

As disposições legais referentes à formação docente: de 1996 a 2019

MODALIDADE: COMUNICAÇÃO

SUBÁREA: Educação Musical

Alba Janes Santos Lima
UNIRIO – albijanes@hotmail.com

Silvia Sobreira
UNIRIO – silviasobreira2009@gmail.com

Resumo. Este texto é um recorte de pesquisa de doutorado em andamento cujo tema trata dos estágios supervisionados em música. Tomando como ponto de partida diversas legislações relativas à formação docente e programas de incentivo a tal formação, o texto tem como principal objetivo discutir a questão da formação inicial docente, buscando ter os estágios e a relação entre teoria e prática como foco. Conclui-se que, enquanto programas como PIBID e Residência Pedagógica contribuem com o processo de formação, os estágios supervisionados curriculares ainda precisam ser potencializados, por serem obrigatórios para todos alunos e não dependerem de políticas temporárias.

Palavras-chave. Formação docente. Estágio Supervisionado. PIBID. Diretrizes curriculares.

Legal Provisions Regarding Teacher Training: from 2001 to 2019

Abstract. This text is an excerpt of ongoing doctoral research whose theme deals with supervised internships in music. Taking as a starting point several legislation related to teacher training and programs to encourage this training, the main objective of the text is to discuss the issue of initial teacher training, seeking to have internships and the relationship between theory and practice as a focus. . It is concluded that, while programs such as PIBID and Pedagogical Residency contribute to the training process, supervised curricular internships still need to be enhanced, as they are mandatory for all students and do not depend on temporary policies.

Keywords. Teacher training. Supervised internship. PIBID. Curricular guidelines.

1. Introdução

O objetivo deste texto é discutir a questão da formação docente, buscando ter os estágios e a relação entre teoria e prática como foco. Para tanto, na primeira parte do texto, são apresentados alguns dispositivos legais, tomando como ponto de partida a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei 9394/96 (BRASIL, 1996) e finalizando com a Resolução CNE/CP 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019), que estabelece as mais recentes diretrizes para a formação docente no Brasil e institui a Base Nacional Comum-BNCC- para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Na segunda parte do texto, são trazidos outros dispositivos legais criados para fomentar a formação docente, dando destaque ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID. Finalmente,

discute-se brevemente as legislações mais recentes e as implicações das mesmas no que concerne à relação entre teoria e prática.

2. LDBEN de 1996 e as Resoluções de 2002

Após um intenso período de discussões e disputas no campo da educação, que vinham ocorrendo desde meados dos anos 1980, colocando os professores e a educação no centro dos debates, foi promulgada a LDBEN (BRASIL, 1996). Esta lei impulsionou a elevação do nível de formação dos professores, principalmente para os que já atuavam nas séries iniciais e que necessitavam de um curso superior de licenciatura, pois muitos tinham somente o 2º grau com Magistério. Desde sua publicação, o debate sobre a formação de professores foi ainda mais estimulado.

Através de legislações complementares à LDBEN de 1996, a questão da formação docente e a dos estágios supervisionados passou a ser regulamentada. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores foram estabelecidas através de duas resoluções que nortearam uma série de mudanças na formação de professores nos anos subsequentes. Para Gatti *et al.*, (2019, p. 52), foi somente a partir dessas Diretrizes que a formação superior para professores, de fato, deslançou no Brasil.

A primeira delas foi a Resolução CNE/CP Nº 1 de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002a), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

A Resolução CNE/CP nº 1 de 2002 (BRASIL, 2002a), que passou a reger as reformas curriculares dos cursos de licenciatura no Brasil, tinha como fundamento legal os pareceres CNE/CP 9/2001 (BRASIL, 2001a) e 27/2001 (BRASIL, 2001b), considerados na própria resolução como “peças indispensáveis do conjunto das presentes Diretrizes Curriculares Nacionais” [...] (BRASIL, 2002a). Ou seja, a leitura desta Resolução deveria ser realizada em conjunto com os Pareceres nº 9 e 27.

