



TYERRY NUNES GEHLEN

O estágio no currículo do Curso de Letras da UFES: investigando a formação inicial para docência em Língua Portuguesa

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura, UFES, *Campus* Chapecó, como requisito parcial para aprovação no CCR Trabalho de Conclusão de Curso II.

Orientadora prof.^a Dra. Aline Cassol Daga Cavalheiro

Este trabalho de conclusão de curso foi defendido e aprovado pela banca em: 19/10/2021.

BANCA EXAMINADORA

Aline C. D. Cavalheiro

Prof.^a Dra. Aline Cassol Daga Cavalheiro (UFES)

Angela Luzia Garay Flain

Prof.^a Dra. Angela Luzia Garay Flain (UFES)



Documento assinado digitalmente

Anderson Jair Goulart

Data: 21/10/2021 14:17:04-0300

CPF: 061.156.339-82

Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Prof. Dr. Anderson Jair Goulart (UFSC)

O ESTÁGIO NO CURRÍCULO DO CURSO DE LETRAS DA UFFS: INVESTIGANDO A FORMAÇÃO INICIAL PARA A DOCÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA

Tyerry Nunes Gehlen¹

tyerrynuneh@gmail.com

RESUMO: Este artigo, inserido na área de Linguística Aplicada, tem como tema a formação inicial do professor de Língua Portuguesa, com foco na configuração do estágio de língua portuguesa nos currículos do curso de licenciatura em Letras Português e Espanhol da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). A questão geral de pesquisa é a seguinte: Em que medida a organização curricular do estágio de língua portuguesa no curso de Letras da UFFS, *campus* Chapecó, contribui para uma formação inicial alinhada ao que se projeta nos documentos oficiais referentes à formação docente? Dessa forma, este estudo pretende analisar como o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Letras aborda o estágio e de que maneira esta etapa da formação docente aparece e é estruturada dentro da grade curricular. Para isso, utilizou-se como base teórica Saviani (2010), Pimenta e Lima (2012), Sacristán (2000), Felício e Silva (2017), dentre outros. A pesquisa, de natureza qualitativa, configura-se como estudo de caso, desenvolvida a partir da análise dos seguintes documentos: os Projetos Pedagógicos de 2010 e 2020 do curso de Letras do *campus* Chapecó da UFFS, as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Letras (BRASIL, 2001) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (BRASIL, 2015). Os resultados da análise apontam para mudanças significativas efetuadas nos componentes de estágio curricular supervisionado entre os PPCs de 2010 e 2020, as quais tendem a impactar positivamente na formação inicial do graduando do curso, contribuindo para um perfil profissional que atenda às especificidades do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa na Educação Básica. Ainda, a organização do estágio mostra-se alinhada aos documentos que constituem o currículo prescrito.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio Supervisionado; formação docente; práticas pedagógicas.

RESUMEN: Este artículo, vinculado al área de Lingüística Aplicada, tiene como tema la formación inicial del profesor de Lengua Portuguesa, centrándose en la configuración de la pasantía de lengua portuguesa en los planes de estudio de la Licenciatura en Portugués y Español de la Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). La pregunta de investigación es la siguiente: ¿En qué medida la organización curricular de la pasantía de lengua portuguesa en el curso de Literatura de la UFFS, *campus* Chapecó, contribuye para una formación inicial alineada con lo proyectado en los documentos oficiales sobre la formación del profesorado? Así, este estudio pretende analizar cómo el Proyecto de Curso Pedagógico (PPC) de Letras aborda la pasantía y cómo esta etapa de la formación docente aparece y se estructura dentro del currículo. Para eso se utilizaron como base teórica Saviani (2010), Pimenta y Lima (2012), Sacristán (2000), Felício y Silva (2017), entre otros. La investigación, de carácter cualitativo, se configura como un estudio de caso, desarrollado a partir del análisis de los siguientes documentos: los Proyectos Pedagógicos 2010 y 2020 del curso de Letras en el *campus* Chapecó de la UFFS, las Directrices Curriculares Nacionales de los Cursos de Letras (BRASIL, 2001) y las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación de Docentes (BRASIL, 2015). Los resultados del análisis apuntan a cambios significativos en los componentes de la pasantía supervisada entre los PPC 2010 y 2020, que tienden a tener un impacto positivo en la formación inicial del académico del curso, contribuyendo para un perfil profesional que cumple con las especificidades de enseñanza y aprendizaje de la lengua portuguesa en Educación Básica. A través del análisis se confirmó también que la organización de la pasantía está alineada con los documentos que constituyen el currículo prescrito.

PALABRAS CLAVE: Pasantía supervisada; formación de profesores; prácticas pedagógicas.

¹ Acadêmico da 9ª fase do Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura, UFFS, *Campus* Chapecó.

Introdução

No processo de formação de professores, atribui-se muita importância aos estágios curriculares supervisionados. Nas licenciaturas, esses componentes curriculares, muitas vezes, aparecem como a oportunidade de colocar em prática as teorias, ou ainda, como a chance de atestar se as práticas vigentes estão de acordo com as teorias. Segundo Pimenta e Lima (2012), essas concepções tecnicistas e avaliativas referentes ao estágio, a partir da década de 1990, cedem lugar a uma nova perspectiva: o estágio como oportunidade de pesquisa. Nessa concepção, o estágio não é mais interpretado apenas como atividade prática, “[...] mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida como atividade de transformação da realidade” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 45). Para as autoras, o papel da teoria, neste caso, seria o de oferecer instrumentos e esquemas para análise e problematização das práticas institucionalizadas, de maneira que permitam ao professor em formação o questionamento das práticas vigentes.

No curso de Letras - Português e Espanhol da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Chapecó, a aproximação com a prática profissional acontece através dos estágios curriculares e da prática como componente curricular (PCCr), cujo trabalho

[...] segue na perspectiva de uma dialética de formação, na qual se compreende que, para que haja formação integral de um profissional voltado à transformação de realidades sociais, é necessário que atividades teóricas estejam articuladas com atividades práticas; em outras palavras, é preciso atuar de modo prático a partir do conhecimento teórico produzido. (UFFS, 2020, p. 49-50)

Nesse sentido, tanto a PCCr quanto os estágios supervisionados possibilitam uma análise crítico-reflexiva em relação à prática docente, não sendo apenas apêndices na matriz curricular do curso.

Com a validação de um novo projeto pedagógico do curso (PPC), o qual passou a vigorar a partir do ano de 2020, surge a necessidade de olharmos para as mudanças curriculares ocorridas no estágio supervisionado de língua portuguesa entre o PCC de 2010 e o de 2020. A questão que norteou nossa pesquisa foi a seguinte: Em que medida a organização curricular do estágio de língua portuguesa no curso de Letras da UFFS, *campus* Chapecó, contribui para uma formação inicial alinhada ao que se projeta nos documentos oficiais referentes à formação docente? Assim, neste artigo, objetivamos analisar se a organização curricular dos estágios de língua portuguesa condiz com os documentos oficiais referentes à formação docente. Buscamos compreender ainda se as alterações nos estágios de língua

portuguesa entre os dois PPCs impactam positivamente ou negativamente na formação inicial do licenciando.

Para responder à questão de pesquisa, em conjunto com a bibliografia teórica, utilizamos quatro documentos oficiais. Os principais elencados para a análise foram os projetos pedagógicos do curso de 2010 e 2020. As Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Letras (BRASIL, 2001) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (BRASIL, 2015) aparecem como elementos importantes para embasar nossa análise, visto que são documentos norteadores na formação inicial de professores.

Como forma de atender aos objetivos desta pesquisa e de facilitar a compreensão do percurso empreendido, organizamos este artigo em quatro seções, além desta introdução e das considerações finais. Na primeira, *Os estágios e a formação para a docência*, discutimos sobre a importância dos estágios supervisionados durante os cursos formadores de professores. Nesta seção apresentamos ainda as diferentes concepções teóricas acerca dos estágios, bem como as normativas que regularizam os estágios curriculares. Na segunda seção, *Procedimentos Metodológicos*, demonstramos os fatores que levaram à escolha metodológica da pesquisa e as etapas de desenvolvimento deste trabalho, o qual se configura como um estudo de caso. Na terceira seção, *O estágio projetado nos documentos oficiais: uma análise do currículo prescrito na formação para a docência*, utilizamos os documentos oficiais para discutir a importância da compreensão das diferentes perspectivas de currículo oficial. Além disso, consideramos como as Diretrizes entendem a formação inicial qualificada do profissional de Letras. Na quarta seção, *O estágio no currículo do curso de Letras da UFFS*, analisamos as principais modificações nos estágios curriculares de língua portuguesa nos PCCs de 2010 e 2020 e como estas mudanças impactam na formação inicial do acadêmico de Letras da UFFS. Por fim, apresentamos as *Considerações Finais*, em que elaboramos reflexões acerca dos principais resultados obtidos nas análises.

