

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

JOSELI ALMEIDA CAMARGO

CONHECIMENTO E PODER NA ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO
ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DAS LICENCIATURAS

PONTA GROSSA - PR
2019

JOSELI ALMEIDA CAMARGO

CONHECIMENTO E PODER NA ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO
ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DAS LICENCIATURAS

Tese apresentada ao programa de Pós –
Graduação em Educação da Universidade
Estadual de Ponta Grossa, como requisito
final para a obtenção do título de Doutora em
Educação, na Linha de Pesquisa de Ensino –
Aprendizagem.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª Celia Finck Brandt

PONTA GROSSA - PR
2019

C172 Camargo, Joseli Almeida
Conhecimento e poder na organização e desenvolvimento do estágio curricular supervisionado das licenciaturas / Joseli Almeida Camargo. Ponta Grossa, 2019.
297 f.

Tese (Doutorado em Educação - Área de Concentração: Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Celia Finck Brandt.

1. Campo Universitário.. 2. Licenciaturas.. 3. Estágio Curricular Supervisionado.. I. Brandt, Celia Finck. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação. III.T.

CDD: 370.71

TERMO DE APROVAÇÃO

JOSELI ALMEIDA CAMARGO

**CONHECIMENTO E PODER NA ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO
ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DAS LICENCIATURAS**

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:


Orientador (a) Prof. Dra. Célia Finck Brandt - UEPG


Prof. Dr. Ademir José Rosso - UEPG


Prof. Dra. Sílvia Christina Madrid - UEPG


Prof. Dra. Tânia Stella Bassoi - UNIOESTE


Prof. Dra. Etienne Cordeiro Guérios - UFPR

Ponta Grossa, 17 de junho de 2019.

Aos professores do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino – DEMET da Universidade Estadual de Ponta Grossa (1975 – 2016) pela excelência no exercício da formação para a docência.

AGRADECIMENTOS

À família, pelo incentivo e apoio em todos os momentos de minha vida. Em especial aos meus pais Vera e Amador que me ensinaram a ser quem sou e, sem os quais não chegaria até aqui.

Ao meu esposo Antonio José, agradeço todo o seu amor, compreensão, carinho, admiração, paciência e presença incansável durante todo o processo de elaboração desta tese.

Ao Giovani e Gustavo tesouros da minha vida, os quais me deram a felicidade de ser mãe. Em especial ao Giovani que contribuiu de forma laboriosa na aplicação das ferramentas informacionais e traduções utilizadas para a conclusão deste trabalho. Com vocês tenho me redescoberto e reaprendo a viver a cada dia.

À professora Marlene Perez (*in memoriam*) grande amiga e incentivadora, que onde quer que esteja tenha certeza de minha eterna gratidão por tudo que me ensinou.

Às “Amigas/ fino trato” com as quais pude contar as inúmeras vezes em que precisei de um ombro para recuperar o fôlego. Obrigada! ... Neide e Hermínia.

Ao João Luiz, Tatiane, Juliana, Silmara e demais amigos (as) presentes nos momentos de alegrias e aborrecimentos.

Às pessoas que tive a felicidade de encontrar no caminho: Prof. Lauro Fanchin, Prof^a M^a Helena, Prof^a Terezinha Miranda (*in memória*), Silvana, Ana, Carla, Fátima, Gilmar, colegas de doutorado, professores que cederam entrevistas e depoimentos e, tantas outras não nominadas, obrigada pelas contribuições.

Aos professores Dr. Ademir José Rosso e Dr. Edson Armando Silva, agradeço pela generosidade e desprendimento acadêmico na socialização de seus conhecimentos, contribuindo sobremaneira para a elaboração desta tese.

À amiga e orientadora Prof^a. Dr^a Celia Finck Brandt obrigada pela disponibilidade, incentivo, críticas, discussões e reflexões que promoveu durante todo o percurso desta tese. Eternamente grata pela contribuição para o meu crescimento como pesquisadora.