Diferente da Resolução nº 1, que apresentava um documento de cinco páginas, o Parecer nº 9 é um documento de 70 páginas, instituindo as Diretrizes para a formação docente, de forma detalhada. O Parecer nº 27 apenas dá nova redação ao item 3.6, alínea c do anterior, clarificando a questão do lugar em que o estágio pode acontecer e quais planejamentos precisam ser considerados:

c) **No estágio curricular supervisionado a ser feito nas escolas de educação básica.** O estágio obrigatório definido por lei deve ser vivenciado durante o curso de formação e com tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões da atuação

profissional. Deve, de acordo com o projeto pedagógico próprio, se desenvolver a partir do início da segunda metade do curso, reservando-se um período final para a docência compartilhada, sob a supervisão da escola de formação, preferencialmente na condição de assistente de professores experientes. Para tanto, **é preciso que exista um projeto de estágio planejado e avaliado conjuntamente pela escola de formação inicial e as escolas campos de estágio, com objetivos e tarefas claras e que as duas instituições assumam responsabilidades e se auxiliem mutuamente**, o que pressupõe relações formais entre instituições de ensino e unidades dos sistemas de ensino. Esses “tempos na escola” devem ser diferentes segundo os objetivos de cada momento da formação. Sendo assim, o estágio não pode ficar sob a responsabilidade de um único professor da escola de formação, mas envolve necessariamente uma atuação coletiva dos formadores. (BRASIL, 2001b, grifo nosso).

A seguir, a Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002b) instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

Em seu Artigo primeiro, a Resolução CNE/CP 2/2002 (BRASIL, 2002b) buscou explicitar a carga horária do curso em 2.800 horas e a integração entre as atividades de teoria e prática na formação do licenciando, estabelecendo a carga horária dos estágios e as chamadas “horas práticas”:

- I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
- II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso. (BRASIL, 2002b).

Um dos problemas da aplicação desta Resolução é que não se tem clareza de como seriam implementadas as 400 horas de prática como componente curricular e qual seria a diferença entre essa carga horária e o estágio supervisionado. A questão de incluir a prática durante a totalidade do curso está relacionada à tentativa de se romper o chamado modelo 3+1, no qual o licenciando fazia os três primeiros anos de embasamento teórico e apenas o último ano para a realização das chamadas disciplinas práticas, como Estágio e Prática de Ensino, por exemplo.

A partir dessas determinações legais, houve um grande movimento, em termos de pesquisa, que buscava compreender, entre outros aspectos, as novas implicações relativas aos estágios supervisionados. As instituições formadoras também começaram a elaborar seus projetos pedagógicos de acordo com o previsto nos distintos documentos.

Contudo, essas diretrizes não foram suficientes para uma aproximação efetiva entre escola e universidade, demandando novas ações do governo. Apesar das Resoluções que incentivaram as reformas curriculares dos centros formadores, persistiam queixas e relatos de

professores indicando que os cursos ainda tinham foco “nos saberes específicos e nos fundamentos teóricos, com ausência ou escassez de experiência nos espaços para os quais [os licenciandos] estão sendo formados” (MONTANDON, 2012, p. 50). As iniciativas empreendidas pelo governo para tentar solucionar este problema são comentadas na seção seguinte.

3. Programa de Incentivo à Formação Inicial - PIBID

A partir de 2007, o Ministério da Educação (MEC) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) fomentaram ações para a formação de professores da Educação Básica. Então, foram realizados investimentos em programas e projetos a fim de qualificar e valorizar a docência. Vários programas destacam-se neste período, a partir do lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação - Decreto nº 6.094/2007 (BRASIL, 2007): Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM), programas de mestrados profissionais, Programa de Consolidação das Licenciaturas – PRODOCÊNCIA voltados especificamente para a valorização e incentivo à docência, qualificação do ensino básico e fortalecimento dos cursos de formação de professores (BARBOSA; FERNANDES, 2017).

Além disso, é importante ressaltar a Lei nº 11.788/2008, que estabeleceu a regularização dos estágios (em empresas e escolas formadoras), apontando a necessidade do centro formador ser responsável por acompanhar e vincular o estágio ao processo didático-pedagógico de maneira formal. É essa lei que explicita os procedimentos legais para a realização dos estágios (necessidade de relatórios, termos de compromisso firmado entre escola, estudante e empresa, por exemplo).