1. Os estágios e a formação para a docência

Nos cursos de licenciaturas os estágios supervisionados possuem significativa importância. A proximidade com a realidade profissional, nestes cursos, é um grande anseio, visto que compreender o contexto de atuação profissional pode contribuir enormemente no processo formativo do graduando de Letras. Diante desta perspectiva, o estágio supervisionado deixou de ser preocupação somente dos professores orientadores de estágio ou dos alunos estagiários, pois seu entendimento e aperfeiçoamento abriram diferentes

horizontes, os quais possibilitam abordagens inovadoras, fazendo com que o estágio supervisionado deixe de ser apenas um momento burocrático, com preenchimento de listas de presença e relatórios descritivos.

Superando a prerrogativa de que o estágio é o momento prático da formação, ou de que a teoria se aprende na prática, Pimenta e Lima (2012) discutem o estágio supervisionado correlacionando teoria e prática, extinguindo a concepção de teoria ou prática. Conforme as autoras, “[...] o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais [...]” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 49). Portanto, não devemos dissociar a teoria da prática, tampouco enxergar um como complemento do outro, pois a teoria é instrumentalizadora da realidade, enquanto a prática revigora as metodologias. Desse modo, o estágio, além de oportunizar ao professor em formação vivenciar seu contexto de atuação profissional, permite que o licenciando em Letras aja criticamente em relação às condições concretas na qual o ensino ocorre. Segundo discute Ribeiro (2013), os cursos de licenciaturas que articulam adequadamente prática e teoria e não deslocam a responsabilidade somente para os componentes curriculares de estágio supervisionado criam mais oportunidades para a formação qualificada. Para a autora, os cursos de licenciatura que presam por esta abordagem logram mais sucesso, pois esta metodologia proporciona

[...] uma aproximação da realidade para questioná-la, analisá-la à luz da teoria e nela intervir. É a possibilidade de uma formação baseada na epistemologia da prática, que a considera como de construção de conhecimento por meio da reflexão, análise e problematização para formar um professor reflexivo e pesquisador de sua prática. (RIBEIRO, 2013, p. 77)

À vista disso, o estágio torna-se para o professor em formação o espaço pelo qual sua identidade profissional vai se consolidar; esta etapa da formação passa a adquirir demasiada relevância, já que se entende que será a partir do estágio supervisionado que o futuro professor poderá desenvolver suas habilidades e contar o parecer teórico, tanto do professor orientador do estágio, quanto do professor regente da turma na qual o estagiário realizará sua aprendizagem. Para Pimenta e Lima (2012), a afirmação do estágio como uma das principais preocupações metodológicas nas licenciaturas acontece a partir da ação pedagógica, a qual se caracteriza pela movimentação coletiva que possibilita a formação do professor.

Ao longo do tempo, conforme destacam Pimenta e Lima (2012), os estágios supervisionados nos cursos de licenciaturas foram concebidos de diferentes maneiras. Uma destas concepções parte do pressuposto de que a prática se baseia na imitação de modelos bem-conceituados. Nessa concepção, “[...] o modo de aprender a profissão [...] será a partir da

observação, imitação, reprodução e, às vezes, reelaboração dos modelos existentes consagrados como bons [...]” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 35). Portanto, esse modelo carece de análise crítica, pois o professor em formação preocupa-se com a observação para a avaliação da prática como adequada ou inadequada; logo, nesta maneira de conceber o estágio supervisionado, possivelmente o estagiário será condicionado a enxergar apenas os equívocos encontrados no contexto analisado, assim, a qualificação das aulas observadas acaba passando muito pelo conceito de professor bom ou professor ruim. Para Pimenta e Lima (2012, p. 35) isso gera ambiguidades, uma vez que o conceito de bom professor é polissêmico. Ainda nesta concepção, encontramos a ruptura entre o contexto cultural e sócio-histórico no qual o ensino se desenvolve, provocando prejuízos àqueles que estão inseridos de alguma forma no estágio, dado que o professor em formação não acompanha as diferentes demandas sociais que surgem ao decorrer dos anos.

Outra concepção superada é a da prática como instrumentalização técnica. Nessa forma de conceber o estágio supervisionado, basta que o professor domine as técnicas para que estas sejam aplicadas no uso profissional. Entretanto, para Pimenta e Lima (2012, p. 37), somente o domínio das habilidades não é suficiente para a atuação profissional, pois é preciso mais que o conhecimento técnico para a resolução de problemas complexos que surgem no contexto prático. Diante destas falhas metodológicas, o estágio como aplicação técnica perdeu aceitação, uma vez que

Essa compreensão tem sido traduzida, muitas vezes, em posturas dicotômicas em que teoria e prática são tratadas isoladamente, o que gera equívocos graves nos processos de formação profissional. [...] Nessa perspectiva, a atividade de estágio fica reduzida à *hora da prática*, ao “como fazer”, às técnicas a ser empregadas em sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades específicas do manejo de classe, ao preenchimento de fichas de observação, diagramas, fluxogramas. (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 37, grifos das autoras)

Mas, se conceber o estágio como imitação de modelos ou como aplicação de técnicas não é suficiente, qual seria a forma mais adequada de trabalhar com o estágio supervisionado? Com base em Pimenta e Lima (2012), a maneira mais aceita é a do estágio como pesquisa e a pesquisa no estágio.

A pesquisa como método eloquente no estágio supervisionado passou a ser utilizada no início dos anos noventa (PIMENTA; LIMA, 2012). O surgimento de discussões que colocam a pesquisa com centralidade nos estágios curriculares se inicia a partir dos questionamentos às metodologias que separavam a teoria da prática. Em razão disso, os professores orientadores de estágios supervisionados, junto aos pesquisadores da área e em

sequência os alunos estagiários, passam a enxergar esta etapa não apenas como momento de julgar e condenar as práticas existentes. O estágio passa a ser interpretado como o espaço que promove e oportuniza entender as inadequações nos contextos práticos, tornando o graduando um indivíduo crítico-reflexivo, uma vez que sua função passa a ser a de associar a teoria para a resolução dos problemas factuais. Concordando que o estágio supervisionado deve enfatizar a pesquisa em seu desenvolvimento, e acrescentando que o docente precisa ser um professor pesquisador, André (2010, p. 59) salienta que

A tarefa do professor no dia a dia de sala de aula é extremamente complexa, exigindo decisões imediatas e ações, muitas vezes, imprevisíveis. Nem sempre há tempo para distanciamento e para uma atitude analítica como na atividade de pesquisa. Isso não significa que o professor não deva ter um espírito de investigação. É extremamente importante que ele aprenda a observar, a formular questões e hipóteses e a selecionar instrumentos e dados que o ajudem a elucidar seus problemas e a encontrar caminhos alternativos na sua prática docente. E nesse particular os cursos de formação têm importante papel: o de desenvolver, com os professores, essa atitude vigilante e indagativa, que os leve a tomar decisões sobre o que fazer e como fazer nas suas situações de ensino, marcadas pela urgência e pela incerteza.

A partir dessas proposições compreendemos que o comprometimento com o contexto prático não parte apenas do estágio supervisionado. Cabe também aos demais componentes curriculares dos cursos de licenciatura reforçarem a importância da formação crítico-reflexiva, para que o aluno amplie sua capacidade de solucionar adversidades na sua atuação profissional. No entanto, o professor em formação não deve ser interpretado somente como solucionador de problemas: será a partir da sua propensão para a pesquisa e formação contínua que o licenciando irá problematizar seu contexto prático, isto é, mais que solucionar problemas, o docente deve estar apto a ser um investigador de sua área, para que sua prática se torne mais contextualizada e que as carências sociais sejam relevadas em suas metodologias. Corroborando com essa ideia, Pimenta e Lima (2012) assinalam que a licenciatura é um período único, pois o aluno tem a oportunidade de receber avaliações de professores com embasamento teórico sobre sua prática, e esse movimento possibilita que ele crie um senso reflexivo sobre sua própria atuação, colaborando positivamente em sua formação. Com base nessas constatações, para que as pretensões não fiquem apenas no âmbito teórico, existem normativas que regularizam os estágios nos cursos de licenciaturas, as quais serão abordadas a seguir.

