utilizar de suas funções, são fundamentais para que haja clareza entre os conteúdos que

foram estudados e aquilo que se pode construir na prática, pois teoria e prática existem para serem complementos uma da outra, bem como saber identificar quando a teoria não consegue dar conta de uma determinada prática, pois sempre haverá obstáculos e desafios que ainda não estão catalogados.

A práxis, conforme Vásquez, que toma por base os estudos de Marx, consiste na relação teoria e prática; “prática na medida em que a teoria, como guia de ação molda a atividade revolucionária; teoria, na medida em que essa relação é consciente”. Portanto, ainda conforme o autor, “toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis” (VÁSQUEZ, 1968, p. 117-185). Dessa maneira, Pimenta (1995) define: “a práxis é uma forma de atividade específica, distinta de outras com as quais pode estar intimamente vinculada” (p.61). Ou seja, a prática e a teoria podem constituir a práxis, isto é, a ação teoria-prática para além de uma simples relação, pois trata-se de uma unidade entre ambas. O estágio, por sua vez, conforme Pimenta e Lima (2004) não é uma unidade prática, mas sim uma modalidade teórica que se torna o eixo da estrutura do projeto pedagógico das licenciaturas. Tendo essa questão como parâmetro,

conclui que o estágio, nessa perspectiva, ao contrário do que se propugnava não é atividade prática, mas atividade teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como a atividade transformadora da realidade. Nesse sentido, o estágio, atividade curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, este sim objeto da práxis, ou seja, é no trabalho docente do contexto da sala de aula da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá. (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 45)

Dessa maneira, também, se faz necessário identificar os caminhos possíveis e não somente ter decorado as funções específicas que são cobradas para a realização do Estágio Supervisionado. Também ter em mente que os objetivos só podem ser alcançados uma vez que consigamos decifrar muitas das teorias em torno da docência e da escola, a exemplo de *Saberes pedagógicos e atividade docente* (2005), de Selma Garrido Pimenta. As palavras da autora são ensinamentos bastante perspicazes que podem nos fazer compreender a nossa própria formação, a nossa escolha profissional:

Nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfretamento de situações de ensino complexos, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente (PIMENTA, 2005, p.27).

De maneira breve, são nas práticas docentes que ficamos frente a frente com os acertos e erros da/na educação. Portanto, estamos longe de chegarmos a um consenso sobre o Estágio Curricular Supervisionado, no entanto, cabe-nos tentar compreender as Leis que nos direcionam para as práticas do Estágio e as teorias que as complementam, problematizando-as, para que a práxis seja realizada da maneira mais significativa possível.

No próximo capítulo, nossa preocupação será enveredar pela Formação de Professores de Letras – Língua Portuguesa da UFPB, buscando compreender a origem do curso e os componentes curriculares que o compõe.

2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA NA UFPB

2.1. Licenciatura em Letras – Português: historicidade, justificativa e objetivo

Para discorrermos acerca da formação em Letras-Português, na Universidade Federal da Paraíba, e entendermos um pouco da histórica, das justificativas e dos objetivos do curso, recorreremos aos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) dos anos de 2006 e 2019. A escolha de analisar os dois documentos e não apenas o mais recente (do ano de 2019) é pelo fato de, talvez, pontuarmos algumas alterações entre ambos.

Segundo os PPCs, o curso de Letras recebeu a autorização para funcionar na UFPB no ano de 1952. No entanto, apesar da liberação de funcionamento, o curso de Letras só obteve reconhecimento a partir de 25 de outubro do ano de 1955, como podemos observar abaixo:

O Curso de Letras da Universidade Federal da Paraíba teve sua autorização de funcionamento publicada no Diário Oficial de 29/05/1952 e o seu reconhecimento através do Decreto nº 38.146, de 25 de outubro de 1955, publicado no D.O. de 07/11/1955 (UFPB 2006-2019, ps. 5-7).

Além disso, a Universidade Federal da Paraíba não foi fundada já como “federal”, isto é, para chegar a ser conhecida como UFPB, a instituição passou por algumas alterações. Por exemplo: foi no ano de 1960 que o caráter federal foi estabelecido. A partir de então, a instituição, antes conhecida como Faculdade de Filosofia “passou a ser o Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, através da Resolução nº 09 da Reitoria” (UFPB, 2019, p.7). E somente a partir de 1974, “os Institutos foram agrupados em Centros, tendo o Instituto de Filosofia e Ciências Humanas passado a constituir o Centro de Ciências Humanas Letras e Artes” (UFPB-2019, p.7). Ou seja, desde a sua federação até a formação dos centros foi preciso ocorrer quatorze anos.

É interessante pensarmos na historicidade de uma instituição a qual, para nós graduando/a/s, já está toda organizada. Raramente nos questionamos como se sucedeu esses tramites oficiais para a formação, alteração e organização tanto dos cursos quanto dos centros na instituição que estudamos. Além disso, tem a própria estrutura curricular de cada curso que ao longo do tempo vai sofrendo uma ou outra mudança. É o que ocorreu com o

Curso de Letras que teve sua estrutura curricular estabelecida pela Resolução nº 25/74 do CONSEPE, com uma pequena alteração através da Resolução nº 25/78 desse mesmo órgão. Desde a sua criação, essa estrutura curricular sofreu pequenas alterações internas — formuladas nos Departamentos — mediante o acréscimo de algumas disciplinas e o remanejamento de outras (UFPB, 2019, p. 7-*grifo nosso*).

A questão do remanejamento e acréscimo de disciplinas, talvez, seja a que mais tem chamado a atenção de alunos/as/ que entram nos cursos de Letras-Português. Muitas vezes, pensamos que a graduação vai contemplar determinadas disciplinas quando, na verdade, outras é que são contempladas. No nosso caso, por exemplo, acreditávamos que o Curso em Letras – Português contemplaria componentes essenciais dos Estudos de Gramática, por exemplo: as classes gramaticais (verbos, pronomes, adjetivos, advérbios etc.), Ortografia, Conjunções, entre outros. No entanto, a grande surpresa, em nossa turma, foi o fato de a estrutura curricular contemplar, em sua maioria, disciplinas voltadas aos estudos linguísticos; o que não é ruim, pelo contrário, mas a ausência de componentes voltados diretamente à gramática gerava preocupações por parte dos/as estudantes.

No percurso da historicidade do curso de Letras, observamos que tanto no PCC de 2006 quanto no de 2019 há algumas coisas que permanecem iguais enquanto outras sofreram alteração (a exemplo do componente de Língua Latina). Já o que continua igual, no curso de letras, é a questão da formação dos profissionais, pois,

O Curso de Letras realiza a formação de profissionais em três habilitações, sob a responsabilidade maior de dois Departamentos: o Departamento de Letras Clássicas e Vernácula (DLCV) e o Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DLEM). As habilitações encontram-se assim distribuídas: • **Habilitação I – Língua Vernácula – DLCV** • **Habilitação II – Língua Vernácula e Língua Estrangeira (Inglês ou Francês) – DLCV e DLEM** • **Habilitação III – Língua Estrangeira (Inglês ou Francês) – DLEM** (UFPB, 2006, p. 6 – *grifos nosso*).

A citação acima é do PPC-2006. Como podemos observar, os cursos de Letras (e neste parâmetro englobava não somente Letras – Português, mas os demais cursos de Língua) realizavam a formação do profissional da área em três habilitações que estavam organizadas e distribuídas em dois departamentos: DLCV e DLEM. E podemos notar, ainda, que as habilitações estavam divididas em Língua Vernácula (Língua Portuguesa), Língua Vernácula e Língua Estrangeira (Inglês ou Francês) e Língua Estrangeira (Inglês ou Francês).

Conforme a publicação do PPC do ano de 2019 é possível confirmar que, a respeito do quesito discutido acima, permanece igual:

O Curso de Letras passou a realizar a formação de profissionais em três habilitações, sob a responsabilidade maior de dois Departamentos: o Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas (DLCV) e o Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DLEM). As habilitações encontravam-se assim distribuídas: • **Habilitação I — Língua Vernácula • Habilitação II — Língua Vernácula e Língua Estrangeira (Inglês ou Francês) • Habilitação III — Língua Estrangeira (Inglês ou Francês).** (UFPB, 2019, p. 7- *grifos nosso*).

Entretanto, o PPC do ano de 2019, traz uma nova informação: a adição de mais uma habilitação, visto que “Com o Parecer CES 492/2001” que definiu as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras, transformado “em Portaria apenas em 01 de janeiro de 2002 (Portaria 8 nº 280, publicada no D.O. em 01/02/02), e as novas medidas do MEC acerca da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado, houve a necessidade de uma grande reestruturação curricular (UFPB, 2019, p. 7-8). Dessa maneira, assim ficou: “Habilitação I — Língua Vernácula • Habilitação II — Língua Espanhola • Habilitação III — Língua Francesa • Habilitação IV — Língua Inglesa” (UFPB, 2019, p. 8). Ou seja, as discussões, conforme o PPC-2019, fomentadas pela Pró-Reitoria de Graduação (PRG) com o envolvimento dos Centros, dos departamentos de diversos cursos de Licenciatura, “chegou-se à formulação da Resolução nº 04/2004 do CONSEPE, que definiu a base curricular para a formação pedagógica” (UFPB, 2019, p. 8). Devido a esses acontecimentos, ocorreu a reformulação do PPC de 2006, que buscando atender as demandas da sociedade houve a adição da habilitação em Língua Espanhola.

Da justificativa

Não é de hoje que os cursos de Letras vêm sofrendo inúmeras críticas no que acomete a sua matriz curricular. Mas por quê? Uma das questões é a que fora apontada no PPC- 2006 “o distanciamento da realidade”. Vejamos:

Os Cursos de Licenciatura, e o de Letras em particular, têm sido alvos de constantes críticas, tanto de educadores e pesquisadores da área quanto dos próprios alunos. As críticas mais contundentes giram em torno de uma característica comum à maioria desses cursos: a distância que os separa da realidade social (UFPB, 2006, p. 6).

Aproximar os cursos de licenciaturas, em especial o de Letras – Português, da realidade social e cultural de professores e alunos não é tarefa tão fácil quanto desejamos que fosse. No entanto, tal desafio, não pode ser encarado como impossível. Só o fato de a problemática ser discutida já é um grande passo. Porém, mais importante do que a discussão são as alternativas que podem ser tomadas a partir da identificação e da discussão sobre a questão. É o que podemos observar a partir do PPC-2019. O problema antes identificado e problematizado aparece no PPC-2019 já com algumas soluções, observe:

Com o advento de realidades ciberculturais, multidisciplinares e intersignificadas, com os avanços de formas de pensar e refletir alicerçadas nos novos preceitos da linguagem e nas novas conquistas da realidade, a revisão crítica dos instrumentos de estudo, de pesquisa e de prática de aulas impõe-se como uma exigência social de adequação aos novos tempos e aos novos contextos e contornos do mercado, do sujeito e da sociedade (UFPB, 2019, p. 9).

É muito importante observar que os cursos estão buscando se adequar às novas demandas que estão ocorrendo dentro da sociedade. O curso de Letras-Português, por exemplo, é um curso que tem sido bastante abrangente, em matéria de conteúdo e novas técnicas de ensino, na formação dos novos profissionais da Educação. Na tentativa de tornar a graduação mais aproximada da realidade dos/das alunos/as, os componentes de “língua, linguística e literatura estão permeadas pela produção de teorias e práticas incorporadas e/ou vinculadas às expressões culturais, pedagógicas e históricas transversais” (UFPB, 2019, p. 9).

Dessa maneira, o curso de Letras da Universidade Federal da Paraíba justifica-se, atualmente, pelo ensino da língua através de abordagens crítico-reflexiva, bem como observar, compreender e produzir linguagens renovadas, seja durante a prática, seja mediante a teoria, desde que o intuito seja atender à multiplicidade das idéias científicas e artísticas da comunidade à qual se dirige e pela qual é constituída; uma vez que “o ensino de língua compreende, então, uma abordagem epilinguística, em detrimento de uma análise puramente metalinguística. A língua passa a ser vista dentro de uma reflexão pragmático-discursiva — é a chamada educação linguística voltada para o USO-REFLEXÃO-USO —, um processo contínuo” (UFPB, 2019, p. 10). Pois, tanto a Formação quanto o Ensino de Língua Portuguesa não se sustentam mais nos modelos de aulas cristalizadas. É mais do que necessário que se leve em consideração o uso da língua, assim como a vivência e conhecimentos concretos de alunos e alunas através da reflexão para que a Formação do Professor venha a formar profissionais não tão distantes da realidade das escolas onde ministrarão suas aulas, uma vez que a problemática da distância entre o que se é ensinado na Universidade e o que se é cobrado na escola precisa ser solucionada.

Para além de uma formação real nos cursos de graduação, em especial Licenciatura em Letras Português, para Irlandé Antunes, a prática do ser professor não pode se afastar do ideal, ademais, é preciso, para a autora, ter um aprofundamento teórico da língua

não tenho dúvidas: se nossa prática de professores se afasta do ideal é porque nos falta, entre outras condições, um aprofundamento teórico, entre outras condições, um aprofundamento teórico acerca de como funciona o fenômeno da linguagem humana (ANTUNES, 2003, p. 40).