À banca examinadora Prof^a. Dr^a Celia Finck Brandt; Prof^a Dr^a Tania Stella Bassoi; Prof^a Dr^a Ettiène Cordeiro Guérios; Prof^a Dr^a Silvia Christina de Oliveira Madrid; Prof. Dr. Ademir José Rosso; Prof^a Dr^a Tânia Teresinha Bruns Zimer e Prof^a Dr^a Ana Lúcia Pereira, pelo aceite do convite, pela leitura atenta e atenção dispensada.

O universo social é o lugar de uma luta para saber o que é o mundo social. A universidade também é o lugar de uma luta para saber quem, no interior desse universo socialmente mandatário para dizer a verdade sobre o mundo social (e sobre o mundo físico), está realmente (ou particularmente) fundamentado para dizer a verdade (BOURDIEU, 2004a, p. 116).

CAMARGO, Joseli Almeida. **Conhecimento e poder na organização e desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado das licenciaturas**. 297f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, PR, 2019.

RESUMO

A presente pesquisa traz à reflexão o Estágio Curricular Supervisionado das licenciaturas (ECS) no contexto social universitário, mais especificamente na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). A motivação para a pesquisa advém de uma reivindicação que consistia na realocação departamental do ECS das licenciaturas, o que marcou um período conturbado na instituição que se estendeu de 2010 a 2016. Neste contexto três aspectos são abordados no decorrer do estudo: o legal, o pedagógico e o das relações sociais no *campo universitário* UEPG. A partir da premissa de que prevaleceram as relações de *poder* no processo da realocação departamental do ECS das licenciaturas na UEPG, em detrimento dos vieses legal e pedagógico. A questão central da pesquisa é: Qual a concepção epistemológica estabelecida na UEPG em relação ao Estágio Curricular Supervisionado das licenciaturas que conduziu as discussões sobre estes estágios na instituição no período compreendido de 2010 a 2016? O objetivo geral do estudo consiste em: Elucidar a concepção epistemológica de Estágio Curricular Supervisionado da licenciatura implementada na UEPG, a partir da realocação dos professores orientadores de estágios para os denominados departamentos de referência. O aporte teórico aborda a dissidência no modo de fazer ciência entre as áreas das ciências naturais e humanas, bem como a tensão gerada entre as disciplinas ditas específicas e pedagógicas a partir das ideias de Japiassú (1981), Bourdieu (2001) e outros autores. O ECS das licenciaturas é reconhecido como campo de conhecimento detentor de um estatuto epistemológico indissociável da prática sob a ótica dos autores: Zeichner (1993); Gatti *et al* (2008), Gatti (2014); Pimenta e Lima (2001, 2004, 2008, 2012) entre outros. A metodologia empregada na presente pesquisa ousa caminhar pelo Método do Estruturalismo Genético (BOURDIEU, 1960). Os sujeitos envolvidos na pesquisa foram 31 (trinta e um) professores vinculados às licenciaturas presenciais, no exercício das seguintes funções: Coordenação Geral de Estágio; Coordenação de Área de Estágio; Coordenação de Curso de licenciatura e Chefia de Departamento. As informações trabalhadas na presente pesquisa foram obtidas por meio da análise documental, entrevistas semi-estruturadas e o exercício da objetivação participante. Para o tratamento dos dados obtidos pelas entrevistas foi aplicada a metodologia de análise de dados qualitativos, desenvolvida por meio de ferramentas informacionais que procuram traduzir o posicionamento teórico e epistemológico pautados na transparência da voz dos entrevistados (SILVA *et al.*, 2017), respaldada na Análise de Conteúdo na perspectiva de Bardin (1979). Os resultados da pesquisa indicaram que a interferência das relações de poder do *campo universitário* em situações inerentes ao *subcampo das licenciaturas* contribuiu para o enfraquecimento do ECS enquanto detentor de um estatuto epistemológico, indissociável da prática.