Ao tratar do estágio supervisionado é importante também entendermos o conceito epistemológico de supervisão. Abdalla (2009, p. 178) entende que a supervisão é a “[...] construção de um caminho que não se detenha em sua superfície, mas atinja camadas mais

profundas, iluminando as raízes das questões que envolvem a supervisão, como trabalho educativo competente e comprometido.” No estágio supervisionado, o professor orientador, mais que acompanhar seus alunos, deve ajudá-los a elucidar suas dúvidas, bem como auxiliar nas diferentes dificuldades, independente dos aspectos que a circundam. Ainda em Abdalla (2009, p. 174), encontramos o entendimento de que através desta supervisão serão criados caminhos para a sequência do processo de construção e reconstrução da teoria e das práticas escolares. O papel principal no estágio supervisionado não se restringe somente ao aluno estagiário, uma vez que cabe ao professor orientador esquadrihar os rumos que seu orientando deve percorrer.

Com o objetivo de que o estágio supervisionado ocorra da forma mais qualificada e ao mesmo tempo unificada, uma vez que é importante o estabelecimento de normativas, o estágio obrigatório é regularizado por diretrizes, as quais, de maneira geral, procuram orientar sobre o momento do estágio nos cursos de licenciatura no Ensino Superior. Nas Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores (2015), se estabelece que estágio supervisionado é componente obrigatório nas grades curriculares das licenciaturas, relacionando a prática com as demais atividades acadêmicas. As mesmas Diretrizes ainda estipulam quatrocentas horas dedicadas à atividade de estágio supervisionado, salvo os casos em que o aluno estagiário, via comprovação documental, poderá aproveitar cem horas de prática em magistério, totalizando trezentas horas de estágio supervisionado. O documento ainda nos indica que “[...] durante o processo formativo, deverá ser garantida efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência.” (BRASIL, 2015, p. 03). Já as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras (2001) entende o estágio supervisionado da seguinte forma:

O Estágio Supervisionado é uma atividade curricular obrigatória que se configura a partir da inserção do aluno no espaço sócio-institucional, objetivando capacitá-lo para o exercício profissional, o que pressupõe supervisão sistemática. Esta supervisão será feita conjuntamente por professor supervisor e por profissional do campo, com base em planos de estágio elaborados em conjunto pelas unidades de ensino e organizações que oferecem estágio. (BRASIL, 2001, p. 14)

Similarmente, o Regulamento de Estágio da UFFS (2015) conceitua o estágio obrigatório da seguinte maneira:

Art. 3º O Estágio na UFFS é concebido como um tempo-espço de formação teórico-prática orientada e supervisionada, que mobiliza um conjunto de saberes acadêmicos e profissionais para observar, analisar e interpretar práticas institucionais e profissionais e/ou para propor intervenções, cujo desenvolvimento se traduz numa

oportunidade de reflexão acadêmica, profissional e social, de iniciação à pesquisa, de reconhecimento do campo de atuação profissional e de redimensionamento dos projetos de formação. (UFFS, 2015, p. 02)

Reforçando a presença do estágio supervisionado na formação do futuro professor, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Letras Português e Espanhol – Licenciatura do *campus* Chapecó da UFFS, de 2020, no Regulamento de Estágio Curricular Supervisionado, determina quatrocentas e vinte horas ao estágio supervisionado (para língua portuguesa, língua espanhola e suas literaturas), em que para o estágio em Língua Portuguesa são destinadas especificamente 165 horas. Ademais, o Regulamento acrescenta que “[...] O Estágio Curricular Supervisionado compreende a observação, a reflexão, o planejamento didático e pedagógico, a intervenção e a avaliação das ações desenvolvidas no campo de estágio.” (UFFS, 2020, p. 280).

De acordo com os documentos reguladores, a prática e a teoria, junto com a pesquisa no estágio supervisionado, devem, portanto, criar relações dialógicas. Essa concepção é defendida por pesquisadores – como Pimenta e Lima (2012) e Pimenta (2009) –, e aparecem também em documentos que regularizam o ensino – citados acima. Entretanto, ainda que mais aceita, esta forma de conceber o estágio supervisionado também está à mercê de críticas. Conforme Santos (2010, p. 14),

Existe um grupo que advoga a ideia de que a atividade de ensinar exige habilidades distintas da atividade de pesquisar. Nesse sentido, o professor e o pesquisador têm trajetórias profissionais distintas e, portanto, a formação desses profissionais deve estar voltada para o desenvolvimento de competências compatíveis com o exercício de cada uma dessas funções.

Para os críticos da ideia do professor pesquisador e da pesquisa no estágio, a pesquisa é uma habilidade que deve ser aprimorada separadamente, ou seja, o pesquisador não deve estar diretamente interligado ao contexto da sua pesquisa. Esta proximidade pode condicionar os métodos da investigação e conseqüentemente manipular os dados gerados a partir do estudo, dado que o professor, enquanto pesquisador, pode dimensionar inadequadamente o fenômeno observado através de seu interesse profissional e pessoal. Ademais, outra crítica a essa metodologia sugere que “[...] essa proposta coloca os professores como produtores de conhecimento, em vez de vê-los como consumidores, transmissores e implementadores do conhecimento produzido em outras instâncias.” (SANTOS, 2010, p. 17). É possível encontrar nas ideias de Santos (2010, p. 20) que a pesquisa “sob medida”, voltada apenas para fins didáticos, demonstra somente as metodologias e técnicas necessárias para desenvolver um

estudo, mas por outro lado não apresenta problemáticas inovadoras, não explorando, portanto, o verdadeiro potencial da pesquisa.

Por mais que a pesquisa, tanto no estágio supervisionado, como para a formação docente, esteja sujeita a diferentes questionamentos, o que se pretende não é anular a relevância da pesquisa, mas sim construir caminhos consolidados, os quais auxiliem efetivamente na formação de futuros professores. Santos (2010, p. 23) entende que

O que está sendo enfatizado é a necessidade de se formar um docente inquiridor, questionador, investigador, reflexivo e crítico. Problematizar criticamente a realidade com a qual se defronta, adotando uma atitude ativa no enfrentamento do cotidiano escolar, torna o docente um profissional competente que, por meio de um trabalho autônomo, criativo e comprometido com as ideais emancipatórios, coloca-o como ator na cena pedagógica.

Sendo assim, entende-se que a presença da pesquisa na formação docente e como concepção de estágio supervisionado é necessária, contudo, não significa que seja suficiente. Além disso, apesar de termos mobilizado, nesse aporte teórico, a teoria do professor reflexivo, que tem na “prática” docente um critério de referência, destacamos o nosso entendimento de que a formação para a docência não deve significar uma preparação para a adaptação às circunstâncias sem a real compreensão dos seus determinantes. Nesse sentido, concordamos com Martins (2010, p. 19), que alerta para o fato de que, contemporaneamente, o “saber fazer” passa a se sobrepôr a qualquer outra forma de saber, apresentando-se travestido, também, sob a forma de “competência”. De acordo com a autora, “[...] urge a proposição de um modelo de formação alternativo, no qual a construção de conhecimentos se coloque a serviço do desvelamento da prática social, apto a promover o questionamento da realidade fetichizada e alienada que se impõe aos indivíduos.” (MARTINS, 2010, p. 20). As discussões acerca desta temática são importantes, uma vez que devemos sempre primar pela qualidade na formação de professores.

2. Procedimentos metodológicos

A metodologia utilizada nesta pesquisa refere-se à pesquisa qualitativa com abordagem do estudo de caso. A escolha desse delineamento metodológico se justifica pela natureza do estudo realizado. Como bibliografia base, utilizamos as obras de Minayo (2002), Yin (2001), De Grande (2007), dentre outros.