Nesse parâmetro, o/a professor(a) de Língua Portuguesa precisa ter um arcabouço de leituras para que ele/ela possa construir seu conhecimento da língua e suas áreas afins, a exemplo da Literatura, pois “através da leitura, portanto, reconhecemo-nos parte da humanidade e não seres isolados e somos capazes de tecer a própria individualidade a partir do e com o outro” (GURGEL, 1999, p. 210). Uma vez tendo tal compreensão, o/a docente em Letras – Língua Portuguesa tem o papel de “recuperar na escola e trazer para dentro dela o que dela se exclui por princípio – o prazer – me parece o ponto básico para o sucesso de qualquer esforço honesto de “incentivar a leitura” (GERALDI, 1984, p. 32). Ou seja, o papel do professor de Letras vai além do conhecer as normas e regras gramaticais. O “uso-reflexão-uso” pode promover a identificação, a reflexão e o uso da língua de modo que favoreça a construção de uma educação mais significativa e de melhor qualidade no desenvolvimento das práticas reflexivas e/ou no incentivo à escrita e a leitura como nos faz refletir Bagno e Rangel (2005) em *Projeto de educação lingüística*.

No entanto, a formação de professores de Língua Portuguesa ainda está longe de seu ideal. Tal concepção é possível de ser observada ao lermos as palavras de Neves (2002). Em suas palavras, a formação de professores em Letras Português “está longe de ter encontrado uma fixação de caminhos minimamente satisfatórios” (NEVES, 2002, p. 265). Visto que, segundo o autor, é preciso levar em conta uma questão que, muitas vezes, não a colocamos em pauta: “os alunos sabem, minimamente, o que fazer com a linguística no ensino da língua?” (Neves, 2002, p. 265). O próprio autor, ao fazer tal pergunta, afirma que o fato de a linguística estar em questão não significa que tal conhecimento, assim como qualquer domínio teórico, tenha, por obrigação, de ser aplicado diretamente ao Ensino Básico. Porém, o questionamento do autor, tem por preocupação nos fazer pensar que o saber teórico vai influenciar de maneira explícita ou implícita como o professor de Língua vai exercer a sua função em sala de aula.

Em consonância, encarar a língua como um processo de “USO-REFLEXÃO-USO” tem motivado nova perspectiva na compreensão e na execução do Curso de Letras – Língua

Portuguesa. Por quê? Porque acreditamos que ter esse entendimento, somado a outros fatores culturais e sociais e pedagógicos, tem sido fundamental para compreendermos a língua não como algo já determinado, estático, inalterável. Obviamente, a discussão sobre essa questão não vem de hoje em dia, na verdade o debate sobre a língua e a sua capacidade de se adaptar ao falante é muito mais antigo do que podemos supor. Um bom exemplo está nas palavras de Vieira² “na *Institutio oratória*, de Quintiliano (séc. I d.C.), a percepção de que a língua é um fenômeno dinâmico e adaptável às diferentes circunstâncias é fundamental para a seleção dos critérios de definição da língua de que se deve valer um orador” (2018, p.39). Essa preocupação em compreender a língua e sua relação com o falante torna-se mais urgente quando estuda-se a língua materna; isto é, a língua vernácula, visto que

O trabalho em língua materna parte do enunciado e suas condições de produção para entender e bem produzir textos. (...) É uma forma de chamar a atenção do aluno para a função da língua na vida diária e nos seus modos de agir e interagir. Nesse percurso, nota-se que a língua é variável e variada, as normas gramaticais não são tão rígidas e não pode ser o centro do ensino (MARCUSCHI, 2008, p. 55-56).

Logo, as adaptações que podem ocorrer nas matrizes curriculares dos cursos de Letras (em especial Letras – Português) não são apenas provenientes da necessidade social e cultural, mas também de uma urgência da própria língua em acompanhar os mais variados falantes, assim como atender às necessidades do projeto político-pedagógico dos Cursos de Licenciaturas. Por consequência, os cursos de Letras têm por responsabilidade formar novos profissionais com uma compreensão mais abrangente sobre a língua e sobre a própria noção de estudos gramaticais e “sendo assim, assumindo-se a condição de formadores, é preciso promover saberes que propiciem uma nova consciência no trato das questões da língua, do texto, do discurso” (UFPB, 2019, p. 10). Mas, será que podemos afirmar que, na prática, os novos profissionais em Letras saem das Universidades com essa gama de conhecimento variado da língua e seu uso?

Do objetivo

Como foi possível observarmos no decorrer do capítulo, a graduação em Letras (especificamente Letras – Português) tem buscando acompanhar as demandas sociais e

culturais e, principalmente, pedagógicas. Um dos exemplos, em relação ao que estamos a falar, está no PPC-2019, quanto às disciplinas de Literatura. Antes (PPC-2006), tais disciplinas de Literatura se dividiam entre Literatura Brasileira (I,II,III,IV e V), Literatura Portuguesa (I, II, III) e Literatura Infanto-juvenil. No entanto, no PPC-2019, os componentes referidos estão disponibilizados não mais por “Literatura Brasileira e Portuguesa”, mas sim por temáticas. Esse ponto é uma diferença significativa entre os PPCs 2006 e 2019. Quanto à questão dos componentes curriculares de literatura, veremos mais detalhados no próximo tópico.

De acordo com o PPC – 2019, o objetivo geral dos cursos de Letras tem sido desenvolver a formação de profissionais capacitados para atuarem nas escolas de Ensino de Níveis Fundamental e Médio (UFPB, 2019). Ou seja, Oportunizar a formação de profissionais que almejam trabalhar com a Educação em língua materna/vernacula (Letras - Português) e das demais línguas (Letras – Estrangeiras), visto que

O Curso de Licenciatura em Letras, através de seu Projeto Político-Pedagógico, tem como objetivo geral promover a formação de professores para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, cujas práticas estejam sintonizadas com metodologias inovadoras, contribuindo, assim, para o atendimento das necessidades da sociedade através de uma boa formação cidadã (UFPB, 2019, p. 11).

Levar em consideração as necessidades da sociedade é um dos primeiros passos, conforme o nosso entendimento, para que se possa compreender o que precisa ser alterado, ser excluído ou reformulado na matriz e objetivos de um curso de graduação. Portanto, é fundamental que a universidade e todos que a compõem estejam interligados com o mundo para além dos muros da instituição, pois o profissional que sai da Universidade precisa estar apto a atender as demandas que são urgentes no seu campo de atuação, assim como estar ciente de que papel do professor, na educação, está para além do de ser educador. Se o/a profissional não tem isso em mente, então,

Em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicador’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis a concepção ‘bancária’ da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (FREIRE, 1987, p. 33).

A citação acima deixa visível a preocupação que Paulo Freire tinha para com a educação. As palavras do teórico reverberam até os dias atuais porque ainda são extremamente necessárias e a urgência de as colocarmos em práticas não pode passar

despercebida. A educação mais do que nunca precisou ter, na prática, o embasamento na teoria do autor de *Pedagogia do Oprimido*. Logo, para que o profissional da educação não venha a ser apenas um educador, mas sim um/uma professor/a com competência de exercer o papel de se comunicar através da linguagem e suas variações ³, o curso de formação em letras visa,

especificamente, trabalhar habilidades para que o graduado possa: **1. refletir** sobre a importância da linguagem na socialização humana, revendo os conceitos de “competência” e “habilidade”, no que eles remetem para o individualismo e o cumprimento técnico de determinadas tarefas; (...); **3. refletir** sobre um ensino de língua e literatura mais dinâmico e menos tecnicista; (...) **5. promover** a extensão como forma de articular o ensino e a pesquisa com a realidade social da qual faz parte; (...) **7. dominar** um repertório representativo da literatura em Língua Portuguesa e ser capaz de estabelecer as relações de intertextualidade com a literatura universal; (...) **9. atuar** como um agente multiplicador de saberes que atenda às novas demandas das agendas educacionais (UFPB, 2019, p. 11-12 – *grifos nosso*).

Portanto, os objetivos do curso de Letras visam não somente a formação do/a profissional no campo das competências próprias e específicas da linguagem, mas também provocar reflexão sobre as questões que estão para além da matriz curricular da gramática, da linguística e da literatura; visa, também, proporcionar a capacidade, ao/a graduando/a, de exercer o papel de multiplicador/a de saberes e não de “repassador/a” de informações.

2.2 Letras – Língua Portuguesa: a matriz curricular

Os PPCs (2006 e 2019) trazem em comum, sem alteração, o perfil do aluno do Curso de Letras. Segundos os documentos, o/a graduando/a em Letras precisa assumir não somente uma preocupação com a atuação profissional, mas também, devido aos avanços e exigências de nossa sociedade, a preocupação social (UFPB, 2006-19). Sem dúvida, a necessidade de acompanhar os avanços sociais e reformular o curso conforme as necessidades da sociedade é um passo importante para não só o Curso de Letras, mas todos os cursos, em especial, os de licenciatura. Isto é, quanto mais aproximados da realidade social, mas a graduação em licenciatura tende a contribuir de maneira concreta e efetiva na educação de nossa sociedade.

³ Marcos Bagno (2014), (2015)

É o que podemos entender ao lermos um trecho do PPC-2019, sobre o perfil dos alunos de Letras. Vejamos:

A sociedade brasileira atual exige do graduado em Letras uma atuação social e profissional comprometida com a construção da consciência de cidadania. A multiplicidade de papéis que o graduando em Letras exerce ou pode vir a exercer solicita, além do compromisso ético, fundamentado em princípios humanísticos, um compromisso com a construção e a reconstrução do conhecimento, capaz de fomentar a própria reflexão acerca dessa sociedade (PPC, 2019, p.12).

E justamente por causa da multiplicidade de papeis que o/a graduado/a em letras passa a desenvolver, é que ele/ela deve compreender que as complexidades da sociedade podem vir a se manifestar através de diferentes formas e modos de linguagem, e que esses modos e formas podem estar “correspondentes a diferentes interesses em constantes confrontos e conflitos, em relação aos quais o cidadão deverá se posicionar” (PPC, 2019, p. 12). Logo, entender as diferentes posições através da linguagem, por exemplo, é uma das competências que o profissional de Letras deve exercer em seu perfil, pois compreender a linguagem é encontrar o meio de agir. Além disso, o graduado/a em Letras precisa ter

a) conhecimento dos gêneros discursivos em suas diversas modalidades (...); **b)** conhecimentos teóricos e descritivos básicos dos componentes fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático e discursivo da Língua Portuguesa nas perspectivas sincrônica e diacrônica; **d)** domínio de diferentes noções de gramática (...); **e)** conhecimento crítico e reflexivo de diferentes abordagens lingüísticas (...); **f)** capacidade de compreender os fatos da língua e de conduzir investigações de língua e de linguagem (...); **h)** ter consciência das variedades lingüísticas e culturais; **i)** capacidade de lidar, como professor, pesquisador e consultor, com as diferentes manifestações lingüísticas possíveis, sendo usuário, enquanto profissional, da norma padrão; **k)** domínio do conhecimento histórico e teórico (...); **l)** capacidade de analisar o texto literário (...); **m)** capacidade de desempenhar o papel de multiplicador, formando leitores críticos, intérpretes e produtores de textos de diferentes gêneros, etc (PPC, 2019, p. 13-14- *grifos nosso*).

Em quatro anos, o profissional em Letras tem que ter pelo menos a base de todas essas competências. Será possível? Como podemos observar na citação acima é uma multiplicidade de habilidades e conhecimentos. Serão quatro anos suficientes para que o/a aluno/a termine o Curso de Graduação em Letras pronto/a para exercer o seu papel? Estamos diante de uma linha muito tênue, pois sabemos que a teoria nos dá a base para que

possamos executá-la na prática. Porém, os vermes da interrogação nos deixam inquietos e duvidosos sobre o quesito de formação de todas essas habilidades, levando consideração os exemplos trazidos por Pimenta e Lima (2009) e expostos, por nós, no Capítulo I, precisamente no tópico “panorama histórico” desse trabalho.

O fato é que toda essa vasta habilidade tende, na teoria, a alargar as possibilidades de mercado de trabalho para o/a graduado/a em Letras. Segundo o PPC-2019, o campo de atuação do profissional das letras pode ser:

a) Magistério do Ensino Fundamental e Médio, cursos livres, aulas particulares e de reforço, magistério superior (como auxiliar de ensino), ensino instrumental; b) redação, pela produção e/ou revisão de textos, copidesque, editoração; c) terminologia; d) pesquisa; e) turismo; f) área da saúde, particularmente em interface com a Fonoaudiologia (PPC, 2019, p. 15).

Discorrer sobre o campo de atuação nos parece bastante pertinente, visto que, em muitas das vezes, o profissional de Letras acredita que o único mercado de trabalho destinado à sua área é a escola de Ensino Fundamental e Médio. Aproveitando a questão, acreditamos ser interessante trazermos um exemplo de cunho particular: em nossa turma de Letras, o assunto do campo de atuação foi, por algumas vezes, motivo de discussão nas salas de aulas da universidade. Nossa turma nem sempre conseguia entrar em um consenso, pois a primeira ideia que se tem do/a profissional não somente de Letras, mas das licenciaturas em geral é que ele/ela será professor(a) de escola regular. Já quando se pensa em um de mercado de trabalho mais abrangente, algo parece não se encaixar porque ainda estamos arraigados no juízo de que a licenciatura é unicamente para ministrar aulas. É certo de que nos dias atuais já se tem uma compreensão mais esclarecida a respeito da questão aqui mencionada. Também é válido ressaltar que nem todo/a graduando/a que entra no curso de Letras deseja seguir a carreira de professor, há aqueles e aquelas que desejam seguir a carreira de escritor/a, por exemplo.