Palavras-chave: Campo Universitário. Licenciaturas. Estágio Curricular Supervisionado.

CAMARGO, Joseli Almeida. **Relationships of knowledge and power in the organization and development of the Supervised Curricular Internship of the licentiate degree courses.** 297f. Thesis (Doctorate in Education), Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, PR, 2019.

ABSTRACT

The present research brings a reflection about the Supervised Curricular Internship (SCI) of licentiate degrees in the university social context, more specifically at Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). The reasoning for the research comes from a claim that consisted in a departmental reallocation process for SCI of licentiate degrees, which marked a troubled period in the institution extending from 2010 to 2016. In this context, three aspects during the course of this study were addressed: the legal, the pedagogical and the social relations inserted at the university field of UEPG. Based on the premise that power relations prevailed in the process of departmental reallocation of SCI at UEPG in detriment to legal and pedagogical biases, the central question made by the research is: What is the epistemological conception established by UEPG regarding SCI of licentiate course degrees that led the discussions about these internships in the institution from 2010 to 2016? The general objective of the study is to elucidate the epistemological conception of SCI at UEPG, starting from the reallocation of internship professors to the so-called reference departments. The theoretical framework addresses dissidence regarding the way of doing science between natural and human sciences and also the tension generated between the so-called specific and pedagogical disciplines from the ideas of Japiassú (1981), Bourdieu (2001) and other authors. The SCI of licentiate degrees is recognized as a field of knowledge possessing an indissociable epistemological status from practice according to: Zeichner (1993); Gatti *et al.* (2008), Gatti (2014); Pimenta and Lima (2001, 2004, 2008, 2012) among others. The methodology used in the present research dares to follow the Method of Genetic Structuralism (BOURDIEU, 1960). The subjects involved in the research were 31 (thirty-one) professors linked to in-person licentiate degrees, exercising the following functions: General Coordination of Internship; Training Area Coordination; Licentiate Degree Course Coordination and Department Head. The obtaining of information processed in the present research was via documental analysis, semi-structured interviews and the exercise of participant objectification. For the treatment of the data originated from interviews, it was applied a qualitative data analysis methodology, conducted through informational tools that seek to translate the theoretical and epistemological positioning based on the transparency of the interviewees' voice (SILVA *et al.*, 2017), supported by the Analysis of Content from the perspective of Bardin (1979). Results indicated that the interference on power relations of the university field in situations inherent to the subfield of licentiate degrees contributed to the weakening of the SCI as a holder of an epistemological status, indissociable from practice.

Keywords: University Field. Licentiate Degree. Supervised Curricular Internship.

CAMARGO, Joseli Almeida. **Conocimiento y poder en la organización y desarrollo de la Pasantía Curricular Supervisada de las licenciaturas**. 297f. Tesis (Doctorado en Educación), Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, PR, 2019.