Na pesquisa qualitativa, conforme Minayo (2002, p. 23), “[...] o significado é o conceito central de investigação”; em razão disso, a pesquisa qualitativa é conceituada por

Mason como pesquisa interpretativa. De acordo com Mason (1998 apud DE GRANDE, 2007, p. 02), “[...] a pesquisa qualitativa, ou interpretativa [...] está preocupada em como o mundo social é interpretado e experienciado, entendido e produzido, baseando-se em métodos de geração de dados flexíveis e sensíveis ao contexto social em que o dado foi gerado.” Esse tipo de pesquisa, no campo educacional, é muito importante, pois seu caráter interpretativo possibilita ao pesquisador analisar os diferentes resultados gerados a partir do cenário investigado. Segundo Minayo (2002), não há como quantificar informações coletadas com base em um cenário social, visto que estes dados expressam subjetividade, e não objetividade. A subjetividade se faz presente na metodologia qualitativa, pois os resultados da pesquisa são estabelecidos através de relações entre sujeitos inseridos num determinado espaço social.

Neste cenário de escolha de metodologias de pesquisa que dialoguem harmonicamente com fatos sociais e com dados gerados a partir do estudo desses fenômenos sociais, o estudo de caso surge como uma alternativa. Segundo aponta André (2005, p. 14), “[...] em educação, os estudos de caso aparecem em manuais de metodologia de pesquisa das décadas de 60 a 70, mas com um sentido muito restrito: estudo descritivo de uma unidade, seja ela uma escola, um professor, um grupo de alunos, uma sala de aula”. O estudo de caso, nesse primeiro momento, aparece como uma fase preparatória da pesquisa, entretanto, conforme a autora, essa concepção em relação ao estudo de caso gera problemáticas, pois mesmo que sejam aplicados os estágios que qualifiquem a pesquisa como estudo de caso qualitativo, os pesquisadores não se preocupam em analisar os dados levantados a partir de seu contexto e sua sociabilidade. Reforçando este equívoco, Minayo (2002, p. 69) discute que um dos obstáculos da pesquisa pode ser o fato “[...] de o pesquisador se envolver tanto com métodos e as técnicas a ponto de esquecer os significados presentes em seus dados.”

O campo de pesquisa foi o curso de Letras Português e Espanhol - Licenciatura da UFFS, *campus* Chapecó, o qual faz parte dos cursos da UFFS desde sua criação, em 2010, quando também começou a ser ofertado nos *campi* de Cerro Largo (RS) e Realeza (PR). A decisão pela presença deste curso na instituição surgiu em razão de carências socioculturais das regiões Noroeste do Rio Grande do Sul, Oeste de Santa Catarina e Sudoeste do Paraná, as quais abrangem ao total 396 municípios, totalizando 120.000 km² com 3,8 milhões de habitantes². A proximidade fronteira dessas regiões com os demais países do MERCOSUL influencia a existência de uma realidade plurilíngue, justificando a presença de cursos superiores que construam relações culturais com os diferentes falares nestas regiões. Além de

² Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras: Português e Espanhol (UFFS, 2020, p. 17)

contribuir para a construção de uma identidade linguística, o curso de Letras da UFFS tem como um de seus objetivos a formação de professores de língua portuguesa e língua espanhola para atuarem na região, seja em instituições públicas ou privadas.

Na região Oeste de Santa Catarina, o curso da UFFS é o único curso de licenciatura em Letras público e gratuito para a formação de professores. O curso tem como pretensão “[...] formar profissionais que sejam capazes de lidar com as linguagens, nos contextos oral e escrito, e com a interculturalidade, construindo e propagando uma visão crítica da sociedade [...]” (UFFS, 2020, p. 39). Ademais, o licenciado deve estar apto a atuar como multiplicador de conhecimentos, bem como dominar os objetos de estudos da língua, seus aspectos estruturais e funcionais. Portanto, o perfil do graduando do curso de Letras da UFFS caracteriza-se pela capacidade de lidar com diferentes situações sociais, sejam elas de caráter pedagógico, cultural ou político; o licenciando, mais que dominar sua formação específica, deve compreender que atua em espaços sociais, nos quais se insere como sujeito político e que, portanto, deve estar em constante aperfeiçoamento para acompanhar as diferentes demandas sociais.

Nessa pesquisa os dados foram gerados a partir de análise documental. A análise de documentos se vale de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico. Conforme Lakatos e Marconi (2003, p. 174), “A característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois.” Na primeira fase, após definir o problema de pesquisa, determinamos os materiais a serem utilizados. Os documentos escolhidos para análise foram os seguintes: i) os Projetos Político-Pedagógicos de 2010 e 2020 do curso de Letras do *campus* Chapecó da UFFS; ii) as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Letras (BRASIL, 2001) e iii) as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (BRASIL, 2015)³. É importante destacar que a análise de (ii) e (iii) foi realizada para que se pudesse, posteriormente, analisar (i), já que se trata de documentos oficiais com base nos quais os Projetos Político-Pedagógicos dos cursos de Licenciatura são elaborados.

Na segunda fase da análise documental, selecionamos, a partir dos documentos reguladores, os dados mais relevantes de acordo com os objetivos desta pesquisa. O foco foi

³ Apesar de, em 20 de dezembro de 2019, ter sido publicada a Resolução CNE/CP nº 2, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Educação Básica), analisamos o documento das diretrizes de 2015 pelo fato de, até o momento, ser esse o documento que embasa o PPC do curso de Letras em questão.

na compreensão da organização curricular do estágio supervisionado de língua portuguesa no curso de Letras da UFFS, e a sua contribuição para a efetivação de um processo formativo alinhado aos documentos oficiais referentes à formação inicial do professor de língua portuguesa. Na terceira fase, analisamos sistematicamente os dados levantados. De acordo com Minayo (2002, p. 76), neste último momento, a tendência é que seja utilizada a metodologia quantitativa, entretanto, ressaltamos que adotamos a abordagem qualitativa, já que nosso foco foi no movimento de contextualização e de explicação da questão em estudo. Ainda, analisamos tais documentos com base no entendimento das especificidades linguístico-discursivas e textuais desses objetos culturais tomados como textos-enunciados, compreendendo que são produtos da atividade humana, situados em um determinado cronotopo e vinculados a uma esfera específica de atividade humana.

3. O estágio projetado nos documentos oficiais: uma análise do currículo prescrito na formação para a docência

Para que possamos entender como o estágio acontece na matriz curricular do curso de Letras da UFFS, é importante refletirmos sobre o papel do currículo e do estágio supervisionado na construção e consolidação dos objetivos a serem alcançados pelo Projeto Pedagógico do Curso.

Para Sacristán (2000), o currículo é a seleção do projeto cultural alinhado às pretensões sociais e políticas de uma determinada comunidade. Na perspectiva histórica, foi superada a idealização do currículo como apenas a seleção de conteúdos disciplinares, pois se entende que ele é um espelho social, um organismo em movimento. O caráter excludente do currículo, o qual não considerava fatores extraescolares, cede espaço a uma concepção do currículo como abrangência, que engloba conflitos e interesses sociais na construção dos processos educacionais. Sacristán (2000, p. 16) discute que

[...] a importância da análise do currículo, tanto de seus conteúdos como de suas formas, é básica para entender a missão da instituição escolar em seus diferentes níveis e modalidades. As funções que o currículo cumpre como expressão do projeto de cultura e socialização são realizadas através de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que cria em torno de si.

Portanto, o estudo crítico do currículo não deve ser restrito apenas à análise dos conteúdos selecionados, pois interessa compreender os processos que levam ao alcance dos objetivos presentes nos currículos.

Estes documentos, como uma “[...] invenção social que reflete escolhas sociais conscientes e inconscientes [...]” (SACRISTÁN, 2000, p. 19), têm como objetivos estruturar e significar projetos pedagógicos que façam sentido ao meio escolar, para que a instituição de ensino não se torne dicotômica de seu contexto social. Ainda em Sacristán (2000) encontramos o conceito de currículo prescrito ou currículo oficial. Esta modalidade de currículo formaliza as orientações, princípios e direitos que devem estar presentes nos Projetos Pedagógicos das instituições superiores de ensino.

Com base nessa concepção de currículo, vamos discutir analiticamente, nesta seção, quais diretrizes para a formação de professores estão presentes em documentos norteadores, com atenção a orientações acerca da organização curricular e a fundamentos relacionados ao papel dos estágios nos cursos de licenciatura. Para isso, direcionamos nosso olhar para as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras (2001) e para as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores (2015), que constituem o currículo prescrito.