Levando em consideração a historicidade, o perfil e área de atuação do/a estudante de Letras, faz-se necessário, a nosso ver, analisarmos a matriz curricular do curso em questão, pois é necessário entendermos de quais componentes curriculares o curso está composto para que promova toda a gama de conhecimentos e competências que são cobradas aos/às profissionais de Letras - Língua Portuguesa.

Para início de conversa, de acordo com o PPC mais recente (ano 2019), os cursos de Letras, para tornar o/a profissional mais participativo/a, reflexivo/a e autônomo/a, têm levado em consideração três fatores, a saber: “**a**) as demandas educacionais mais recentes,

que implicam na formação sólida do profissional tanto no nível teórico quanto no nível crítico (...); **b)** a avaliação do Curso de Letras – Português por alunos concluintes e de profissionais já graduados (...); **c)** a adequação à Resolução CNE/CP nº 02/2015 e à Resolução CONSEPE nº 16/2015 (UFPB, 2019, p.16). Tendo em vista essas questões, os conteúdos curriculares estão organizados da seguinte maneira:

1. Conteúdos básicos profissionais — incluem-se os conteúdos básicos profissionais propriamente ditos, assim como os conteúdos complementares obrigatórios, sendo agrupados em duas categorias: 1.1. Fundamentos teóricos — conteúdos de fundamentação teórica em língua vernácula e literatura 1.2. Conteúdos específicos — conteúdos caracterizadores das subáreas da língua vernácula e da literatura. Neste grupo, considera-se também a disciplina de Libras como indispensável à formação docente. **2. Prática como componente curricular** — conteúdos que visam ao desenvolvimento prático das habilidades necessárias ao profissional, contemplando-se a aplicação dos conhecimentos teóricos adquiridos à prática educacional **3. Formação pedagógica** **4. Estágio supervisionado** **5.** Disciplinas optativas — conteúdos que possibilitam ao aluno ampliar sua formação acadêmica, numa perspectiva transdisciplinar **6. Atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes** — conteúdos responsáveis pelos eixos de aprofundamento nas diversas áreas do curso — Língua, Linguística e Literatura (UFPB, 2019, p. 16-17).

Na citação acima, podemos perceber as grandes áreas (Língua e Literatura) e suas multiplicidades de subáreas como fatores essenciais à formação do/a profissional em Letras – Português. Ao todo, como pode ser comprovado na citação, são seis tópicos que fundamentam, ou melhor, estruturam a matriz curricular do curso em questão. No entanto, nem sempre foram tão bem estruturados assim. Por exemplo, no PPC de 2006, os seis tópicos não aparecem tão bem distribuídos quanto aparecem no PPC de 2019. Para exemplificar melhor, no tópico 1, do PPC – 2006, assim temos: “1. Conteúdos Básicos Profissionais a. Conteúdos específicos de línguas (vernácula e estrangeira) e literaturas (vernácula e estrangeira) b. Formação Pedagógica c. Estágio Supervisionado de Ensino”(UFPB, 2006, p. 12). Perceba que na citação do PPC-2019 os tópicos estão mais bem distribuídos e muito mais explicativos. No tópico do PPC de 2006, estão agrupados tanto os Conteúdos Básicos do curso em si quanto a Formação Pedagógica e Estágio Supervisionado, já no tópico 1 do PPC-2019, temos os Conteúdos Básicos e dois sub-tópicos (1.1 e 1.2) que trazem os Fundamentos teóricos (Língua vernácula e Literatura) e Conteúdos específicos (Língua e Literatura); quanto à Formação Pedagógica e ao Estágio Supervisionado, no PPC – 2019, não estão mais agrupados no tópico 1, eles passaram a estar em tópicos diferentes (3, 4, respectivamente). Essa exposição demonstra algumas das

alterações ocorridas ao longo do tempo, quando comparamos os dois PPCs em questão, isto é o de 2006 e o de 2019. Para a formação inicial, essas alterações podem ser positivas, uma vez que as disciplinas de Estágio Supervisionado estão separadas de outros componentes, isto é, ao que parece, com mais espaço dentro da matriz do curso.

Outro fator que já foi mencionado é em relação às disciplinas de Língua Latina I e História da Língua Portuguesa. No ano em que cursamos tais disciplinas, a primeira era pré-requisito para cursar a segunda. Isso foi no período 2017.2. Acreditamos que esse formato se estendeu até o período 2018.2, sendo alterado, portanto, com a publicação do PPC-2019. Dessa maneira, nossa turma cursou tal parte do curso ainda sob o regimento do PPC-2006, no qual Língua Latina I, além de ser pré-requisito para cursar História da Língua Portuguesa, era obrigatória e estava integrada dentro dos Conteúdos Básicos Profissionais. Notemos o recorte a seguir:

Fig. 1 – Habilitação em Língua Portuguesa

HABILITAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA			
1. Conteúdos Básicos Profissionais			
1.1 Conteúdos Básicos Profissionais			
Disciplinas	Créditos	Carga Horária	Pré-requisitos
Língua Latina I	04	60	Nenhum
História da Língua Portuguesa	04	60	Fundamentos de Lingüística e Latim
Fonética e Fonologia da Língua Portuguesa	04	60	Fundamentos de Lingüística e Teorias Lingüísticas I e Teorias Lingüísticas II
Morfologia da Língua Portuguesa	04	60	Fundamentos de Lingüística e Teorias

Fonte: UFPB, 2006, 15 – PPC-2006

Perceba que Língua Latina I não tem nenhum pré-requisito. Já para cursar a disciplina de História da Língua Portuguesa, há dois pré-requisitos, dentre eles, Latim, isto é Língua Latina I.

A diferença, portanto, entre os PPCs, em relação às disciplinas de Língua Latina e História da Língua Portuguesa, é que no PPC-2006 ambas as disciplinas eram obrigatórias e faziam parte dos Conteúdos Básicos. Porém, com a publicação do PPC-2019, a disciplina de História da Língua Portuguesa deixou de possuir pré-requisitos, e a disciplina de Língua

Latina I deixou de ser obrigatória, passando então, essa última, a ser optativa⁴. Dessa maneira História da Língua Portuguesa ainda continua como Conteúdos Básicos profissionais no PPC-2019, porém sem nenhum pré-requisito, conforme a figura abaixo:

Fig.2 – Conteúdos básicos profissionais

1. Conteúdos Básicos Profissionais			
1.1. Conteúdos básicos profissionais			
Disciplinas	Créditos	Carga Horária	Pré-requisitos
Fonética e Fonologia da Língua Portuguesa	04	60	Fundamentos de Linguística
Morfologia da Língua Portuguesa	04	60	Fundamentos de Linguística
Sintaxe da Língua Portuguesa	04	60	Fundamentos de Linguística
Semântica	04	60	Fundamentos de Linguística
Pragmática	04	60	Fundamentos de Linguística
História da Língua Portuguesa	04	60	Nenhum
Literatura I - Viagem, natureza e novo mundo	04	60	Teoria da Narrativa e Teoria da Poesia
Literatura II - Campo, sertão e cidade	04	60	Teoria da Narrativa e Teoria da Poesia
Literatura III - Identidades e etnias	04	60	Teoria da Narrativa e

Fonte: UFPB, 2019, p.18 – PPC-2019

Levando em consideração essas alterações até aqui analisadas, até que ponto essas mudanças podem ser apontadas como benéficas para os/as novos/as graduandos/as, isto é, para os/as estudantes que entraram no Curso de Letras Português pós-homologação do PPC-2019? Será que a exclusão da disciplina de Língua Latina I não causará um *déficit* na formação em Letras daí para frente? Bem, conforme o PPC referido, a redução de pré-requisitos ou a transferência ou a exclusão deles, em alguns Componentes Curriculares, ocorreu para permitir mais flexibilidade na Integração Curricular. Por essa razão,

Buscou-se reduzir a necessidade de pré-requisitos para a maior parte das disciplinas. Assim, para as áreas de Língua, Linguística e de Literatura, a maioria delas pode ser cursada sem vínculo obrigatório com qualquer que seja. O mesmo se dá para as disciplinas de formação pedagógica e para as de Estágio Supervisionado (UFPB, 2019, p. 17).

É bem provável que com a nova matriz curricular do curso de Letras – Português tenha ganhado mais flexibilidade, assim como mais aceitação por parte dos/as estudantes,

⁴ Essa afirmativa, infelizmente, é obscura, pois a disciplina de Língua Latina I além de não ser mais obrigatória no PPC-2019, também não aparece na grade de optativas, nem mesmo nas optativas de livre escolha do/da estudante.

mas infelizmente não podemos comprovar, uma vez que, para haver comprovação, teríamos que analisar as novas turmas de letras cujo projeto pedagógico estivesse funcionando dentro do regimento do PPC 2019.

Outro destaque que podemos notar ao observarmos os dois PPCs é em relação às disciplinas de Literatura. No PPC-2006, as disciplinas de Literatura estavam distribuídas em três grupos (se assim podemos chamar). Tais eram: Literatura Brasileira, Literatura Portuguesa e Literatura Infanto-juvenil. O grupo da Literatura Brasileira se dividia em Literatura Brasileira I (Quinhentismo/Barroco/Arcadismo), Literatura Brasileira II (Romantismo), Literatura Brasileira III (Realismo/Naturalismo/Parnasianismo/Simbolismo), Literatura Brasileira IV (Vanguardas/ Pré-Modernismo/ Modernismo de 1922 a 1930), Literatura Brasileira V (Modernismo de 1945/Tendências Contemporâneas); Já no grupo da Literatura Portuguesa, dividia-se em L. Portuguesa I, II e III; Enquanto Infanto-juvenil era um grupo de apenas uma disciplina. Portanto, na Matriz Curricular do PPC-2006, assim tínhamos:

Fig. 3 – Matriz curricular PPC-2006 - Grupo I

Literatura Brasileira I	04	60	Introdução aos Estudos Literários, Teoria da Literatura I e Teoria da Literatura II
Literatura Brasileira II	04	60	Introdução aos Estudos Literários, Teoria da Literatura I e Teoria da Literatura II
Literatura Brasileira III	04	60	Introdução aos Estudos Literários, Teoria da Literatura I e Teoria da
Literatura Brasileira IV	04	60	Introdução aos Estudos Literários, Teoria da Literatura I e Teoria da Literatura II
Literatura Brasileira V	04	60	Introdução aos Estudos Literários, Teoria da Literatura I e Teoria da Literatura II

Gupo 2

Literatura Portuguesa I	04	60	Introdução aos Estudos Literários, Teoria da Literatura I e Teoria da Literatura II
Literatura Portuguesa II	04	60	Introdução aos Estudos Literários, Teoria da Literatura I e Teoria da Literatura II
Literatura Portuguesa III	04	60	Introdução aos Estudos Literários, Teoria da Literatura I e Teoria da Literatura II

Grupo 3

Literatura Infanto-Juvenil	04	60	Introdução aos Estudos Literários, Teoria da Literatura I e Teoria da Literatura II
----------------------------	----	----	---

Fonte: UFPB, 2006, p.15-16-ppc-2006

Com a homologação do PPC-2019, não se tem mais as disciplinas de Literatura divididas em três “grupos”. Ou seja, as disciplinas de Literatura Brasileira e Portuguesa, antes ministradas separadamente, agora passaram a se integrarem por meio de temáticas. O PPC-2019, não divide mais Brasileira I, II, III, IV e V e Portuguesa I, II, e III, ambas estão agora integradas num só “grupo”. O segundo “grupo” continua com Infanto-juvenil. Para melhor compreendermos, eis a figura retirada do PPC-2019:

Fig. 4 – Matriz curricular PPC-2019 - grupo 1

Literatura I - Viagem, natureza e novo mundo	04	60	Teoria da Narrativa e Teoria da Poesia
Literatura II - Campo, sertão e cidade	04	60	Teoria da Narrativa e Teoria da Poesia
Literatura III - Identidades e etnias	04	60	Teoria da Narrativa e Teoria da Poesia
Literatura IV - Gênero e minorias	04	60	Teoria da Narrativa e Teoria da Poesia
Literatura V - História e nacionalidade	04	60	Teoria da Narrativa e Teoria da Poesia
Literatura VI - Política e movimentos sociais	04	60	Teoria da Narrativa e Teoria da Poesia
Literatura VII - Memória e subjetividade	04	60	Teoria da Narrativa e

Grupo 2

			Teoria da Poesia
Literatura Juvenil	04	60	Teoria da Narrativa e Teoria da Poesia

Fonte: UFPB, 2019, p. 18-19 – PPC-2019

Como podemos observar, as disciplinas de Literatura que, ao total – entre Brasileira e Portuguesa – eram oito, agora ficaram em sete e receberam classificação por temática (viagem, natureza e novo mundo, História e nacionalidade, etc.). Porém, ainda se nota que foram preservadas as numerações: Literatura (I, II, III, IV, V, VI e VII).