Entre as ações, destacam-se o PIBID e o PRODOCÊNCIA. O PIBID, por estar mais relacionado aos estágios, será comentado com maior profundidade neste texto do que o PRODOCÊNCIA uma vez que esse último projeto, embora criado para aprimorar a formação docente, estimulando novas práticas, tinha o foco mais nas mudanças no curso do que na inserção dos alunos nas escolas. O Programa Prodocência foi extinto em 2016 e não houve edital para uma nova edição.

O PIBID, apesar de ter sido criado em 2007 (Decreto nº 6.094/2007), para contribuir com a formação inicial dos alunos licenciandos, futuros professores, somente em 2010 foi normatizado e implementado (BRASIL, 2010). A formação acadêmica inicial dos professores, baseada no PIBID, tem como um dos seus fundamentos o movimento de reconstrução cotidiana da formação profissional, o que demanda ao licenciando-docente assumir a condição de pesquisador de suas práticas.

A inovação do PIBID reside na possibilidade de, além das disciplinas de estágio, fornecer um tempo de reflexão sobre a assunção efetiva das responsabilidades de sua condição de professor, contribuindo para a melhoria da práxis profissional pela pesquisa na Escola. Esse movimento viabiliza a reflexão de temáticas que merecem ser rediscutidas tanto na perspectiva da relação (I) professor-IES quanto na relação (II) professor-Escola. (SOCZEK, 2011, p. 62).

Após cerca de 3 anos de realização do programa, o relatório do MEC apontava que as licenciaturas apresentaram que a principal contribuição do PIBID foi uma maior articulação entre teoria e prática.

Nesse sentido, o Pibid colabora significativamente para que a formação de professores seja potencializada no espaço escolar, trazendo novos elementos para os cursos de licenciatura. Esses cursos também estão passando por modificações a partir do Pibid, seja na promoção de debates em torno dos projetos pedagógicos, seja no aumento da utilização de tecnologias para a formação de professores. (BRASIL, 2013, p. 56).

Conforme aponta Montandon (2012), o PIBID causou impactos positivos, possibilitando um contato mais estreito entre escola e universidade, além de agregar o ensino, a pesquisa e a extensão. Consultando o site www.amplificar.mus.br, é possível observar o grande número de artigos que relatam o PIBID de música e as vastas experiências no Programa. Mais de 50 artigos são encontrados entre os anos 2011 e 2020 (AMPLIFICAR 2020), principalmente nos congressos da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM).

Contudo, há algumas críticas que devem ser trazidas a fim de colaborar com a reflexão sobre o assunto relativo aos estágios. Para Gimenes (2018), o PIBID está direcionado para duas frentes, uma delas é incluir os licenciandos na educação básica de forma que este espaço seja um lugar que contribua sistematicamente durante sua formação profissional. Outra frente diz respeito a assegurar uma relação permanente entre as escolas e os cursos superiores. A autora sinaliza que, apesar destas demandas serem um dos focos principais,

percebe-se percalços na implementação deste programa, por ele apresentar “dilemas e contradições” (GIMENES, 2018, p. 171).

Uma das questões detectadas pela autora trata do fundamento meritocrático do PIBID, que pressupõe sua continuidade apenas nas escolas que tiveram seu Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) aumentado. Gimenes defende que as atividades do Programa devam ser cumpridas tanto em escolas com IDEB abaixo da média da região/Estado quanto naquelas que tenham experiências bem sucedidas de trabalho pedagógico e de ensino-aprendizagem.

[...] é um equívoco que um programa de Formação inicial de professores tenha como objetivo direto elevar o Ideb das escolas parceiras. Essa é uma meta que não compete ao programa, visto que ele abrange apenas um pequeno grupo de professores e alunos de uma mesma escola e não é institucionalizado junto às redes municipais e Estaduais de educação. (GIMENES, 2018, p. 171).

Ainda na opinião desta autora, este foco pode distorcer a potencialidade do PIBID que pode se ver sobrecarregado diante de uma escola com um IDEB baixo. Segundo Gimenes (2018), a mudança do IDEB precisa acontecer com o envolvimento da escola e de toda comunidade escolar, portanto, essa meta não deveria ser prioridade do Programa.

Outro dilema do PIBID, segundo a autora, é que o mesmo não consegue atender a todos os alunos da licenciatura. Se o programa tem por objetivo contribuir com a formação inicial e ter como suporte um professor orientador e outro supervisor a fim de imergir o futuro professor nos contextos reais da educação básica, as bolsas remuneradas deveriam ser direcionadas para todos.