Ao olharmos para as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras (2001), encontramos a concepção de currículo diretamente interligada ao seu papel social. Para essas Diretrizes, o currículo não é apenas um documento, mas sim o que rege os contextos de ensino e aprendizagem. Assim, pelo seu simbolismo para as instituições de ensino, entende-se ser

[...] necessário que se amplie o conceito de currículo, que deve ser concebido como construção cultural que propicie a aquisição do saber de forma articulada. Por sua natureza teórico-prática, essencialmente orgânica, o currículo deve ser constituído tanto pelo conjunto de conhecimentos, competências e habilidades, como pelos objetivos que busca alcançar. (BRASIL, 2001, p. 29)

Neste entendimento, as definições do currículo orientam os gestores escolares a construírem o planejamento pedagógico em conjunto com o professorado, para que os objetivos das Diretrizes e da instituição de ensino possam ser alcançados.

As Diretrizes, no entanto, não apresentam planejamentos definidos. Encontramos nestes documentos linhas gerais do que as licenciaturas em Letras devem estar atentas no momento de construir o Planejamento Pedagógico do curso. Conforme encontramos no documento, o profissional de Letras deve estar atento a diferentes fatores teóricos e metodológicos e cabe às Instituições de Ensino Superior (IES) estruturar cursos com formação flexível. De acordo com o documento, esta flexibilidade emerge de diferentes elementos; são eles:

[...] opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho; [...] oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional; [...] prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno; [...] articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, além de articulação direta com a pós-graduação; [...] exercício da autonomia universitária, ficando a cargo da Instituição de Ensino Superior definições como perfil profissional, carga horária, atividades curriculares básicas, complementares e de estágio. (BRASIL, 2001, p. 29)

Com estas expectativas constatamos que a pretensão do currículo está dedicada a intervir no meio social, isto é, não se espera que os cursos de licenciatura em Letras formem professores apenas com o objetivo de compartilhar conhecimento, mas espera-se que o graduando em Letras esteja atento à importância que o ensino contextualizado possui para os aprendizes e para o espaço social no qual o ensino acontece. Para Moreira e Silva (2009), o currículo não deve ser interpretado como transmissão de uma cultura unificada, incontestada, tampouco ser particular a um grupo dominante, mas sim a oportunidade de entrelaçamentos de saberes entre diferentes grupos socioeconômicos.

As Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras (2001) também discutem sobre competências e habilidades, perfil do egresso e conteúdos fundamentais para a formação inicial do licenciando em Letras. Segundo o documento (BRASIL, 2001, p. 30), o professor em formação deve possuir

[...] domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio; domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino.

Para que o graduando em Letras desenvolva essas competências e habilidades, o estágio supervisionado surge como uma prática necessária, uma vez que a teoria instrumentaliza a prática e oportuniza ao professor em formação construir e manusear diferentes estratégias de ensino. Em relação aos conteúdos curriculares, o documento compreende que os cursos de licenciatura em Letras devem articular enfaticamente ensino, pesquisa e extensão.

De forma integrada aos conteúdos caracterizadores básicos do curso de Letras, devem estar os conteúdos caracterizadores de formação profissional em Letras. Estes devem ser entendidos como toda e qualquer atividade acadêmica que constitua o processo de aquisição de competências e habilidades necessárias ao exercício da profissão, e incluem os estudos lingüísticos e literários, práticas profissionalizantes, estudos complementares, estágios, seminários, congressos, projetos de pesquisa, de extensão e de docência, cursos seqüenciais, de acordo com as diferentes propostas dos colegiados das IES e cursadas pelos estudantes. (BRASIL, 2001, p. 31)

Através destes entrelaçamentos de conteúdos, as Diretrizes (2001) entendem que o formando em Letras será capaz de lidar criticamente com diferentes linguagens, sejam elas orais ou escritas. Além disso, o licenciando em Letras estará apto para refletir criticamente sobre questões relacionadas ao ensino, variedades linguísticas, conteúdos literários e culturais.

Nas Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores (2015), encontramos mais especificamente orientações para os professores, sejam eles em formação ou docentes formados. Segundo o documento,

Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2015, p. 03)

O texto do documento ressalta como o profissional precisa perpassar diferentes ambientes de atuação, pois o exercício da docência é “[...] permeado por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas [...]” (BRASIL, 2015, p. 03).

Para que o professor em formação entenda estas diferentes relações que engendram seu contexto prático, o estágio supervisionado surge como momento importante. A relevância deste componente curricular é ressaltada pelas Diretrizes, já que o documento define o estágio supervisionado “[...] como componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico.” (BRASIL, 2015, p. 12). Nos cursos de licenciaturas, os estágios curriculares devem possuir, de acordo com as Diretrizes (2015), quatrocentas horas na área de atuação na formação básica, contemplando também outras áreas específicas, conforme o Projeto Pedagógico de cada instituição.

De acordo com as Diretrizes (2015), o graduando será inserido no ambiente escolar através da participação em diferentes eventos comunais ao planejamento das instituições. Assim, o estágio supervisionado deve permitir “[...] a participação nas atividades de planejamento e no projeto pedagógico da escola, bem como participação nas reuniões pedagógicas e órgãos colegiados [...]” (BRASIL, 2015, p. 07). A partir dessas vivências, o professor em formação, além de se preocupar com o ensino, deve ser capaz de utilizar “[...] a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse na área educacional e específica.” (BRASIL, 2015, p. 07).

Para Dourado (2015), as Diretrizes encaminham os egressos dos cursos de licenciaturas no aprimoramento de diferentes habilidades teóricas e práticas, visto que o professor deve estar atento ao projeto pedagógico da sua instituição, mas também alinhado à proposta de currículo presente em documentos oficiais referentes ao ensino.

Tendo analisado o que os documentos oficiais projetam em relação aos estágios nos cursos de licenciatura, na próxima seção, apresentamos uma análise acerca da organização do estágio e do alinhamento ou não alinhamento do currículo do curso de Letras da UFFS, *campus* Chapecó, às Diretrizes que constituem o currículo prescrito.

4. O estágio no currículo do curso de Letras da UFFS

O curso de Letras da UFFS, *campus* Chapecó, possui dois Projetos Pedagógicos (PPCs), um do ano de 2010 e outro que passou a vigorar a partir do ano de 2020. Ao olharmos para os PPCs, encontramos modificações curriculares entre o primeiro documento e o mais atual. A primeira alteração importante é em relação à elaboração de um PCC para cada curso de Letras da UFFS. Inicialmente, havia um único documento para os cursos de Letras dos *campi* Cerro Largo (RS), Chapecó (SC) e Realeza (PR). No final de 2018, o novo PPC do curso de Letras do *campus* Realeza foi aprovado, o qual passou a valer para os ingressos a partir de 2019. O *campus* de Cerro Largo aprovou o PPC do seu curso de Letras no segundo semestre de 2019 e o *campus* Chapecó no segundo semestre de 2020.

Os estágios curriculares também sofreram modificações se olharmos para os documentos de 2010 e 2020. Uma das principais reformulações foi a inclusão de um estágio comum a todas as licenciaturas, nomeado como *Estágio Curricular Supervisionado I*. Esse componente curricular possui a carga horária de noventa horas, seis créditos, e acontece, no caso do curso do *campus* Chapecó, na quinta fase do curso. Conforme o nome indica, este estágio “[...] se volta para a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica.” (UFFS, 2020, p. 48). Assim, este componente curricular objetiva fazer com que o licenciando experiencie e conheça o espaço escolar como um todo. Os itens especificados em sua ementa são os seguintes:

O contexto escolar como espaço-tempo de formação humana. As relações da escola com organizações estudantis, dos trabalhadores em educação e da comunidade. Organização e funcionamento da escola: planejamento participativo, gestão democrática, administrativa e pedagógica, currículo, PPP da escola. Formação continuada e produção de conhecimento na escola. Coordenação dos processos de ensino e de aprendizagem na escola e em sala de aula: práxis, organização e gestão

como tarefas da docência. Educação integral e em tempo integral e práticas inclusivas na escola. Conhecimento escolar e interdisciplinaridade. (UFFS, 2020, p. 109)

Este é um estágio ligado ao Domínio Conexo, que dá conta do que delimita a Política de Formação de Professores da UFFS (Resolução nº 2/CONSUNI-CGAE/UFFS/2017) e que, por isso, foi incluído nos PPCs de todos os cursos de licenciatura. No PCC de 2010 do curso de Letras do *campus* Chapecó, este olhar para a gestão escolar acontecia de maneira integrada aos outros estágios supervisionados, não havendo um componente curricular de estágio específico para este fim. Em seguida vamos levantar algumas informações referentes aos projetos pedagógicos de 2010 e 2020. Cabe ressaltar que neste levantamento não incluímos o *Estágio Curricular Supervisionado I*, visto que nosso enfoque é específico nos estágios de língua portuguesa.