E por fim, chegamos às disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado. Nesses componentes também ocorreram mudanças. É bem verdade que não foi nenhuma mudança drástica, mas acreditamos ser o bastante para chamar a nossa atenção e a do/a leitor(a). Tomando por comparação, mais uma vez, os PPCs de 2006 e de 2019, podemos notar que, na Grade Curricular do PCC-2006, o Estágio Supervisionado é distribuído em sete disciplinas. Nos períodos em que cursamos as disciplinas de estágio (isso equivalente aos períodos 2018.1, 2018.2 a 2019.1) nossa matriz curricular estava equivalente à matriz que consta no PPC-2006, logo, em nossa formação, nós passamos pelas sete disciplinas de Estágio: as três primeiras disciplinas foram na modalidade teórica, isto é as disciplinas eram realizadas nas salas de aulas da universidade, sem a necessidade de irmos à Escola-Campo, já nas quatro últimas, as aulas eram realizadas da seguinte maneira: semana na Escola-Campo, semana na Universidade, ou seja, na modalidade prática. Portanto, voltando aos PPCs, observamos a seguinte mudança: No PPC-2006, assim tínhamos:

Fig. 5 – Estágio Supervisionado PPC-2006

1.3 Estágio Supervisionado			
Disciplinas	Créditos	Carga Horária	Pré-requisitos
Estágio Supervisionado I	04	60	Nenhum
Estágio Supervisionado II	04	60	Estágio Supervisionado I
Estágio Supervisionado III	04	60	Estágio Supervisionado I
Estágio Supervisionado IV	04	60	Estágio Supervisionado I
Estágio Supervisionado V	04	60	Estágio Supervisionado I
Estágio Supervisionado VI	04	60	Estágio Supervisionado I
Estágio Supervisionado VII	04	60	Estágio Supervisionado I
TOTAL	28	420	

Fonte: UFPB, 2006, p. 17

Note que há sete disciplinas de estágio. Dessas sete, três são na modalidade teórica e quatro na modalidade prática. Desse conjunto de disciplinas, estão os estágios de Língua Portuguesa e de Literatura. Já no PPC de 2019, a alteração foi na quantidade das disciplinas de estágio. Ou seja, não temos mais sete disciplinas de 60 horas cada, temos agora apenas quatro disciplinas de Estágio, organizadas entre 60 e 120 horas. Vejamos

Fig.6 – Estágio Supervisionado PPC-2019

1.3. Estágio supervisionado			
Estágio Supervisionado I - Língua e Literatura	4	60	Pesquisa aplicada ao ensino de língua e literatura; Didática
Estágio Supervisionado II - Língua e Literatura	8	120	Pesquisa aplicada ao ensino de língua e literatura; Didática
Estágio Estágio Supervisionado III - Língua e Literatura	8	120	Pesquisa aplicada ao ensino de língua e literatura; Didática
Estágio Supervisionado IV - Língua e Literatura	8	120	Pesquisa aplicada ao ensino de língua e literatura; Didática
TOTAL	28	420	

Fonte: UFPB, 2019, p. 19

Como podemos observar, a carga horária final continua 420, porém ao invés de 60 horas, por disciplina, temos, a partir do Estágio II, 120 horas. Outras diferenças significantes estão nos pré-requisitos: Na grade curricular do PPC-2006, a disciplina de Estágio I é o único pré-requisito para as de Estágio II, III e IV. Já no PPC-2019, as disciplinas de Estágio recebem novos pré-requisitos, como pode ser observado conforme a figura. Tendo isso em vista, podemos afirmar que essas alterações, apesar de pequenas, contribuem mais eficientemente na formação do/da estudante? Bem, “a fragmentação do estágio daí decorrente impede ou dificulta a visão da vida escolar e do ensino como um todo” (PIMENTA & LIMA, 2009, p.101). Dessa maneira, observa-se que o PCC-2006 fragmentava bem mais as disciplinas de Estágio Supervisionado; já o PCC-2019, o mais atual, traz o estágio mais integralizado, isto é, promovendo menos a fragmentação das disciplinas, visto que Pimenta e Lima veem o fragmentar das disciplinas de estágio como algo negativo no que tange a vida escolar e o ensino-aprendizagem.

Portanto, o Curso de Letras de Língua Portuguesa da UFPB, como foi possível observar ao decorrer desse capítulo, traz referenciais que levam em consideração não somente os Projetos Pedagógicos do curso, mas também busca levar em consideração o público que o compõe (professores e alunos), bem como as leis que regulamentam e dão

sustentabilidades às práticas de Estágio Supervisionado, como foi-nos possível verificar no Capítulo anterior (cap. I). Dessa feita, se o Estágio Supervisionado tem como um dos objetivos, conforme a Lei Lei Nº 11.788/08, ser parte fundamental (ou básica) da graduação (em especial nas licenciaturas) e “integrar o itinerário formativo do educando” (BRASIL, 2008), logo as matrizes curriculares precisam ser, se não readequadas, estruturadas de maneira que possam atender, de maneira significativa, a formação do/da graduando/a, sobretudo no Curso de Letras-Língua Portuguesa (que é a preocupação de nosso trabalho), pois,

o professor de português precisa conquistar sua autonomia didática, assumir-se como especialista da área, comprometer-se com a causa da educação ligüística de seus alunos. Não pode ficar, repito, à deriva, ao sabor das opiniões de todo mundo, como se não tivesse condições de estabelecer seus rumos (ANTUNES, 2003, p.170).

E como encontrar tal autonomia se o curso não se adequar às novas demandas sociais, culturais e, fundamentalmente, pedagógicas? E como tal adequação pode ser aplicada ao Curso de Letras? Acreditamos que uma das respostas possíveis está no PPC-2019, que levando em consideração diversos contextos de ordem pedagógica, de saber e de aprendizagem, reformulou, suprimiu e/ou adicionou aqui e ali disciplinas que compõem a matriz curricular do curso. Agora saber até que ponto a remoção de disciplinas (a exemplo de Língua Latina I) de seu caráter obrigatório para o caráter optativo tem sido ou não favorável à formação docente é outra história. Necessitaria de um estudo específico ao curso em questão, assim como acompanhar possíveis retrocessos e progressos em diferentes turmas de Letras.

Cabe lembrar, por fim, que Antunes, na citação acima, se refere à conquista da autonomia não como um processo exclusivamente individual, mas sim como uma capacidade que o professor precisa trabalhar durante a sua formação para que consiga atingir a segurança, dentro de si, de como desenvolver o seu trabalho de educador.

No próximo, e último capítulo, nossa pesquisa se preocupará em investigar os desafios do Estágio Curricular Supervisionado na graduação em Letras – Português. Para o terceiro capítulo, nosso ponto de partida será um questionário que fora submetido a nossa turma de Letras, com intuito de investigar questões-chave sobre o estágio e suas implicações.

3. DA UNIVERSIDADE À ESCOLA: DESAFIOS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LETRAS PORTUGUÊS

3.1. Breve perfil dos participantes: uma perspectiva do Estágio Supervisionado

Levando em consideração as questões que têm sido discutidas, nos capítulos anteriores, sobre regimento do estágio, da formação de professores em Letras Português e da própria ação da práxis, o presente capítulo busca investigar os desafios percebidos por estudantes acerca da realização do Estágio Supervisionado na Licenciatura de Língua Portuguesa da UFPB.

O caráter de nossa pesquisa é na perspectiva exploratória. Ou seja, trata-se de um trabalho cujo cunho metodológico tem como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (GIL, 1999, p. 27). pois, estamos tanto nos utilizando de estudos já divulgados quanto de experiências particulares, reais; vivenciadas durante a experiência na graduação na turma de Letras Português

Partiremos, portanto, de uma experiência bastante particular, ancorada à pesquisa de vários pesquisadores da área do Estágio Supervisionado e Formação de Professor; somadas às experiências de nossa turma de graduação. Tal turma fora submetida a um questionário com 7 (sete) perguntas-chave (em ordem objetiva e subjetiva) sobre Estágio Supervisionado. Outra coisa que gostaríamos de explicitar é o quesito identificação. O questionário foi submetido para ser respondido de forma anônima, sem nenhum meio de identificação específica, exceto identificação de ordem geral, a exemplo: sexo, idade, período e turno do curso. Ou seja, informações básicas para podermos fazer uma descrição, mais ou menos aproximada, do perfil dos participantes.

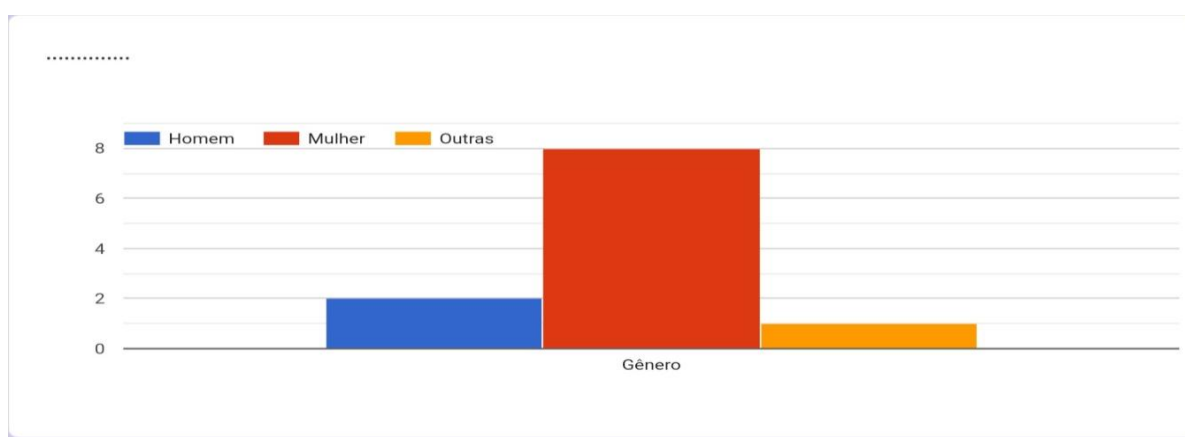
A turma, chamada 2016.2, conta, atualmente, com 15 (quinze) estudantes. No início do curso, precisamente no primeiro semestre de 2017, o número de alunos era bastante considerável, porém, ao longo dos períodos, muitos desistiram, outros trocaram de curso, e assim chegamos a ser apenas 15.

O percurso do questionário foi simples: preparamos as perguntas no *Google forms* e através do *Drive* compartilhamos o *link* na plataforma de *whatsApp* da nossa turma. Dessa maneira, os participantes do grupo podiam clicar e responder ao questionário sem nenhuma coleta de dados mais precisos, a exemplo de e-mail, nome, etc. Dos quinze participantes do

grupo, onze pessoas responderam. O questionário ficara disponível durante um mês. O objetivo era que todos respondessem, mas isso não ocorreu. Porém, apesar de nem todos terem respondido, acreditamos termos tido sucesso, visto que a pesquisa era de ordem voluntária, de livre escolha do participante, logo, sem nenhuma remuneração aos que se propuseram a responder o questionário.

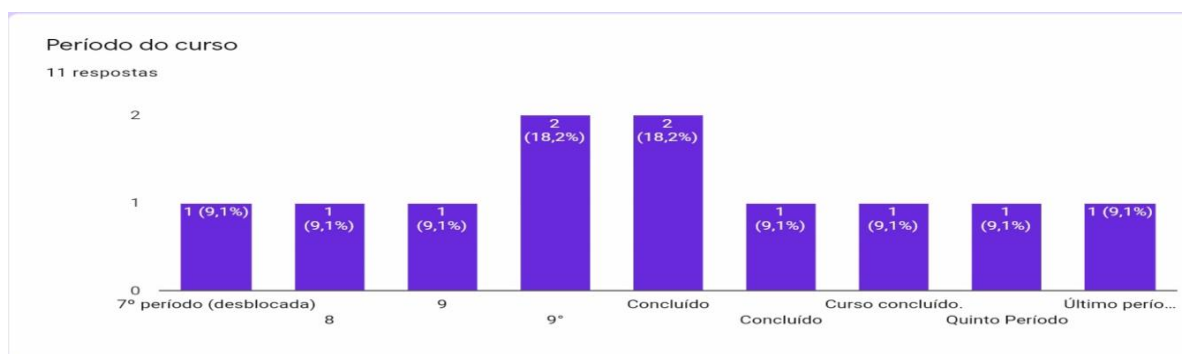
Ocorrida às explicações básicas, nos cabe discorrer agora sobre o perfil dos participantes. Dos 11 participantes que responderam, 8 (oito) são do Sexo Feminino, 2 (dois) do Sexo Masculino e 1 (um) identificou-se como Não-binário. Quanto ao gênero, podemos confirmar, conforme a figura abaixo, que a maioria é do gênero mulher.

Fig.7 – Perfil dos participantes



Fonte: Google Drive pessoal

Além do sexo e do gênero, temos dados a respeito da idade dos/das graduandos/as e graduados/as que responderam ao questionário. A faixa etária foi entre 20 (vinte) e 40 (quarenta) anos. Já no que concerne ao período do curso, o gráfico ficou bem distribuído, visto que, em nossa turma, com a pandemia em decorrer da Covid-19, algumas das pessoas adiantaram o término do curso, enquanto outras estão em diferentes períodos da graduação. Portanto, os/as estudantes que responderam ao questionário vão do 7º período ao curso concluído, como comprova figura a seguir:

Fig. 8 – Perfil dos participantes

Fonte: Google Drive pessoal

Portanto, temos: pessoas do sexo feminino, masculino e não-binárias; do gênero Homem, mulher e outros, com faixa etária entre 20 e 40 anos; do 7º período a concluintes.