O fato de criar esse diferentes percursos no interior de um mesmo curso, mas sem ofertar essa possibilidade para todos os alunos, cria hierarquias no processo, colocando dilemas a serem enfrentados por professores e alunos, [...], contribuindo para aprofundar a distância que separa os alunos em formação (futuros professores que deveriam ser titulados pela universidade e de qualidade para todos), e cria diferentes grupos de licenciados dentro de uma mesma instituição, para além das diferenças interinstitucionais. (GIMENES, 2018, p. 174).

Outra contradição que tangencia a temática PIBID diz respeito às políticas para a formação inicial docente. De um lado, tem-se um programa com múltiplas possibilidades formativas, que busca aproximar universidade e escola, oferta financiamento específico para essa articulação, valoriza a formação docente por meio de bolsas e custeio, tem o entendimento da escola como parceira nessa formação, tem o foco na formação dentro do espaço da Educação Básica pública. De outro lado, conforme já apontou Gimenes, não oferta

tais possibilidades para todos alunos da formação inicial, nem para todas as escolas. Desta forma, o programa insere-se no bojo de políticas fragmentadas na formação docente.

Dentre as contradições nas quais o programa insere-se, de acordo com o modo de compreender o que é ser professor e o que é a formação dos futuros professores, o Pibid poderá inserir-se nas mesmas disputas em que se insere o estágio, contrapondo perspectivas formativas burocrática, pragmáticas. (GIMENES, 2018, p. 176).

O que a autora parece dizer com as “disputas” é que o fato de alguns alunos terem bolsas e outros não pode gerar ou estimular rivalidades entre os licenciandos, além de potencializar conflitos entre professores que recebem bolsa PIBID para supervisionar os estagiários e aqueles que os atendem sem participarem do programa. Isso pode trazer uma diferenciação política e de direcionamento que faz com que haja disputas e uma afirmação de privilégios no contexto escolar. Também creio ser necessário considerar que o PIBID, por ser um programa de governo, está sujeito que a cada momento de novas direções políticas surjam modificações e limites para sua implementação.

Não se pretende, aqui, criticar o PIBID, que tem seus méritos, mas apontar que o estágio curricular, apesar das suas limitações quanto ao seu desenvolvimento nos contextos escolares, está organicamente inserido nos cursos de licenciaturas, permitindo ao licenciando sua inserção no cotidiano escolar. Ou seja, embora o PIBID tenha excelência e ajude na questão de maior intercâmbio entre teoria e prática, é preciso que se pense nos estágios curriculares obrigatórios como política permanente de formação, isenta dos rumos políticos que venham a governar o país. Todos os licenciandos fazem estágios e as políticas devem procurar beneficiar a todos.

Um outro ponto importante a considerar no PIBID é sua relação hierarquizada. Quando foi implementado, as escolas nem sabiam do que se tratava. Os professores universitários buscavam as escolas e tinham que explicar e convencer a direção e as professoras a aceitarem. Ou seja, as escolas “foram as últimas a saber” que teriam tão importante missão a cumprir

Sobre a característica dos projetos, uma primeira questão se refere ao fato de que são concebidos, coordenados e conduzidos pela universidade, enfatizando a relação hierarquizada entre ensino superior e básico. Isso pode se tornar um problema se os projetos tiverem caráter de via única, ou seja, entendidos como um projeto concebido na universidade para ser aplicado na escola pelos bolsistas, e não um projeto construído e desenvolvido coletivamente. (MONTANDON, 2012, 57-58).

A partir das ponderações apresentadas, algumas questões emergem: será que o estágio supervisionado obrigatório, por não ter bolsas ou acompanhamento mais efetivo durante toda a semana pelos professores de Educação Básica, está tendo a mesma importância para os Licenciandos? Será que as experiências do PIBID podem estimular ou esvaziar o uso de práticas no currículo? Não será o PIBID um projeto paralelo que pode desvalorizar o estágio supervisionado obrigatório? Será que as licenciaturas sempre poderão contar para sempre com o PIBID ou ele corre o risco de ser destituído ao gosto de novos governantes?