No documento de 2010 era estipulada a carga horária de 300 horas (20 créditos) aos componentes de estágios para a língua portuguesa, já no PPC de 2020 as horas foram diminuídas, ficando em 165 horas (11 créditos). Conforme mencionado na seção anterior, as Diretrizes determinam 400 horas de estágio obrigatório, mas como a licenciatura em Letras da UFFS é de Português e Espanhol, se somarmos as horas de estágio das duas línguas, o curso se alinha ao que diz o currículo prescrito. No PPC de 2010, eram 600 horas destinadas ao estágio (300 para língua portuguesa e 300 para língua espanhola); no de 2020, diminuiu para 420 horas, perto do mínimo estabelecido pelas Diretrizes (165 horas para língua portuguesa e 165 horas para língua espanhola).

Em relação ao início dos componentes de estágio na grade curricular do curso também houve modificações. No primeiro documento, os estágios iniciavam a partir da quinta fase do curso. No documento de 2020, os estágios específicos de língua portuguesa passaram a iniciar na sexta fase do curso – ainda que o *Estágio Curricular Supervisionado I* inicie no quinto semestre. Essa organização dos estágios obrigatórios a partir da segunda metade do curso atende ao que preconizam as diretrizes oficiais e, no entendimento de Pereira (2021, p. 13), é importante porque, para o autor,

[...] é fundamental garantir um distanciamento estratégico da escola no primeiro ano de realização dos cursos de licenciatura para que os licenciandos aprendam a desnaturalizar uma série de coisas que existem e acontecem na instituição escolar – trata-se da desconstrução de um olhar ingênuo e enviesado para a construção de um olhar profissional crítico sobre a escola.

Em seguida, utilizamos um quadro como forma de exemplificar as principais alterações no estágio curricular entre os PCCs de 2010 e 2020:

Quadro 01: Levantamento de informações referentes ao estágio curricular supervisionado em língua portuguesa do Curso de Graduação em Licenciatura em Letras: Português e Espanhol do *Campus* Chapecó-SC da UFFS

Descrição	PPC 2010	PPC 2020
Horas destinadas ao estágio supervisionado em língua portuguesa	300 horas	165 horas
Início	A partir da 5ª fase do curso	A partir da 6ª fase do curso
Número de semestres/fases destinados ao estágio em língua portuguesa	5 semestres/fases (da 5ª fase a 10ª fase)	2 semestres/fases (6ª e 7ª fase)
Total de créditos dos estágios supervisionados	20 créditos	11 créditos
Ementa do CCr Estágio Curricular Supervisionado em Língua Portuguesa I	Observação orientada e diagnóstico da realidade do ensino de língua e literatura no ensino fundamental e médio do sistema regular de ensino. Relatório da experiência vivenciada. (Ensino Médio e Ensino Fundamental)	Observação do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e suas literaturas no Ensino Fundamental II. Elaboração e aplicação de um projeto de ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental II. Relatório analítico-reflexivo da situação vivenciada. (Ensino Fundamental)
Ementa do CCR Estágio Curricular Supervisionado em Língua Portuguesa II	Laboratório de ensino de língua portuguesa: planejamento e testagem de aulas. Relatório analítico-reflexivo da experiência vivenciada. (Ensino Médio e Ensino Fundamental)	Observação do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e suas literaturas no Ensino Médio. Elaboração e aplicação de um projeto de ensino-aprendizagem no Ensino Médio. Relatório analítico-reflexivo da situação vivenciada. (Ensino Médio)
Ementa do CCR Estágio Curricular Supervisionado em Língua Portuguesa III	Laboratório de ensino do texto literário: planejamento e testagem de aulas. (Ensino Médio e Ensino Fundamental)	
Ementa do CCR Estágio Curricular Supervisionado em Língua Portuguesa IV	Elaboração e execução do projeto de docência em Língua Portuguesa no ensino fundamental. Relatório final analítico-reflexivo sobre a	

	situação vivenciada. Socialização da vivência de estágio. (Ensino Fundamental)	
Ementa o CCR Estágio Curricular Supervisionado em Língua Portuguesa V	Elaboração e execução do projeto de docência em língua e em literaturas de língua portuguesa no ensino médio. Relatório final analítico-reflexivo sobre a situação vivenciada. Socialização da vivência de estágio. (Ensino Médio)	

Fonte: Elaboração do autor (2021).

Ainda considerando a organização dos CCRs de estágio no currículo, percebe-se uma alteração significativa no PPC de 2020. Enquanto no PCC de 2010 os estágios de língua portuguesa eram cursados de forma concomitante aos estágios de língua espanhola (por exemplo: na 6ª fase, o estudante realizava o primeiro estágio de língua portuguesa e o de língua espanhola), no PPC de 2020 cada CCR de estágio é cursado em fases diferentes, sem concomitância. Entendemos que essa separação provoca um impacto nas atividades para os estagiários e os professores orientadores, gerando uma melhora no andamento destes CCRs. Essa melhora acontece através da maior disponibilidade de tempo que pode ser destinado ao estágio em questão e isso, conseqüentemente, contribui na qualificação da experiência dos envolvidos, pois a formação para a docência, como qualquer processo de formação humana, é complexa e demanda dedicação. Para Formosinho (2009 apud FELÍCIO; SILVA, 2017, p. 155),

Comprometer o currículo com a realidade educacional dos contextos envolventes implica, por um lado, em estabelecer relações mais estreitas entre o espaço de formação e o espaço de atuação profissional, minimizando os efeitos negativos da academização da formação inicial de professores.

Além disso, é sabido que currículos muito inchados dificultam o aprofundamento dos conhecimentos, especialmente em se tratando de cursos noturnos, cujos estudantes conciliam a graduação com outras atividades profissionais desempenhadas diariamente. Nos processos de autoavaliação do curso de Letras do *campus* Chapecó era recorrente a queixa dos estudantes acerca da necessidade de cursarem disciplinas também aos sábados. Com o PPC de 2020, essa necessidade de aulas nos finais de semana deixa de existir, devido à diminuição da carga horária total do curso.

Conforme visualizamos no quadro apresentado anteriormente, o número total dos CCRs de estágio supervisionado para língua portuguesa caiu de cinco, no PPC de 2010, para dois, no PCC de 2020. Entretanto, esta diminuição na carga horária não afeta negativamente a experiência da docência na formação do futuro professor. Seja no documento de 2010 ou no de 2020, as ementas dos CCRs de estágio sinalizam como essenciais a presença do licenciando no ensino fundamental e no ensino médio durante o período de estágio, abrangendo os dois níveis de ensino nos quais o graduando poderá atuar em seu futuro profissional. Apesar de, em termos quantitativos, as horas de estágio relacionadas a esses dois níveis de ensino no PCC de 2010 ser maior, há algumas questões que parecem qualificar a proposta no PPC de 2020. Na ementa do estágio supervisionado I em língua portuguesa do documento de 2010 vemos a “Observação orientada e diagnóstico da realidade do ensino de língua e literatura no ensino fundamental e médio do sistema regular de ensino [...]” (UFFS, 2010, p. 103) como preocupação eloquente, a qual deve ser registrada através de um “Relatório da experiência vivenciada.” (UFFS, 2010, p. 103). Conforme o documento indica, a observação deve acontecer no ensino fundamental e no ensino médio e o estagiário não deve fazer intervenções diretas no contexto observado, uma vez que seu papel deve ser somente o de observador. Este movimento é diferente no primeiro estágio de língua portuguesa do PPC de 2020, pois o estagiário deve realizar a “Observação do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e suas literaturas no Ensino Fundamental II.” (UFFS, 2020, p. 116); após a observação e o conhecimento de seu público, o licenciando deve elaborar e aplicar um projeto de ensino-aprendizagem no ensino fundamental II; como último movimento, o estagiário deve documentar toda a experiência através de um relatório analítico-reflexivo.