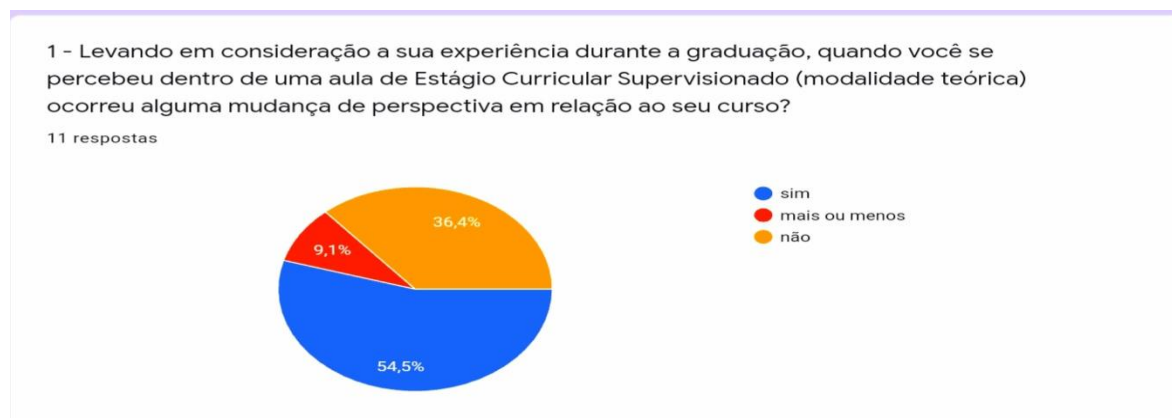
Concluída a apresentação do perfil dos participantes, podemos observar que a faixa etária é bem diversificada. Há pessoas de 20 a 40 anos de idade. Ou seja, jovens que, praticamente, acabaram de sair da escola básica (Ensino Médio), assim como adultos que já possuem toda uma bagagem de experiência e que, não raro, já possuem outra graduação. Fato que nos deixa diante daquilo que fora discutido nos capítulos anteriores quando trouxemos uma citação de Pimenta e Lima (2009), em obra na qual as autoras abordavam a questão de que, em uma mesma sala de aula, há pessoas que já tinham a experiência com função de professor(a) e/ou disciplinas de estágio enquanto outras nunca tiveram experiência alguma, exceto na posição de aluno/a.

Dessa maneira, a nossa preocupação é compreender o exercício do Estágio Supervisionado na nossa turma de Letras. Ou melhor, discorrer sobre alguns pontos levantados por discentes, uma vez que estiveram mediante as primeiras perguntas do questionário que, a priori, buscou questionar se as disciplinas de Estágio, em sua modalidade teórica, provocaram alguma mudança significativa na perspectiva do/da discente em relação ao curso. A respeito desse processo, nos referimos ao fato de algumas das disciplinas de Estágio Supervisionado ter mais tendência à teoria e outras mais para a prática, entretanto, já estamos cientes de que uma não exclui a outra; pelo contrário, ambas se completam e, juntas, formam uma unidade (PIMENTA, 1995). Uma observação: utilizamo-nos do termo ‘Estágio Supervisionado na modalidade teórica’ somente com o objetivo de tentar sintetizar o percurso do estágio em Letras Língua Portuguesa, bem como para melhor esclarecer a nuance entre as disciplinas de estágio que são realizadas em salas de aulas da universidade e as disciplinas de estágio que promovem a observação, a interação e a intervenção nas

instituições de ensino Básico e Médio, ou seja, nas escolas. No entanto, estamos cientes de que para Pimenta e Lima (por exemplo), o Estágio Supervisionado é uma unidade teoria-prática, portanto sem distinção entre as modalidades.

Para começo de conversa, na pergunta 1 do questionário temos:

Fig. 9 – Pergunta do questionário



Fonte: Google Drive pessoal

Essa pergunta (do questionário) se refere, em específico, às três primeiras disciplinas de Estágio Supervisionado do Curso de Letras Português da UFPB. Cabe lembrar que a pergunta parte da nossa experiência de estágio. Ou seja, nos anos base (2017.2 a 2019.1) em que cursamos Estágio Supervisionado, a matriz curricular do curso de Letras estava pautada, ainda, no modelo do PPC-2006, isto é, o estágio era organizado em 7 (sete) disciplinas, sendo 3 (três) na modalidade teórica e (4) na modalidade prático. Porém, como vimos no capítulo II, com o PPC-2019, algumas alterações foram realizadas. No entanto, o PPC-2019 não faz parte da matriz curricular analisada. Logo, no quesito 1, do questionário, o qual, questiona se o/a graduando/a, levando em consideração a sua experiência, conseguiu perceber alguma mudança de perspectiva em relação a seu curso, ao se ver dentro de uma aula de estágio, podemos perceber que 4 pessoas afirmaram não ter ocorrido nenhum tipo de alteração em sua perspectiva. Já a maioria, isto é 6 pessoas, responderam que ocorreu mudança de perspectiva em relação ao curso. Somente 1 pessoa respondeu ter “mais ou menos” ocorrido alguma mudança na percepção do curso.

Apesar de ter sido a maioria que identificara uma mudança em relação ao seu curso com as disciplinas de estágio, 5 pessoas afirmaram não ter detectado nenhuma mudança. Por que as disciplinas de estágio, ao invés de proporcionar mudança de expectativa apenas em 6 pessoas, não geraram mudança de perspectiva nos 11 estudantes que foram submetidos ao questionário? Talvez a resposta esteja no fato de que somos heterogêneos. O ensino-

aprendizagem nos chega de maneira diferente, assim como a nossa percepção em relação a algo. No entanto, é preciso lembrar que, como nos lembra Pimenta e Lima (2009), as disciplinas de Estágio são algumas das que constituem a base formativa dos alunos de graduação, ou seja, dos futuros professores. Logo,

os conhecimentos e as atividades que constituem a base formativa dos futuros professores têm por finalidade permitir que estes se apropriem de instrumentos teóricos e metodológicos para a compreensão da escola, dos sistemas de ensino e das políticas educacionais (PIMENTA; LIMA, 2009, p. 102).

O estágio é uma das bases formativas do curso, constituído através de conhecimento e atividade, cuja finalidade, conforme as autoras é permitir que o/a aluno/a possa se apropriar tanto das ferramentas teóricas quanto metodológicas para que a sua compreensão, em relação à escola e os sistemas de políticas educacionais, seja construída. Mas isso quer dizer que não ocorreu com 4 dos 11 estudantes? Para chegarmos a uma possível explicação, teríamos que investigar o/ a aluno/a do primeiro até o último período, e não somente as disciplinas de estágio. Como isso não foi possível, cabe entendermos que a formação de professores, nos cursos de licenciaturas, conta com um aliado que tende a promover não somente a experiência da sala de aula, mas também a apropriação de tais ferramentas no itinerário formativo: o Estágio Supervisionado. Podemos entender melhor ao lermos o que escreve Meireles:

O objetivo da formação inicial dos Professores é possibilitar a aquisição de conhecimentos fundamentais para o exercício da profissão, porém apenas os conhecimentos ofertados e adquiridos dentro das salas de aulas das Universidades não são suficientes para a formação profissional do Professor, é preciso associar os conhecimentos adquiridos à realidade educacional e principalmente estreitar essa relação teoria/prática, para isso contamos com uma grande ferramenta: o Estágio Supervisionado de caráter obrigatório do curso, este contribui significativamente na formação de Professores (MEIRELES, 2017, p. 17).

Porém, “como componente curricular, o estágio pode não ser uma completa reparação para o magistério” (PIMENTA; LIMA, 2009, p.100). Ou seja, apesar de o estágio manifestar as particularidades do projeto político-pedagógico do curso, assim como fornecer conhecimentos e atividades formativas, tal componente curricular não repara todos os *déficit* de aprendizagens necessárias ao ofício de professor. Afinal, os problemas na educação são de ordem bastante diversificada e não é de hoje. E quando falamos em ‘problemas na Educação’ estamos nos referindo da Educação Básica à Educação Superior. Portanto, “antes

de tudo, cumpre definir a educação como função normal da vida social e caracterizar os motivos pelos quais, além dessa educação, buscamos dar aos indivíduos educação formal e escolar” (TEIXEIRA, 1956, p.23). A educação quem vai contribuir imensamente na formação daquilo que somos, enquanto seres sociais, pois,

como função social, é uma decorrência da vida em comunidade e participa do nível e da qualidade da própria vida em comum. E' por este modo que adquirimos a língua, a religião e os nossos hábitos fundamentais. E' por este modo que somos brasileiros, que somos de nossa classe, que somos afinal o que somos (...)Tal escola não visava formar o cidadão, não visava formar o caráter, não visava formar o trabalhador, mas formar o intelectual, o profissional das grandes profissões sacerdotais e liberais, o magistério superior, manter, enfim, a cultura intelectual, especializada, da comunidade, de certo modo distinta da cultura geral do povo e, sobretudo, distinta e independente de sua cultura econômica e de produção (TEIXEIRA, 1956, p. 23-24).

Ora, se os problemas na educação já se apresentam desde os seus pilares, ou seja, desde a Educação Básica, é de se assustar ao lermos o fato de uma significativa parte de discentes na graduação não conseguirem perceber mudanças significativas ao longo do seu curso? Qual a relação disso com o Estágio Supervisionado? Bem, como vimos ao longo desse trabalho, o estágio é mais uma adição na gama de conhecimentos e habilidades que o/a estudante da graduação (em especial da licenciatura) precisa adquirir, portanto, o estágio, também, tem o papel de contribuir para além da formação no campo da ação, da prática; o componente curricular, também, promove o amadurecimento intelectual do/da discente, visto que, no campo da atuação, o/a professor(a) é quem vai ter que mediar a unidade teoria-prática. No entanto, O estágio sozinho não vai solucionar todos os *déficits* do ensino-aprendizagem.

Talvez por questões como as elencadas aqui, na pergunta de número 2 do questionário (aberta, subjetiva), temos, acerca do estágio, pontos de vista diferentes.

No segundo quesito do questionário a pergunta era: 2 - *Qual/quais foi/foram a/as mudança/s de perspectiva/s ocorrida/s em relação ao seu curso (em função das disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado - modalidade teórica)?* O objetivo dessa pergunta era não somente reafirmar a primeira, mas também levar o/a participante a buscar na memória as possíveis perspectivas que ele/ela detectou (ou não) no momento em que cursava as disciplinas de Estágio Supervisionado (modalidade teórica). Ao contrário da primeira pergunta que foi objetiva, a segunda foi aberta.

O caráter subjetivo, a nosso ver, abre mais espaço e dá mais liberdade ao respondente. Vamos destacar aqui algumas das respostas.

Para melhor organização, os participantes foram classificados por ordem de resposta, exemplo: o primeiro a responder, nós chamamos de ‘p.1’, o segundo ‘p.2’, e assim por diante.

A primeira resposta, à pergunta acima, que obtivemos foi: *Fiquei com medo de “enfrentar” o sistema de ensino na prática* (GOOGLE DRIVE PESSOAL, 2021 – p. 1). O que quer nos dizer, afinal, o/a **P1**? Diante de disciplinas como as de Estágio (na modalidade teórica), nas quais, conhecimentos e atividades, mais específicas à profissão de professor, estão em voga para orientar, para colaborar e dar maior suporte à aprendizagem de discentes que vêm tendo desde o início do curso, não era para **P1** se sentir ao contrário do que ele/ela diz está sentido?

Um dos motivos, talvez, esteja em um fator que vamos descrever agora. Lembramos bem que na primeira aula de Estágio Supervisionado I, em nossa turma, o professor da disciplina levou um vídeo. Esse vídeo mostrava o depoimento de uma professora recém-agredida em sala de aula por um dos seus alunos. Isso gerou um choque muito grande entre os presentes na sala de aula. Porém, isso quer dizer que nós não sabíamos que esse tipo de violência ocorria com professores e professoras? Obviamente que sabíamos, no entanto há uma enorme diferença entre saber que algo acontece e ver e ouvir o depoimento de uma futura colega de profissão dizendo que fora agredida em seu ambiente de trabalho. Esse acontecimento, a nosso ver, e tomando por base a nossa experiência, abalou o mundo “perfeito” que a universidade acabou criando em todos nós. É como se a realidade que, de alguma maneira, se manteve oculta ou muito distante da instituição universitária tivesse, naquele momento, invadido o recanto que todos nós considerávamos perfeito e seguro.

Logo, uma das hipóteses para o fato de **P1** ter sentido “medo de enfrentar o sistema de ensino na prática” seja o impacto ocorrido entre o que **P1** tinha como modelo de escola e o que o vídeo mostrava (esse seria um fator, considerando que **P1** estava na sala de aula no dia da exibição do vídeo). E se ele/ela não estivesse em sala de aula? Bem, fatores não faltavam, pois muitos dos textos lidos e discutidos em sala de aula colocavam em cheque as inumeráveis problemáticas da escola; além disso, soma-se a experiência individual na sociedade que nos cerca.

Dessa maneira, a qualquer momento, poderiam ter ocorrido os impactos na perspectiva de **p1**, pois, “um dos primeiros impactos é o susto da real condição das escolas e as

contradições entre o que é dito pelos discursos oficiais e o que realmente acontece” (PIMENTA; LIMA, 2009, p.103).