Em 2018, o Edital nº 7 (BRASIL, 2018a) para as bolsas PIBID sofreu modificações que prejudicaram a área da Música, pois indicava que cada coordenador (o professor universitário) deveria ter um mínimo de 24 e um máximo de 30 discentes, sendo que exigia-se que tais discentes estivessem cursando a primeira metade do curso. Esses discentes deveriam ser atendidos por até 3 supervisores na escola, mas todos seriam orientados pelo mesmo professor coordenador. Além do fato do professor da universidade ficar sobrecarregado com tantos bolsistas, sem poder dar a devida atenção a todos, outros problemas foram criados com essa nova disposição. Anteriormente a este edital, existiam áreas com um número menor de discentes e a obrigatoriedade de ter um número mínimo de 24 bolsistas prejudicou cursos que não tinham esse número de alunos para inserir no projeto. Outra obrigatoriedade, imposta no referido edital, foi a dos alunos estarem cursando a primeira metade do curso, o que também agravava a dificuldade de se encontrar bolsistas ao menos naquele primeiro momento. Ou seja, embora aparentemente essa solução possa ter sido determinada para realizar o tão sonhado desejo de bolsa para todos, seus efeitos foram tirar as oportunidades de cursos menores, que é o caso de alguns cursos de música.

Outro edital que causou impacto e contribuiu para o enfraquecimento do PIBID foi o que instituiu o Programa de Residência Pedagógica (BRASIL, 2018b), cujo propósito era propor projetos inovadores que articulassem a teoria e a prática nas instituições de ensino, um objetivo muito próximo ao do PIBID. A princípio, temia-se que esse novo projeto substituísse o PIBID, o que não ocorreu, já que ambos persistem até os dias atuais, sendo que o PIBID atende aos licenciandos dos anos iniciais e o Residência Pedagógica aos dos anos finais. A carga horária cobrada do licenciando, naquele primeiro edital, era muito maior (440 horas por mês), o que fez com que o programa fosse visto com receio, por poder ser usado pelas escolas como utilização de mão de obra barata. No edital de 2020, a carga horária já está mais ajustada, aproximando-se daquela cobrada pelo PIBID. A diferença da proposta do Programa de Residência Pedagógica em relação ao PIBID era que ela foi criada para ser associada ao

compromisso de articular as ações do projeto com a Base Nacional Comum Curricular, ainda em elaboração no período em que o Edital foi lançado, em 2018.

4. Aspectos da formação docente nas Diretrizes de 2015 a 2019

Em 2015, a Resolução CNE/CP n. 2/2015 (BRASIL, 2015) trouxe novas determinações, sendo que a mais relevante foi a ampliação da carga horária dos cursos, que passou de 2.800 para um mínimo de 3.200 horas. Pimenta e Lima (2017) apresentam comparações sólidas apontando que a Resolução de 2002 (BRASIL, 2002b) apenas trata da formação inicial, enquanto a de 2015 trata da formação continuada. As autoras acreditam que a principal diferença não é a carga horária, mas o fato do texto de 2015 afirmar

[...] o compromisso público do Estado com o desenvolvimento e a formação dos profissionais do Magistério como uma condição essencial para assegurar-se o direito de crianças, jovens e adultos a uma educação de qualidade que garanta uma emancipação dos grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade. (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 76).

As autoras ainda apontam que na resolução de 2002 (BRASIL, 2002a), o conceito de competência era nuclear, enquanto na de 2015 há uma preocupação em permear as

[...] dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e atuação desse profissional. (BRASIL, 2015, p. 3).

Ao contrário dessa importância dada a uma sólida base teórica interdisciplinar, além de compromissos éticos citados no documento de 2015, surge a Resolução CNE/CP 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019) para formação docente que apresenta diferenças significativas. Novas orientações foram implementadas no sentido de atrelar a formação docente aos conteúdos didáticos dispostos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹.

De certa forma, essa nova resolução indica um esforço no sentido de aproximar os currículos dos cursos formadores das necessidades da Educação Básica, uma vez que os cursos persistem em um modelo de formação que dá primazia aos conteúdos da área em detrimento daqueles que serão efetivamente realizados na escola. No caso das licenciaturas em música, pode-se dizer que os licenciandos tornam-se muito capacitados em termos de habilidades musicais, mas nem sempre sabem o que irão fazer com seus futuros alunos. Contudo, algumas críticas podem ser apontadas com relação às novas Diretrizes.