Como é possível visualizar, diferentemente do PPC de 2010, o primeiro CCR de estágio de língua portuguesa do documento de 2020 abarca a realização de quatro movimentos: i) observação; ii) construção de um projeto de docência; iii) aplicação de um projeto de docência e iv) elaboração do relatório crítico-reflexivo. Compreendemos que a antecipação das etapas de elaboração e aplicação do projeto de docência e dos planos de aula acontece em razão da diminuição dos CCRs destinados ao estágio, mas também pelo entendimento de que é mais proveitoso abarcar os quatro movimentos em um mesmo CCR, no sentido de oportunizar ao estagiário uma experiência mais completa, em que

Detectar as conexões entre cada variável observada do ensino e a aprendizagem dos alunos fará os estagiários relacionarem com maior precisão suas próprias ideias sobre ensino, aprendizagem e epistemologia do conteúdo a ser ensinado com suas atitudes e comportamentos em sala de aula. (CARVALHO, 2017, p. 12).

Assim, no PPC de 2020, não há um estágio em que o graduando vivencie apenas a etapa de observação das condições de ensino, em que se coloca apenas como observador em sala de aula, mas passa a ser também um intervencionista, com autonomia para observar criteriosamente o ambiente escolar, elaborar e construir os planos de aula para aplicação e ministração das aulas planejadas.

Outra significativa alteração é em relação ao público-alvo. Enquanto no PPC de 2010 o estágio supervisionado I acontece tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, no documento de 2020 o estágio I de língua portuguesa ocorre somente no ensino fundamental. No caso desse primeiro estágio específico, há uma separação nos níveis de ensino, assim, o estagiário não vivenciará os dois contextos ao mesmo tempo, em um mesmo CCR. Considerando as especificidades relacionadas a cada uma dessas etapas da Educação Básica, essa alteração parece qualificar a experiência e as reflexões sobre o campo de estágio.

Em relação ao estágio supervisionado em língua portuguesa II também temos alterações. Segundo a ementa do CCR de estágio II, no documento de 2010, este componente é destinado ao “Laboratório de ensino de língua portuguesa: planejamento e testagem de aulas [...]” (UFFS, 2010, p. 111) e deve ser registrado através de um “Relatório analítico-reflexivo da experiência vivenciada.” (UFFS, 2010, p. 111). Essa ideia de “testagem de aulas”, em que o estagiário vivenciava uma inserção pontual em sala de aula, com a elaboração e ministração de 2 a 4 horas de aulas no ensino fundamental e 2 a 4 horas no ensino médio desaparece no PPC de 2020. Outra mudança relevante entre os CCRs de estágio II de língua portuguesa também acontece em relação ao público-alvo, uma vez que no documento de 2010 este componente abrangia o ensino fundamental e médio, enquanto no de 2020 existe o estreitamento do público apenas para o ensino médio. Em se tratando dessa proposta do PPC de 2010, em que o graduando ministrava uma quantidade de horas-aula bem reduzida, sem a necessidade de elaboração de um projeto de docência, entendemos que, por um lado, ela era positiva, se considerarmos que possibilitava uma inicialização, uma primeira experiência de docência mais pontual. No entanto, também visualizamos que apresentava limites, pois não permitia que o estagiário pudesse planejar uma sequência maior de aulas, o que exige o estabelecimento de relações mais complexas entre conteúdos, dentre outros aspectos.

Na proposta pedagógica de 2010 havia ainda o estágio curricular supervisionado em língua portuguesa III, o qual propunha o planejamento e a testagem de aulas com foco no trabalho com literatura. Apesar de reconhecermos que esse estágio contribuiu para que o futuro professor reflita sobre o trabalho com o texto literário, de modo a não tomá-lo como pretexto para ensino de outras questões, questionamos: a configuração desse estágio não provoca uma

falsa percepção acerca da necessidade de separação entre ensino de língua e ensino de literatura? Para Felício e Silva (2017), uma matriz curricular que opte por integralizar as disciplinas de maneira que não aconteça uma justaposição, uma hierarquia de componentes curriculares, contribui de maneira mais efetiva na formação inicial do profissional de Letras. Desta maneira, em conformidade com os autores, justifica-se a não divisão entre língua e literatura nos CCRs de estágio curricular no PCC de 2020, pois não há razões para desmembrar o ensino de língua portuguesa dessa forma. Além disso, essa separação entre ensino de língua e ensino de literatura é alvo de críticas há bastante tempo no que concerne à história do ensino de língua portuguesa na Educação Básica, no Brasil.

No PPC de 2010 os estágios supervisionados em língua portuguesa acontecem da quinta a décima fase do curso, enquanto no documento de 2020 esses estágios ocupam o sexto e sétimo período. Assim, no PCC de 2010 temos o estágio em língua portuguesa I, II, III, IV e V; no documento de 2020 temos somente o estágio I e II. Em razão disso, não conseguimos comparar e analisar as mudanças ocorridas a partir do estágio II no documento de 2020, uma vez que o PPC mais recente apresenta somente dois CCRs destinados ao estágio. Ainda assim, ao olharmos para o estágio III, IV e V do PPC de 2010, conseguimos perceber a preocupação da contemplação da experiência docente no ensino fundamental e ensino médio. No estágio III de 2010 o graduando elabora e aplica as aulas no ensino fundamental e médio; no estágio IV, o licenciando deve planejar e executar um projeto de docência especificamente no ensino fundamental; já no estágio V, o graduando deve também construir e aplicar um projeto de docência, mas nesse momento para o ensino médio.

Com isso, entendemos que o graduando, ao término do curso, estará apto para atuar como profissional docente na área de Letras, uma vez que sua formação contempla a experiência docente no ensino fundamental e ensino médio. Isso acontecia através da articulação entre ensino fundamental e médio e, posteriormente, nos estágios IV e V do documento de 2010, de maneira específica a cada um desses níveis. No PPC de 2020, ainda que de forma mais condensada e com menos carga horária, o licenciando vivencia a prática docente no ensino fundamental e no ensino médio. Além disso, a partir da análise das ementas, também é possível concluir que as etapas de observação, planejamento e regência são agraciadas em ambas as propostas pedagógicas.

Cabe ressaltar ainda a importância da presença do relatório crítico e analítico que deve ser elaborado pelo acadêmico como último movimento durante as disciplinas de estágio supervisionado. A elaboração do relatório oportuniza aos licenciandos a reflexão e análise de sua experiência como futuro profissional de Letras. Mais que isso, para Pimenta e Lima

(2012), o relatório oportuniza ao graduando receber o acompanhamento de professores orientadores com experiência na docência, com conhecimento para contribuir através de pareceres teóricos. Para as autoras, este movimento contribui significativamente na formação do licenciando, pois este terá a oportunidade de se autoavaliar e compreender a relevância de sua prática e de suas responsabilidades sociais e profissionais como professor.

O deslocamento do estágio específico em língua portuguesa para a sexta fase do curso, após o *Estágio Curricular Supervisionado I*, pode impactar positivamente na experiência dos alunos estagiários e dos professores formadores. Esse benefício se estabelece pois os acadêmicos já terão entrado em contato com o “chão da escola”, possuindo conhecimento de como funciona a gestão e compreensão dos papéis desempenhados por cada integrante da comunidade escolar, não sendo uma preocupação eminente no momento de voltar à escola para observar as aulas de língua portuguesa. Com isso, o professor orientador poderá direcionar a atenção de seus estagiários para analisar mais especificamente elementos constitutivos das aulas observadas. Conforme discutem Pimenta e Lima (2012), a inquietação em relatar os movimentos burocráticos, bem como a preocupação em descrever o ambiente escolar, cedem lugar a uma análise mais profunda de elementos relacionados às aulas, contribuindo na construção da concepção do estágio supervisionado como uma oportunidade para o sujeito apreender formas sociais de realização do trabalho docente. Além disso, a formação para atuar com processos de gestão e organização escolar, o que será foco de atenção maior no Estágio I, conexo a todas as licenciaturas da UFFS, é também uma exigência que se apresenta contemporaneamente à formação docente. Capacitar docentes para atuar na gestão educacional é um dos objetivos do curso de Letras, conforme consta no PPC de 2020.