A contradição entre o que é dito em discursos oficiais e o que é lido nas teorias e vivenciado na prática, pontuada pelas autoras Pimenta e Lima, é muito mais real e mais próximo de nós do que poderíamos pensar. A sétima resposta da pessoa que respondeu ao questionário traz a questão apontada pelas autoras de *Estágio e Docência* (2009), como podemos observar:

Não mudou muito minha perspectiva porque eu já imaginava seguir aquilo que eu aprendi na escola nas minhas aulas de português, mas em alguns pontos específicos eu percebi que na graduação, nas disciplinas de linguística principalmente, nós estudamos muita teoria que não é aplicada na sala de aula do ensino básico. Quando chegamos nas disciplinas de estágio vemos que boa parte da teoria fica de fora na prática (GOOGLE DRIVE PESSOAL, 2021 – depoimento da pessoa 7 - *grifos nosso*).

Podemos perceber que nas palavras da **P7** não houve uma mudança de perspectiva notável, porém, se observa que a pessoa conseguiu notar que há, ainda, um largo espaço entre a teoria e a prática; entre o que é lido, discutido e o que é cobrado durante a prática. Nesse modelo, a práxis não acontece, isto é, a práxis descrita por Pimenta (1995), pois se a práxis é unidade teoria-prática, ou seja, se teoria e prática estão intrínsecas, entrelaçadas para formar uma unidade, logo não podem estar dessociáveis, divergentes; elas devem ser *uma*; e, uma, necessariamente, deve está contida na outra, ser pilar da outra. Quando isso não acontece, ocorre o que **P11** nos dá como resposta: *Não conseguia consolidar o teórico e a prática* (GOOGLE DRIVE PESSOAL, 2021- p11). A experiência não ocorre de igual maneira para todo mundo.

É impressionante observar que, mesmo sendo de uma mesma turma, os/as discentes apresentem percepções tão diferentes. Enquanto para uns a perspectiva em relação ao curso foi *Nenhuma* (GOOGLE DRIVE PESSOAL, 2021 – depoimento da pessoa 11), para outros as disciplinas de estágio possibilitou *perceber a importância da experiência em sala de aula. Pois, tudo o que estudamos é originado das experiências que os próprios teóricos tiveram, sendo importante o conhecimento que eles apresentam para nortear a nossa prática docente* (GOOGLE DRIVE PESSOAL, 2021 – depoimento da pessoa 6).

Esses exemplos, retirados das respostas de discentes de graduação em Letras, podem fazer com que consigamos observar em como as perspectivas são múltiplas, às vezes, divergentes; e que a compreensão acerca do Estágio Supervisionado nem sempre aparece de

maneira clara nas respostas, bem como o quesito experiência pode acontecer ou ser sentido de forma diferenciada por alunos de uma mesma turma.

E quando o/a discente, assim como **P6**, consegue perceber o quão é importante a experiência da sala de aula e que tudo que foi visto de teoria é parte do conhecimento que norteará as suas práticas futuras,

nesse momento, o docente faz uso de fontes teóricas que possibilitem diferentes perspectivas de análise para que o problema vivenciado seja complexificado em seus múltiplos nexos, transcendendo a realidade imediata e apontando para níveis mais profundos de compreensão (SEVERO, 2016, p. 267).

E, conseqüentemente,

o professor assume como profissional que investiga sua própria prática para encontrar soluções que contribuam para a melhoria qualitativa de suas decisões pedagógicas, tendo a pesquisa-ação como recurso metodológico de construção de conhecimentos que o oriente nesse processo (SEVERO, 2016, p. 267).

As soluções que venham a contribuir para a melhoria pedagógica da educação talvez estejam na compressão de uma Educação Social que se preocupe em formar intelectuais, mas também que se preocupe em exercer a unidade práxis no exercício não só das disciplinas de Estágio Supervisionado como durante toda a graduação.

Caso contrário, permaneceremos no erro, e mais turmas futuras poderão repetir a mesma compressão não somente aos desafios do Estágio Curricular Supervisionado, mas também em relação ao processo educativo como um todo.

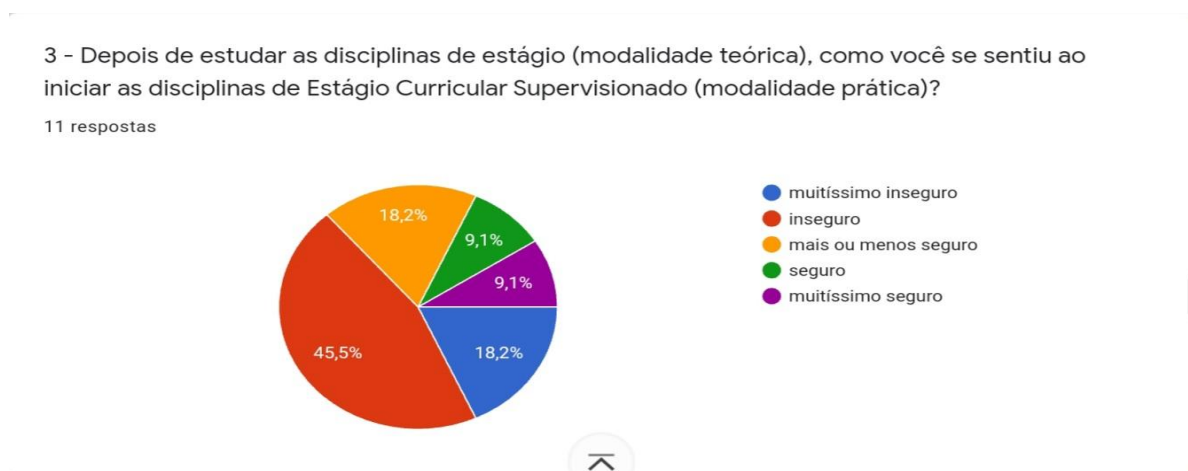
3.2. Os desafios do Estágio Supervisionado: um olhar para a práxis

Como vimos, ao longo dos capítulos anteriores, conforme Vásquez (1968) e Pimenta (1995), a práxis está para além de uma relação entre teoria e prática. Na verdade, ambas estão intrínsecas e, juntas, formam uma unidade teoria-prática no processo de aprendizagem. Tendo isso em mente, nossa preocupação, a partir de agora, é analisar alguns desafios do Estágio Supervisionado na graduação, partindo da unidade práxis. Pois, “o estágio como reflexão da práxis possibilita ao aluno que ainda não exerceu o magistério aprender com aqueles que já possuem experiência na atividade docente” (PIMENTA; LIMA, 2009, p.130). A unidade teoria-prática (conforme podemos observar com as palavras das autoras) é

essencial na formação de professores, além disso, o processo de estágio tende a contribuir a troca de aprendizagem e experiências.

Levando em consideração os apontamentos acima, chegaríamos então na certeza de que as disciplinas de Estágio (na modalidade teórica) assumem um papel de preparação do/da aluno/a para as disciplinas na modalidade prática. Ou melhor, a modalidade teórica, a nosso ver, é um dos alicerces da Formação de Professores, no entanto, em situações reais, concretas, o cenário tende a ter divergências. Isto é, muitos/as alunos/as saem das disciplinas de estágios teóricos para os práticos sem sentir preparados/as. Por que isso ocorre? A preparação para a prática não deveria suprimir tal insegurança? Os/as estagiários/as, em sua maioria, não deveriam sentir-se ao menos seguros para completar o ciclo da práxis? Sim, deveriam. Na verdade, é o esperado. Porém o que se nota é que a maioria, pelo menos a maioria dos/das discentes que responderam ao questionário, afirma ainda sentir insegurança quanto a sua formação, ao sair das disciplinas de Estágio Supervisionado (na modalidade teórica) para cursar as práticas. Podemos entender melhor ao analisarmos o gráfico a seguir:

Fig.10 – Pergunta do questionário



Fonte: Google Drive Pessoal

Podemos dizer que o gráfico reflete um pouco da realidade da Formação de professores de Letras da UFPB. Depois de estudar as disciplinas de estágio (modalidade teórica), que no curso de Letras – Português as disciplinas são, em média, de duas a três (como vimos na Estrutura Curricular dos Projetos político-pedagógicos de curso de 2006 e 2019), mais ou menos 5 pessoas, da turma de Letras, afirmaram estar ‘inseguros’ para começar a cursar as disciplinas de estágio em sua modalidade prática. E apenas 1 pessoa afirmou ter segurança para exercer a prática.

Estamos diante de uma realidade preocupante, sem dúvida. Por quê? Ao passo que desenvolvemos o nosso trabalho, percebemos que há muito mais perguntas do que respostas. É sabido que a educação no Brasil, ao passo que avança em questões como o acesso, regride em questões de investimentos. A desvalorização da educação dos barateamentos dos cursos, sobretudo os de licenciatura, como bem colocam Severo e Pimenta (2020) no artigo que discorre acerca da Didática e Formação docente no Brasil. Os autores escrevem que

em um momento no qual o Ministério da Educação se omite de se articular com estados, municípios e entidades acadêmicas e civis na formulação de políticas que gerem impactos positivos diante dos desafios que envolvem a melhoria das condições de formação e trabalho docente, comportando-se como plataforma de disseminação de conteúdo ideológico que distorce o debate público sobre escolarização calcado em discursos obscurantistas, ações como a BNC da Formação Docente vão sendo assumidas por grupos privatistas que atuam no CNE (SEVERO; PIMENTA, 2020, p.123).

Os autores se referem à situação atual do ensino no Brasil, visto que o governo do então Presidente da República Jair Bolsonaro tem criado bastante polêmica no setor da Educação brasileira do século XXI. É certo que os problemas na Educação Nacional não surgiram no tempo presente. Na verdade, a própria estrutura da Educação já parece pré-condicionar para que 5 das 11 pessoas de uma turma de graduação possam afirmar que não se sentem preparados para exercer a prática. Portanto, é importante

destacar esse contexto de ação política, uma vez que alguns traços que caracterizam as proposições formativas do documento são explicadas à luz do perfil dos atores sociais envolvidos no CNE, tratando-se de representantes de conglomerados financistas que defendem uma visão praticista e “barata” de formação docente como um pilar da estratégia de rentabilização da oferta de cursos de licenciatura no Brasil, os quais já são responsáveis por cerca de 70% dos cursos, sendo 88% destes em Educação a Distância (SEVERO; PIMETA, 2020, p. 123).

Enquanto isso, as universidades públicas recebem cada vez menos verbas e projetos e bolsas são reduzidos. Tais questões, sem dúvida, tende a favorecer “o drama do ensino superior, como o chama com razão Almeida Júnior, está cheio das mesmas lições e, a meu ver, nos conduz a esclarecimentos idênticos aos que nos trazem os dois outros dramas, o do ensino médio e o do ensino primário” (TEIXIRA, 1956, p. 70). Ou seja, ao nos depararmos com a desoladora realidade em que a maioria de alunos, que estão na formação de professores, afirma estar “insegura” quanto exercer a prática docente, fica evidente que há algo errado na Educação Brasileira. Pois, o mais esperado seria que pelo menos a maioria

dos/das graduando/as se sentisse preparados para seguir carreira docente e não o contrário, como mostrou o gráfico.

Mas, e em relação aos desafios? Quais os desafios do Estágio Curricular Supervisionado na graduação? As dificuldades são inúmeras. Algumas delas estarão destacadas, a partir de agora, através das respostas obtidas no questionário. No quesito cinco a pergunta era: 5 - Tomando por base o seu senso crítico e sua experiência na graduação, quais/qual o/os maior/es desafio/s que um/a graduando/a pode identificar durante execução do Estágio Curricular Supervisionado (na modalidade prática)? A primeira resposta que recebemos foi a seguinte: *“Perceber e se adaptar a (sic) falta de atualização do sistema de ensino. Os métodos e normas que vemos e interpretamos são atuais e nas escolas as práticas ainda são defasadas”* (Google Drive Pessoal, 2020 – p1).

Para a **P1**, o maior desafio é “a falta de atualização do sistema de ensino”. A percepção da **P1** não é uma questão isolada. O distanciamento entre teoria e a prática é uma dura realidade ainda bastante presente na formação de professores. A gama de saberes metodológicos que nos é apresentada nos cursos de licenciaturas, por mais que tenham como objetivo ajudar na construção do alicerce ensino-aprendizagem de futuros professores, ainda é muitas das vezes dissonante com a realidade concreta do ambiente de trabalho docente. Isto é, universidade e escola estão em dois âmbitos, se não opostos, desencontrados. Na universidade a dinâmica é a inovação de metodologias e práticas educativas mais abrangentes, enquanto na escola, em muitas das vezes, o que prevalece é o ensino tradicional, descontextualizado ou “defasado” como coloca a pessoa 1.

A respeito do distanciamento entre a teoria e a prática, Pimenta e Lima (2009) escrevem que “os estágios, de maneira geral, acabam por se configurar em atividades distantes da realidade concreta das escolas”. Ou seja, existe uma lacuna bastante considerável entre o que é ensinado na universidade e o que é cobrado no dia a dia na escola.

Por questões como as apresentadas até aqui é que ficamos diante de questionamentos como os levantados desde a introdução de nosso trabalho, a exemplo: Por que as disciplinas de estágio passam das mais aguardadas às mais temidas na graduação? Ora, se estamos falando de uma formação de professores em que a teoria e a prática não conseguem formar uma unidade, isto é, ambas não se complementam, estão dessociáveis, então a práxis não ocorre; portanto as disciplinas de estágio, que, na nossa concepção, são algumas das mais aguardadas, passam a ser temidas, visto que o seu papel do estágio quanto auxiliar na formação docente não saiu como esperado.