¹ Para ler uma revisão crítica a respeito da BNCC, consultar AGUIAR e DOURADO (2018).

Nas diretrizes de 2019, volta a surgir o conceito de competência de maneira muito mais contundente do que na Resolução de 2002 (BRASIL, 2002a), listando e explicitando cada competência a ser dominada. Sem desconsiderar a importância deste quesito na formação de qualquer profissional, é preciso ressaltar que este conceito surgiu a partir de um modelo empresarial que visa o aumento da produção. É por causa deste significado que o modelo de formação pautado nas competências recebeu críticas no Brasil. Segundo Dias e Lopes (2003), embora seja difícil conceituar competência, os documentos legais referentes à formação de professores do início da década de 2000 o usavam com frequência. Para as autoras, é por intermédio desse conceito “que se articula a estreita relação entre educação e mercado” (DIAS; LOPES, 2003, p. 1157). As pesquisadoras afirmam que no modelo baseado por competências “muito se cobra individualmente [dos professores] na prática, seja na responsabilidade pelo desempenho dos seus alunos, seja no desempenho de sua escola, ou mesmo no seu desempenho particular” (DIAS; LOPES, 2003, p. 1171). Essa concepção retorna na Resolução de 2019. Enquanto as Diretrizes de 2015 definem, no Capítulo II, Artigo 5º, a formação docente “pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente”, um conceito embasado na pedagogia de Paulo Freire, no documento de 2019, a palavra emancipação nem sequer é mencionada.

Na Resolução de 2015 é bastante enfatizada a pesquisa na formação docente, ressaltando a importância da leitura e discussão de referenciais contemporâneos. Neste documento espera-se que o egresso atue tendo por fundamentos “princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, de modo a lhe permitir [...] promover a educação para e na cidadania” (BRASIL, 2015, p. 6). Por outro lado, na resolução de 2019, o termo leitura é usado somente para especificar a competência ligada à produção de texto da língua portuguesa.

Dentre os quesitos que a formação docente deve contemplar, a Resolução de 2015 em seu parágrafo 6º, explicita as “questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade” (BRASIL, 2015, p. 5). Desses elementos apontados na Resolução de 2015, a Resolução de 2019, ao tratar da dimensão do engajamento profissional, pontua como uma das habilidades do docente “atentar nas diferentes formas de violência física e simbólica, bem como nas discriminações étnico-racial praticada nas escolas e nos ambientes digitais [...]” (BRASIL, 2019, p. 19). Portanto, pode-se notar que essa última

Resolução contempla a questão da diversidade, porém não aborda as questões relativas às diferenças de gênero, sexuais ou religiosas.

A Resolução de 2019, no capítulo 3, artigo 7º trata da efetivação do estágio. Com relação à carga horária de prática, a legislação reafirma que a mesma precisa ir além dos momentos de estágio obrigatório, devendo estar presente desde o início do curso. O documento também especifica que as 400 horas de estágio devem ser realizadas em situação real de sala de aula (ou seja, não apenas observação). O parágrafo VIII especifica a

[...] centralidade da prática por meio de estágios que enfoquem o planejamento, a regência e a avaliação de aula, sob a mentoria de professores ou coordenadores experientes da escola campo do estágio, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC). (BRASIL, 2019).

Observa-se que nas distintas resoluções tenta-se exigir algo que foge à alçada dos centros formadores, pois não há como obrigar nenhuma escola de Educação Básica a aceitar os estágios e, ainda, sob a “mentoria de professores ou coordenadores experientes da escola campo”. Também não há como obrigar as escolas a incluírem os licenciandos em sua rotina ou que ele não fique apenas observando aulas. Neste aspecto, é importante ressaltar que o PIBID, apesar dos problemas e incoerências já comentados, ainda foi uma ação na qual foi possível garantir maior compromisso das escolas parceiras. Ou seja, se o governo quer um maior estreitamento entre o que se passa na escola e a formação docente, deveria criar mecanismos que facilitassem a implementação dos estágios supervisionados nesses espaços.