Outra significativa reformulação é o estabelecimento do teto máximo de projetos de docência, relatórios e orientandos com os quais os professores do curso podem se responsabilizar em cada semestre letivo. O PCC de 2010 não apresentava um número máximo de orientandos, o que fazia com que, na maioria das vezes, apenas um professor fosse responsável por orientar uma turma inteira de estagiários. Com a estipulação de um teto máximo de orientandos a partir do documento de 2020, entende-se que mais professores orientadores deverão se envolver com os estágios curriculares, atribuindo mais qualidade e influenciando na melhor formação dos licenciandos, pois

Na tradição da universidade e nos órgãos que normatizam o ensino superior, agências de fomento e avaliação, os docentes são valorizados pela quantidade de pesquisas e publicações muito mais do que por suas atividades e qualidade destas na

graduação. Essa distorção e fragmentação entre o ensino, pesquisa e a extensão reflete-se nas condições objetivas para a efetivação dos estágios coletivos, integrados e colaborativos, voltados aos objetivos de formação inicial dos alunos da universidade e contínua dos profissionais das escolas. (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 181)

Portanto, com mais envolvimento do professorado do curso de Letras da UFFS e aumento da preocupação de outros componentes curriculares em abordar questões relativas à atuação profissional durante a graduação, especialmente no que se refere à capacidade para ensinar, que, segundo Martins (2010), é condicionante das demais capacidades requisitadas na atividade docente, podemos concluir que se ganha qualidade na formação inicial do graduando do curso de Letras da UFFS.

5. Considerações Finais

Conforme buscamos elucidar durante este trabalho, os estágios supervisionados possuem papel fundamental nos cursos de licenciatura. Mas, por se tratar de um projeto de pesquisa e dada a extensão máxima deste artigo, nesta análise focamos pontualmente nos estágios de língua portuguesa no curso de Letras da UFFS do *campus* Chapecó. No entanto, compreendemos que os estágios cumprem funções elementares no processo formativo dos futuros professores, e, em razão disso, não há como idealizar estágios curriculares efetivos se concebidos de maneira isolada dentro da matriz curricular das licenciaturas. Nesse sentido, compreendemos a necessidade de desenvolvimento de análises mais amplas, que abarquem a organização curricular de cursos de formação inicial de professores como um todo, no sentido de perceber as relações que se estabelecem entre os diferentes elementos que compõem o currículo. Para Felício e Silva (2017, p. 150), isso “[...] torna-se essencial a fim de perceber como tais cursos têm incorporado abordagens e experiências formativas consideradas integradoras para a construção do conhecimento profissional pertinente e para o seu desenvolvimento enquanto práticos reflexivos e críticos.”

É importante destacar ainda que nesta pesquisa não olhamos para a BNC-Formação (BRASIL, 2020), pois os PCCs de Letras foram pautados nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Letras (2001) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (2015), documentos anteriores às novas diretrizes para a formação inicial de professores. Entretanto, para Pereira (2021), a validação da resolução CNE/CP nº 2/2019, representa o retrocesso ao que vinha se construindo em termos de diretrizes para formação de professores no Brasil, pois

Não há dúvidas que, de maneira semelhante ao que aconteceu no país durante os governos militares ditatoriais, a BNC-Formação trata-se de uma nova tentativa de padronizar os currículos dos cursos de licenciatura no Brasil. O discurso adotado nesse documento de se assegurar a “coerência” entre as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores e a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC-Educação Básica) representa, infelizmente, o retorno da adoção de mecanismos que garantam a uniformização das propostas curriculares dos cursos de formação docente no Brasil e o rígido controle sobre elas. (PEREIRA, 2021, p. 15)

Assim, entendemos que as pretensões iniciais desta pesquisa são atendidas, uma vez que ao olharmos para os PCCs de 2010 e 2020, concluímos que os estágios colaboram para que se assuma um currículo aberto à compreensão da realidade. Junto a isso, é possível atestar que o curso toma a docência na educação básica pública como foco da organização curricular. Isso se confirma no PCC de 2020, já que os componentes circulares destinados aos estágios

[...] ocorrem nas escolas públicas municipais e estaduais de Chapecó e região. Por meio delas, o estudante de Letras encontra-se diretamente inserido no espaço escolar através da realização de Projetos de Docência que tanto efetivam a prática de estágio e retornam ao estudante uma experiência profissional supervisionada quanto apresentam à comunidade escolar propostas de ensino que se voltam a contribuir com a missão de formação humana e científica assumida pela Educação Básica. (UFFS, 2020, p. 45)

Portanto, através do levantamento de informações e da análise dos dados obtidos, compreendemos que as mudanças ocorridas entre os PCCs de 2010 e 2020 nos estágios curriculares de língua portuguesa impactam de maneira positiva na formação inicial do acadêmico de Letras da UFFS. Isso ocorre por meio da otimização do tempo destinado aos componentes de estágio e o mais intenso aproveitamento do acadêmico nos ambientes escolares nos quais este relevante momento se desenvolve. Ademais, a estipulação do teto máximo de estagiários para cada professor formador influencia no maior envolvimento do professorado do curso, colaborando para que professores especialistas em diferentes áreas colaborem para a construção de um estágio supervisionado mais qualificado e próximo das diferentes realidades nas quais os professores em formação atuarão.

A partir dessas constatações, entendemos que o curso de Letras da UFFS, *campus* Chapecó, está alinhado ao que as Diretrizes propõem. Em conformidade com Saviani (2010, p. 209), acreditamos que

[...] os cursos de formação de professores devem garantir uma sólida cultura que lhes permita [aos graduandos] atingir uma aguda consciência da realidade em que vão atuar associada a um consistente preparo teórico-científico que os capacite à realização de uma prática pedagógica coerente e eficaz.

A licenciatura deve despertar no graduando a inquietude, isto é, a capacidade de autorreflexão e resolução das diferentes complexidades encontradas em sala de aula. O professor, antes de tudo, é um sujeito social, com o poder de influenciar outros indivíduos sociais. Para Saviani (2010), o professor deve entender o papel da escola na sociedade e também deve dominar os conhecimentos fundamentais a serem ensinados, possuir domínio dos recursos didáticos e, por fim, compreender a importância de seu papel como professor e estar em constante dedicação e formação continuada.

Referências

ABDALLA, Maria de Fátima B. Supervisão e avaliação institucional: construindo um caminho que reafirme o caráter público da educação. *In*: PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009, p. 177-204.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivros, 2005.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). 2020.

BRASIL. Ministério da Educação – Conselho de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Brasília, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara Superior de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia**. Brasília, 2001.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **Os estágios nos cursos de licenciatura**. São Paulo: Cengage Learning, 2017.

DE GRANDE, Paula Baracat. Desafios da pesquisa qualitativa: um percurso metodológico inicial. **Língua, literatura e ensino**. Vol II, p. 100-109, Maio, 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educ. Soc**, v. 36, n. 131, p. 299-324, 2015.

FELÍCIO, H. M dos S; SILVA, C. M. R. da. Currículo e formação de professores: uma visão integrada da construção do conhecimento profissional. **Revista Diálogo Educativa**, Curitiba, v. 17, p. 147-166, jan/mar, 2017.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, Lígia M. O legado do século XX para a formação de professores. *In*: MARTINS, Lígia M.; Duarte, Newton (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 13-31.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo. *In*: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2009, p. 07-39.

RIBEIRO, Solange Lucas. Estágio supervisionado: potencializando a construção de saberes para a formação docente. *In*: PEREIRA, Aurea da Silva; VILELA, Marcos Antonio Maia. **Letramentos no estágio supervisionado e formação de professores**. Salvador: EDUNEB, 2013, p. 73-95.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOS, Lucíola L. C. P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. *In*: ANDRÉ, Marli. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 11 ed. São Paulo: Papyrus, 2010, p. 11-25.

SAVIANI, Dermeval. **Interlocuções pedagógicas: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação**. Campinas: Editora Autores Associados, 2010.

PEREIRA, J. E. D. Nova tentativa de padronização dos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil. **Revista Práxis Educacional**, Bahia, v. 17, n. 46, p. 1-9, jul/set, 2021.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

UFFS. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras: Português e Espanhol – Licenciatura**. Chapecó, 2020.

UFFS. Resolução N° 7/2015 – CONSUNI/CGRAD. **Regulamento de Estágio da UFFS**. Chapecó, 2015.

UFFS. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura**. Chapecó, 2010.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001.