Uma vez que a problemática é identificada, qual seria a solução? Acreditamos que não há, pelo menos na nossa concepção, uma solução imediata, mas existem alternativas capazes de em médio e em longo prazo contornar a questão. Por exemplo, no segundo capítulo, ao analisarmos os PPCs de 2006 e 2019, destacamos alguns pontos significativos entre um PPC e outro. Vimos que entre o PCC de 2006 e 2019 ocorreram algumas mudanças bastante significativas, a exemplo da alteração de disciplinas, reorganização na matriz curricular, mudança de pré-requisitos, adição e exclusão de disciplinas, entre outras. Essas questões apontam pequenas mudanças em longo prazo. Em primeiro momento, nos parece bastante simples as mudanças de um PPC para outro, no entanto, o PPC de 2019 leva bem mais em conta as demandas que têm ocorrido na sociedade do que o PCC de 2006. Já uma solução que pode ser adotada em médio prazo, acreditamos que esteja nas palavras de Pimenta e Lima.

Segundo as autoras,

os estagiários consideram, ainda, urgente a necessidade de uma pareceria mais viva e eficaz entre a universidade e a escola e de reestruturação do estágio e da prática de ensino como disciplinas dos cursos de licenciaturas (PIMENTA; LIMA, 2009, p. 107).

A questão da reestruturação do estágio e da prática de ensino, como bem colocam as autoras, precisa urgentemente ser levada em consideração. É preciso que a própria estrutura do Estágio Supervisionado seja revista, sobretudo no que tange a relação universidade-escola.

A pessoa três (**p3**), em relação aos desafios, escreve:

Desafio 1: ser recebido na instituição como alguém que está em processo de formação, que precisa aprender. Muitas vezes, a recepção dos gestores/professores não é muito acolhedora. **2:** a dinâmica e os horários da escola nem sempre são compatíveis com a rotina do graduando, que precisa cumprir várias horas na escola, mesmo que não estejam ocorrendo aulas de Língua Portuguesa naqueles momentos. **3:** muitos gestores veem os estagiários como "tapa-buracos", ou seja, que eles devem ser úteis quando ocorrem problemas como a falta de algum professor. Nesses casos, o estagiário sabe que não é obrigado a assumir qualquer tarefa, mas acaba ficando constrangido e aceita (P2. GOOGLE DRIVE PESSOAL, 2020 – P3).

A pessoa três pontua 3 desafios: o primeiro é a recepção (escola-estagiário), o segundo é o horário e o terceiro é questão gestores-estagiários. Conforme a resposta da **P3**, conseguimos ressaltar a urgência que se tem em reavaliar a composição das disciplinas de estágio e, sobretudo, a relação entre a universidade e a escola-campo. A recepção, como

coloca a **P3**, pode ser um grande desafio, sobretudo para o/a estagiário/a. Muitas das vezes, o primeiro contato entre instituição e estagiário é que vai demarcar a jornada a ser desenvolvida. Em nossa experiência de Estágio Supervisionado, a questão da carga horária era questionada frequentemente, visto que, em sua modalidade prática, as disciplinas de estágio visam 4h/aula. Esse tempo previsto pela universidade é totalmente fora do contexto do horário de aulas das escolas-campo e/ou do calendário semestral. Durante a nossa experiência ocorreu justamente o que **p.3** coloca em seu desafio 2: o/a graduando/a precisa cumprir a mesma carga horária na escola-campo, ou seja, 4 horas/aula. Sendo que, na escola-campo, a aula em uma turma dura em média 40 a 45 minutos. Tendo isso em vista, não estaria na hora de repensarmos o quesito horário? Por que ser obrigatório passar 4 horas na escola-campo se só precisamos acompanhar uma única turma, no nosso caso uma turma de Língua Portuguesa e outra de Literatura, de 40 a 45? Talvez, esteja na hora de problematizarmos sobre a possibilidade de abertura de uma escola-campo dentro da própria instituição universitária para que os primeiros estágios fossem nela desenvolvidos. Sendo assim, os alunos de licenciaturas teriam o primeiro contato com a sala de aula e, possivelmente, mais tempo e oportunidades para compreender a dinâmica da profissão de professor. Nesse caso, uma ideia que poderia ser pensada para ser concretizada em longo prazo.

Outro desafio que a **P3** traz é, muitas vezes, o/a estagiária ser compreendido/a como alguém disponível para “tapar buraco” (usando a expressão da pessoa três). Ou seja, a desorganização da gestão escolar parece não prever possíveis eventualidades. Quando ocorre a falta do professor supervisor, se o/a estagiário/a está na escola-campo ele/ela é, ainda, convidado a assumir a sala de aula sem nenhuma preparação. Isso nos deixa diante da falta de organização da escola-campo, o que promove

a primeira revelação de muitos alunos sobre o pânico, a desorientação e a impotência no convívio com o espaço escolar. São constantes os problemas relacionados com a falta de organização de recursos de matérias, de integração entre escola e estagiário, além de indisciplina, violência, entre outro (PIMENTA; LIMA, 2009, p.103).

Todas essas questões vão provocar o que **P4** vai descrever como, na sua concepção, desafios: *o despreparo, a forma como os alunos são jogados para irem atrás de escolas, sem nenhum apoio. A falta de atenção das professoras da universidade, a falta de direcionamento. O aluno chega sem saber o que ao certo deve fazer na disciplina* (GOOGLE DRIVE PESSOAL, 2020 – P4). O que **P4** traz são questões básicas que os/ as estagiários/as deveriam ter como solucionadas antes mesmo de ter iniciado o estágio em sua

modalidade prática. O fato da ausência, muitas vezes, de apoio do professor orientador nas disciplinas de estágio está, a nosso ver, direta e/ou indiretamente ligada à falta, às vezes, de compreensão do seu papel em tais disciplinas, “acrescente-se, ainda, que professores das demais disciplinas nem sempre são preparados ou não se comprometem com essas atividades, pois eles próprios, por vezes, por desconhecer o universo das escolas acabam por considerar o estágio como um fardo” (PIMENTA; LIMA, 2009, p. 101). Ou seja, o não envolvimento de professores de outras disciplinas do curso acaba promovendo a sobrecarga ao professor orientador e coloca em evidência, de certa maneira, a pouca valorização do estágio no itinerário formativo.

Além dos desafios já citados, os participantes do questionário destacaram outros que possuem um caráter muito mais introspectivo. Isto é, na concepção de outros estudantes de Letras, os desafios se sobressaem às questões puramente burocráticas, a exemplo de horários, relação universidade-escola e supervisor-estagiário, vejamos:

Quadro 1 – depoimento sobre desafios

PESSOAS	DESAFIOS
P5	<i>A insegurança e o medo de não estar preparado para as aulas</i>
P6	<i>Aceitação do professor superior e das turmas</i>
P7	<i>Insegurança, medo, inexperiência e solidão</i>
P8	<i>O fato de às vezes sermos muito jovens pode ser de difícil aceitação pela turma</i>
P9	<i>O ensino de língua portuguesa. Técnicas e conhecimento prático! Tivemos que nós mesmos criar e aplicar uma aula, sem nenhuma noção!</i>

(GOOGLE DRIVE PESSOAL, 2021- Ps 5,6,7,8 e 9)

Despreparo, insegurança, medo, receio da não aceitação e dúvidas quanto ao conhecimento técnico da língua são alguns dos desafios identificados através da experiência particular da turma do curso de Letras - Português respondeu a este questionário. Diante desses fatores, podemos afirmar que as disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado realmente funcionam na graduação? Estamos diante de uma indagação complexa. Levando em consideração os desafios apresentados pelos participantes da pesquisa, notadamente algo está muito errado com o formato do estágio. Como podem discentes que têm acesso aos

conhecimentos e às atividades que constituem a base formativa dos futuros professores que têm por finalidade permitir que estes se apropriem de instrumentos teóricos e metodológicos para a compreensão da escola, dos sistemas de ensino e das práticas educacionais, cuja formação tem por objetivo preparar o estagiário para a realização de atividades nas escolas (PIMENTA; LIMA, 2009, p.103).

sentirem-se não preparados a exercer a práxis? A assumirem a docência? Nesse caso, o que tem acontecido no ensino superior para que alunos e alunas que saem da graduação sintam tanta insegurança quando são convidado/a/s para assumir posições mais concretas de sua carreira profissional? Será a desvalorização da educação? Do professor? A (pouca) ou nenhuma compreensão sobre as funções e objetivos do estágio supervisionado por partes de graduandos? Ou será a inferiorização da formação de professores? Bem, algo que podemos ter como norte é o fato de que o professor em formação

deve aproveitar o estágio como uma oportunidade de desenvolver, através dos projetos e da experiência de atuação, atividades que permitam a análise das ações, das dúvidas, da reflexão e do conhecimento que garantam uma visão do contexto escolar pelo qual ele está inserido no momento do estágio e do contexto escolar como um todo (MEIRELES, 2017, P18).

Em relação à última questão (inferiorização da formação de professores), muitos trabalhos científicos têm procurado entender as razões para que isso ocorra, a exemplo do artigo Menga Lüdke⁵ (2009), no qual a autora afirma que a formação de professores ocupa um lugar inferior dentro das universidades brasileiras. Segundo a mesma, a formação de professores é inferiorizada até mesmo nos cursos de Licenciaturas, visto que a maioria de professores e alunos visa à pós-graduação como algo superior. É o que podemos compreender quando lemos as palavras de Lüdke:

Dentro do modelo que inspira a universidade brasileira, a formação de professores ocupa um lugar bastante secundário. Nele, as prioridades são concentradas nas funções de pesquisa e elaboração do conhecimento científico, em geral consideradas como exclusividade dos programas de pós-graduação. Tudo o que não se enquadra dentro dessas atividades passa, em geral, para um quadro inferior, como são as atividades de ensino e de formação de professores (LÜDKE, 2009, p. 98).

⁵ *Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores* (2009)

Portanto, a própria inferiorização das atividades de ensino e da formação de professores, somadas aos desafios que são promovidos por disciplinas de Estágio Supervisionado, promovem uma compreensão do estágio como um fardo, e, ao invés de provocar segurança, o que fica é medo, insegurança e incompreensão.

Dessa maneira, a última pergunta do questionário interrogava: 7 - *Levando em consideração a sua experiência, o que, na sua compreensão, impossibilita a eficácia 100% do Estágio Curricular Supervisionado?* A partir da compreensão das respostas, nós apontamos os possíveis caminhos para a solução dos problemas identificados pelos/as participantes do questionário em relação à realização do Estágio Supervisionado. Como respostas, obtivemos:

Quadro 2 – Impossibilidades do estágio

Pessoas	O que impossibilita a não eficácia do estágio	Possíveis caminhos para a solução
P1	<i>O não diálogo entre Universidade e escola e a própria dificuldade dos alunos da universidade para se inserirem nas escolas.</i>	Reforçar diálogo Universidade-Escola
P2	<i>Muito tempo sem uma orientação do professor</i>	Reforçar a orientação do professor supervisor
P3	<i>O excesso de medidas burocráticas: horários "engessados" que precisam ser cumpridos na escola, inúmeros relatórios e termos</i>	Rever carga horária e a questão burocrática Universidade-escola
P4	<i>A falta de direcionamento para com os alunos, deixar eles as "cegas" nas escolas, acarreta em um despreparo, que faz com que a experiência seja negativa.</i>	Rever o método pedagógico e as práticas de ensino
p.5	<i>Se o professor supervisor não der espaço para o estagiário, o estágio se torna ineficaz</i>	Reorganizar a intervenção do/da estagiário/a na escola campo
p.6 (...)	<i>A abertura que o professor supervisor</i>	Mais esclarecimento sobre o papel do professor supervisor e do estagiário
P10	<i>Não entender bem o sistema escolar, A falta de vínculos com o prof. supervisor que normalmente não são empáticos, A falta de feedback por parte dos alunos Avaliação do estagiário somente pelo o projeto aplicam ou não em</i>	Melhor esclarecimento sobre o funcionamento da escola; Pensar em uma possibilidade de retorno sobre a atuação do estagiário por parte dos alunos da escola-campo;

	<i>sala de aula e/ou pelo diário de bordo que pode ser resultado fidedigna com a realidade ou não!</i>	Rever o modelo de avaliação
--	--	-----------------------------

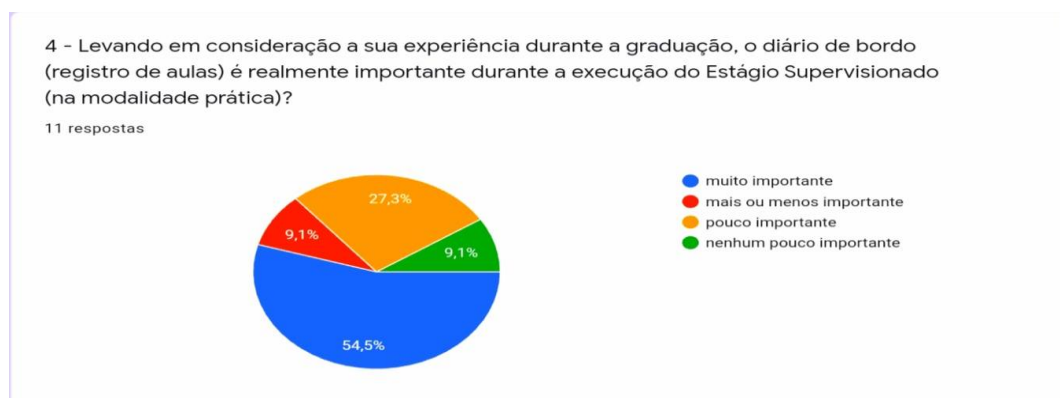
(GOOGLE DRIVE PESSOAL, 2021 – Ps 1, 2, 3,4, 5, 6 (...) 10).