5. Considerações finais

O texto buscou compreender as principais legislações que dizem respeito à formação docente e à questão da inserção dos licenciandos nas escolas. Argumentou-se que, enquanto programas como PIBID e Residência Pedagógica contribuem com o processo de formação, os estágios supervisionados fazem parte das legislações, estão inseridos nas diretrizes nacionais, não sendo dependentes de programas que podem ser modificados a partir de mudanças governamentais. No entanto, as ações propostas pelo governo ainda não atendem a todos os licenciandos. Além disso, os programas mencionados correm o risco de serem extintos por questões políticas, enquanto os estágios continuarão a fazer parte do currículo.

Conforme foi mencionado na introdução, este artigo traz o recorte de uma pesquisa em andamento, por isso ainda tem o inconveniente de não aprofundar em detalhes as

legislações e programas aqui mencionados. Entretanto, espero que o texto possa servir de base para outros pesquisadores interessados na temática.

Referências

AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernando. *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas* [livro eletrônico]. Recife, ANPAE, 2018. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>.

Acesso em: 12 mar 2020.

AMPLIFICAR. *Palavra-chave: PIBID*. Disponível em: <https://www.amplificar.mus.br/>.

Acesso em: 5 mar 2020.

BARBOSA, Marinalva Vieira; FERNANDES, Natália A. Morato. Políticas públicas para formação de professores e seus impactos na educação básica. *Em Aberto*, Brasília, v. 30, n. 98, p. 15-20, jan./abr, 2017. Disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Pol%C3%ADticas+p%C3%BAblicas+para+forma%C3%A7%C3%A3o+de+professores/2bea5c9f-939c-4e67-bed0-849d13ce7b8e?version=1.0>. Acesso em: 7 mar 2020.

BRASIL. *LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 02 de fev 2020.

BRASIL. *Parecer N.º: CNE/CP 009/2001*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 10 de mar. 2020.

BRASIL. *Parecer CNE/CP 27/2001*. Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/027.pdf>. Acesso em: 10 de mar. 2020.

BRASIL. *Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, 2002a. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 10 de mar. 2020.

BRASIL. *Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002*. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior, 2002b. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 10 de mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007*. Brasília, 2007. Disponível

em: <http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Brazil/BrazilGuiadosProgramasdoMEC.pdf>. Acesso em: 15 mar 2020.

BRASIL, *Lei nº 1.788* de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11788.htm. Acesso em 18 ago. 2020.

BRASIL. *Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010*. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm. Acesso em 15 de fev 2020.

BRASIL. *Relatório de gestão PIBID 2013*. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatorio-DEB-2013-web.pdf>. Acesso em: 01 mai 2019.

BRASIL. *Resolução Nº 2, DE 1º de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 10 de mar. 2020.

BRASIL. *Resolução CNE/CP 2, de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 mar 2020.

CAPES. *Portaria nº 119 de 09/06/2010*. Institui o Programa de Consolidação das Licenciaturas – Prodocência no âmbito da CAPES. Disponível em: <https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/214476-programa-de-consolidauuo-das-licenciaturas-prodocencia-institui-o-programa-de-consolidauuo-das-licenciaturas-prodocencia-no-umbito-da-capes.html>>. Acesso em: 15 mar 2020.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1155-1177, dezembro 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a04v2485.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2020.

FERNANDES, Maria José da Silva; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. PIBID: Uma contribuição à política de formação docente. *EntreVer*, Florianópolis, v. 3, n. 4, p. 220-236, jan./jun. 2013.

GIMENES, Camila Itikawa. A articulação entre escola e a universidade na formação de professores: O PIBID como experiência contraditória. In: AROEIRA, Kalline Pereira; PIMENTA, Selma Garrido. *Estágio e Docência*. 8ª ed., São Paulo: Cortez, 2017.

MONTANDON, Maria Isabel. Políticas públicas para a formação de professores no Brasil: os programas Pibid e Prodocência. *Revista da ABEM*, Londrina, v.20, n.28, p. 47-60, 2012. Disponível em: <http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/103>. Acesso em: 5 mar 2020.



PIMENTA, Selma Garrido. *Didática e Estágio*. São Paulo: Appris, 2018.

SOCZEK, Daniel. PIBID como Formação de Professores: reflexões e considerações preliminares. *Revista Formação Docente*. Belo Horizonte, v. 03, n. 05, p. 57-69, ago./dez., 2011. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 10 mai 2019.