No quadro acima, podemos ter um panorama de algumas das dificuldades identificadas por alunos do curso de Letras – Português durante a execução das disciplinas de Estágio Supervisionado. Conforme fomos disponibilizando as causas que impossibilitam a eficácia do estágio (na visão dos/as graduando/a/s), nós apontamos possíveis encaminhamentos que podem ajudar a chegar a algumas soluções. Tais soluções não são as únicas e estão longe de serem as melhores, no entanto, elas podem vir a ser ponto de partida para que profissionais da Educação e alunos de Licenciatura (re)pensem, (re)vejam e encontrem alternativas para (re)parar os problemas, os desafios do estágio na formação de Professores.

Problematizar as questões levantadas pelo/a/s estagiário/a/s torna-se um dos papéis de todos que fazem a Educação, sobretudo de professores e alunos que encaram o estágio como “um retrato vivo da prática docente e o professor-aluno que tem muito a dizer, a ensinar, a expressar sua realidade e a de seus colegas de profissão, de seus alunos, que nesse tempo histórico vivenciam os mesmos desafios e as mesmas crises na escola e na sociedade” (PIMENTA; LIMA, 2009 p. 127).

Portanto, os desafios expostos nesse trabalho são apenas a ponta do *iceberg*. As leis, e resoluções que regem o Estágio Curricular Supervisionado nos servem como teorias a serem o nosso ponto de partida; e através de tais documentos, precisamos identificar os desafios e criarmos alternativas para solucioná-los, através de uma didática que, quando pautada na práxis, viabiliza “um espaço para problemáticas atinentes às condições e aos processos que qualificam as práticas de ensino como mediações que promovam aprendizagens necessárias ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e social de educandos(as)” (SEVERO; PIMENTA, 2020, p. 122).

Por fim, não poderíamos deixar de destacar algo que (na visão dos/das graduandos/as em Letras – Português) tem sido bastante significativo durante a jornada do Estágio Supervisionado: O diário de bordo (ou Itinerário/ registro de estágio). Segundo o gráfico do questionário, o diário de bordo tem sido fundamental para a execução da práxis do estágio (teoria-prática). Estamos nos referindo à quarta pergunta do formulário que indagava o seguinte:

Fig.11 – Pergunta do questionário

Fonte: Google Drive Pessoal

Como podemos observar no gráfico, 5 das 11 pessoas confirmaram ser ‘muito importante’ a atividade de registrar os passos do Estágio Supervisionado no Diário de bordo. Em nossa turma, o registro das aulas não servia apenas para anotarmos nosso itinerário de ações, leituras e percepções acerca do estágio, mas também como requisito de avaliação, isto é, para obtenção de algumas das notas na disciplina. Notadamente, o Diário de bordo expresso em nosso trabalho também se refere ao relatório, visto que o itinerário é uma espécie de registro para elaboração dos relatórios finais.

Os diários de bordo e relatórios tendem a contribuir significativamente na execução do estágio, pois é a partir do registro que o/a estagiário/a vai pontuando as suas percepções acerca da realidade da escola-campo, bem como de todas as ações nela desenvolvida.

Dessa forma, o relatório torna-se um excelente ponto de partida de identificação de problemas e desafios que acarretam o Estágio Supervisionado, pois, o

Estágio Supervisionado que mesmo criando em nós um misto de sentimentos no início nos possibilita conhecer de perto a realidade da escola pública e especificamente do Professor no seu dia a dia. As observações realizadas pelos estagiários em seus relatórios colaboram em nos mostrar a necessidade da prática a partir das teorias estudadas na Universidade e mais que isso colabora com a escola pública oferecendo novas estratégias e possibilidades para um ensino que seja condizente com o cotidiano e o perfil dos alunos da sala de aula (MEIRELES, 2017, p. 45).

Portanto, o Estágio Supervisionado apesar de seus inúmeros desafios é um componente curricular capaz de promover experiências bastante significativas na Formação de Professores. O importante, no final das contas, é sabermos identificar os problemas (que são muitos) e, a partir da unidade teoria-prática, começarmos a desenvolver métodos que

promovam uma educação de qualidade aos futuros profissionais da educação, em especial aos de Letras – Língua Portuguesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os quatro anos da graduação foram os mais desafiadores de todos os tempos de nossa existência. Quantos altos e baixos! Quantas dúvidas e soluções! Escrever sobre o Estágio Supervisionado tem sido como remover as angústias vivenciadas no processo de erros e acertos da formação de professores. O curso de Letras – Português da universidade Federal da Paraíba nos proporcionou vasta gama de conhecimentos que iremos levar para toda a vida, a exemplo da experiência de ser estagiário em escola pública.

Ao desenvolver nossa pesquisa, ficaram-nos evidente duas coisas: o estágio Curricular Supervisionado é repleto de desafios, porém nada que não possa ser resolvido com um estudo mais aprofundado acerca da questão; e a importância da práxis na Formação de professores, visto que a sua contribuição no processo pedagógico dos cursos de licenciaturas pode tornar o ensino-aprendizagem mais significativo e concreto não somente na graduação, mas também na Educação Básica.

Dessa forma, nossa visão em relação às disciplinas de estágio foi (re)estruturada, ou melhor, uma nova compreensão foi criada: o Estágio Curricular Supervisionado é primordial na formação de professores, em especial, em letras Português, visto que o estágio promove não somente a oportunidade de vivenciarmos a experiência do dia a dia em nosso ambiente de trabalho (no caso a escola), mas também, como já vimos ao longo desse trabalho, contribui para o itinerário formativo do/da estagiária nos mais diversificados setores, a saber: profissional, intelectual, cidadão e social.

No entanto, é sabido que o Estágio Supervisionado, no cotidiano, apresenta muito mais desafios e dificuldades do que as mencionadas nessa pesquisa. Por isso, levando em consideração os depoimentos dos estudantes da turma de Letras - Português, as teorias consultadas, os regimentos e Leis que foram nosso ponto de partida, chegamos a três sugestões: Primeiramente, nos parece ser urgente que mais profissionais que fazem a educação se voltem para as pesquisas direcionadas ao Estágio Supervisionado, pois, assim, podem adquirir uma compreensão mais abrangente acerca de desafios, problemas e, também, das vantagens do estágio; em segundo lugar, é fundamental que as particularidades do Estágio Supervisionado estejam cada vez mais claras para os/as estagiários/as, pois quanto mais clareza existir sobre as especificidades, objetivos e funções do estágio mais facilidade o/a aluno/a terá para compreender e, quem sabe, solucionar os obstáculos que venham surgir durante a execução da práxis; e, por último, acreditamos ser mais que

necessário que os cursos de licenciaturas tenham cada vez mais o caráter de formação de professor, e que as disciplinas de estágio sejam, também, preocupação de todo o corpo docente do curso e não somente de professores tutores, isto é: de docentes que ministram as disciplinas de Estágio Supervisionado.

Finalizar tal trabalho significa o encerramento de um ciclo, porém, urgentemente o início de outro, pois a educação pede socorro. Por isso, nossa pesquisa frisou tanto os desafios que podem ser identificados durante a ação de graduandos e graduandas no exercício da unidade teoria-prática do Estágio Curricular Supervisionado. Pois, insistir na melhoria do Estágio Supervisionado é, em outras palavras, lutar pela (e por todos que fazem a) Educação no Brasil.

REFERÊNCIA

AGUIAR, P. [Et AL]. **Estágio supervisionado na formação docente: experiências e práticas do IFSC-SC**. Florianópolis: publicação do IFSC, 2019.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português – encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRASIL. **Casa Civil**. Lei Nº 6.494. Brasília, DF, 1977. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/16494.htm acesso em 11/03/2021.

_____. **Casa Civil**. Lei Nº11.788, Brasília, DF, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm#art20 acesso em 10/03/2021.

BRASIL. **Câmara dos Deputados**. Lei Nº 8.859. Coleção das leis do Brasil, vol.4. Brasília, DF, 1944. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1994/lei-8859-23-marco-1994-349628-publicacaooriginal-1-pl.html> acesso em: 11/03/2021.

_____. **Câmara dos Deputados**. Lei Nº9.394. Coleção das leis do Brasil, p. 6544, vol.12. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>

BRASIL. **CNE**. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 27 DE OUTUBRO DE 2020. Imprensa Nacional, 2020. Disponível em : RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 27 DE OUTUBRO de 2020 - RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 27 DE OUTUBRO de 2020 - DOU - Imprensa Nacional (in.gov.br). acesso em: 23/03/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Brasília, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> acesso em 25/03/2021.

CALAÇA, Suelídia Maria (org.). **Educação popular, direitos humanos e educação de jovens e adultos no Projeto PET/Conexões de Saberes**. João Pessoa: Ideia, 2020.

COSTA, Isabel Marinho ; LUCENA, J. M. ; SEGABINAZI, Daniela Maria. **A formação inicial em letras na UFPB: o perfil e seus desdobramentos na sala de aula**. In: III CONEDU, 2016, Natal. Anais do III CONEDU, 2016.

CORTE, Anelise C; LENKE, Cibele K. O estágio supervisionado e sua importância para a formação docente frente aos novos desafios de ensinar. **EDUCERE (XII Congresso Nacional de Educação)**, Paraná, ISSN 2176-1396, p, 31001 – 31010, out, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22340_11115.pdf acesso em 26/03/2021.

FELDKERCHER, Nadiane. O trabalho dos professores orientadores em cursos de formação de professores. **Revista Íbero-Americana de Estudos em Educação**, v.11, n.4, p, 1799-

- 1813, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v11.n4.6032> acesso em 13/03/2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GERALDI, João Wanderley. Práticas da Leitura de Textos na Escola. **Revista Leitura: Teoria e Prática**, ano 3, nº 3, p. 25-33, Rio Grande do Sul, 1984.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GURGEL, Maria Cristina Lírio. Leitura: representações e ensino. In: VALENTE, André (Org). **Aulas de português: perspectivas inovadoras**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999
- KOZELSKI, A.C. LAURINDO, C. Formação de professores: numa iniciativa pessoal nas diversas etapas do processo educacional. **X Congresso Nacional de Educação- EDUCERE-PUCPR**. Curitiba-PR, p.424-437, nov, 2011. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2011/4375_2354.pdf acesso em 12/03/2021.
- LÜDKE, Menga. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. **Revista Autêntica**, v.01, nº 01, p.95-108, ago/dez, 2009. Disponível em: Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br> acesso em 15/04/2021.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. (1996). **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 1996.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **Revista Perspectiva**. Vol.14, n.1, p. 98-110 Jan./Mar. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392000000100012&script=sci_abstract Acesso em 29/03/2021
- MEIRELES, Amanda Alves Lino de. **Relatório de estágio supervisionado : uma análise das interações entre o estagiário**. 2017. 48f. TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) – UFPB, João Pessoa, 2017.
- NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática: história, teoria e análise, ensino**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- PEREIRA, Mariane Camboim. **O papel do estágio na formação dos alunos do curso de Administração da UFRGS**. 2013. 69 f. TCC, UFRGS. Porto Alegre, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/87864> , acesso em 10/03/2021.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria S. Lucena. **Estágio Docência**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- _____. **Estágio e Docência**. São Paulo. Cortez Editora. 2004.

PIMENTA, S.G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4ªed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, M. v. VICENTE, C. m. STEIDEL, R. Estágio supervisionado curricular: um estudo da LEI 11.788/08. **X Congresso Nacional de Educação- EDUCERE-PUCPR**. Curitiba-PR, p,1513-1526, nov, 2011.

Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4218_2750.pdf, acesso em 12/03/2021.

SEVERO, José L. Rolim. Formação e Profissionalidade docente: a pedagogia como base de saberes competências do professor. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.24, nº2. P. 261-279, Ago.2016.

Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/4695> acesso em: 25/03/2020.

SEVERO, José L. R. PIMENTA, Selma G. Versões do campo da didática na Base Nacional Comum da formação docente no Brasil. *Série-estudo*, v.25, n.55, p. 117-131, set/dez, 2020.

Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1479> acesso em: 02/04/2021.

SILVA. Antônia M. Cardoso. As contribuições do estágio supervisionado na formação docente em tempo de pandemia. *Revista Multidisciplinar*. São Bernardo/MA. v.3,nº5, p.5-26, Jul-Dez, 2020.

Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/infinitem/issue/view/716> acesso em: 01/04/2020.

TEIXEIRA, ANÍSIO S. **A educação e a crise brasileira**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956.

UFPB. **Projeto Pedagógico de Curso**. Curso graduação em letras. Resoluções nº 04/2004 e 34/2004 do CONSEPE, 2006.

Disponível em: http://www.cchla.ufpb.br/ccl/contents/documentos/ppc_letras_2006.pdf acesso em 17/03/2021.

UFPB. **Projeto Político-pedagógico do curso**. Resolução CONSEPE/UFPB nº 03/2019, de 19 de fevereiro de 2019, 2019.

Disponível em: http://www.cchla.ufpb.br/ccl/contents/documentos/ppc_letras-portugues-2019.pdf Acesso em 17/03/2021.

VIEIRA, Francisco Eduardo. **A gramática Tradicional: História Crítica**. São Paulo: Parábola, 2018.