RESUMEN

La presente investigación trae a la reflexión la Pasantía Curricular Supervisado de las licenciaturas (PCS) en el contexto social universitario, más específicamente en la Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). La motivación para la investigación proviene de una reivindicación que consistía en la reubicación departamental del PCS de las licenciaturas, lo que marcó un período conturbado en la institución que se extendió de 2010 a 2016. En este contexto se abordan tres aspectos en el curso del estudio: el legal, pedagógico y el de las relaciones sociales en el campo universitario UEPG. A partir de la premisa de que prevalecieron las relaciones de poder en el proceso de la reubicación departamental del PCS de las licenciaturas en la UEPG, en detrimento de los sesgos legales y pedagógicos. La cuestión central de la investigación es: ¿Cuál es la concepción epistemológica establecida en la UEPG en relación a la Pasantía Curricular Supervisada de las licenciaturas que condujo las discusiones sobre estas pasantías en la institución en el período comprendido entre 2010 y 2016? El objetivo general del estudio consiste en: Elucidar la concepción epistemológica de Pasantía Curricular Supervisada de la licenciatura implementada en la UEPG, a partir de la reubicación de los profesores orientadores de pasantías para los denominados departamentos de referencia. El aporte teórico aborda la disidencia en el modo de hacer ciencia entre las áreas de las ciencias naturales y humanas, así como la tensión generada entre las disciplinas llamadas específicas y pedagógicas a partir de las ideas de Japiassú (1981); Bourdieu (2001) y otros autores. El PCS de las licenciaturas es reconocido como campo de conocimiento poseedor de un estatuto epistemológico indisociable de la práctica bajo la óptica, de los autores: Zeichner (1993); Gatti *et al.* (2008), Gatti (2014); Pimenta y Lima (2001; 2004; 2008; 2012) entre otros. La metodología empleada en la presente investigación se atreve a caminar por el método del estructuralismo genético (BOURDIEU, 1960). Los sujetos involucrados en la investigación fueron 31 (treinta y uno) profesores vinculados a las licenciaturas presenciales, en el ejercicio de las siguientes funciones: Coordinación General de Pasantía; Coordinación de Área de Pasantía; Coordinación de Curso de Licenciatura y Jefatura de Departamento. Las informaciones trabajadas en la presente investigación fueron obtenidas por medio del análisis documental, entrevistas semiestructuradas y el ejercicio de la objetivación participante. Para el tratamiento de los datos obtenidos por las entrevistas fue aplicada la metodología de análisis de datos cualitativos, desarrollada por medio de herramientas informacionales que buscan traducir el posicionamiento teórico y epistemológico pautados en la transparencia de la voz de los entrevistados (SILVA et al, 2017), respaldada en el análisis de contenido en la perspectiva de Bardin (1979). Los resultados de la investigación indicaron que la interferencia de las relaciones de poder del campo universitario en situaciones inherentes al subcampo de las licenciaturas contribuyó al debilitamiento del ECS en cuanto poseedor de un estatuto epistemológico, indisociable de la práctica.

Palabras clave: Campo Universitario. Licenciaturas. Pasantía Curricular Supervisado.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Demarcação dos aspectos temáticos da pesquisa.....	34
Figura 2	Interações entre os diferentes conhecimentos e espaços formativos presentes na formação dos licenciandos.....	114
Figura 3	Transformação do texto inicial em tabela.....	212
Figura 4	<i>Open Refine</i> – O ECS das licenciaturas sob o ponto de vista dos entrevistados.....	213
Figura 5	Grafo geral - O ECS das licenciaturas sob o ponto de vista dos entrevistados.....	214
Figura 6	Mapa conceitual para a identificação das categorias discursivas..	217
Figura 7	Categorias discursivas identificadas por meio <i>RQDA</i>	218
Figura 8	Grafo geral das categorias discursivas – Tratamento <i>GEPHI</i>	219
Figura 9	Laboratório de dados da comunidade - O ECS das licenciaturas sob o ponto de vista dos entrevistados.....	220
Figura 10	Comunidade semântica “O ECS das licenciaturas sob o ponto de vista dos entrevistados” – Categoria ECS.....	222
Figura 11	Comunidade semântica “O ECS das licenciaturas sob o ponto de vista dos entrevistados” – Categoria Orientador de estágio.....	229
Figura 12	Comunidade semântica “O ECS das licenciaturas sob o ponto de vista dos entrevistados” – Categoria Curso de licenciatura.....	236
Figura 13	Comunidade semântica “O ECS das licenciaturas sob o ponto de vista dos entrevistados” – Categoria Articulação.....	243
Quadro 1	Questões de pesquisa.....	38
Quadro 2	Universo e sujeitos da pesquisa - UEPG.....	91
Quadro 3	Cursos de licenciaturas por Setor de Conhecimento.....	92
Quadro 4	Questões de entrevistas selecionadas para análise.....	210

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CA	Conselho de Administração
CAE	Coordenação de área de estágio da licenciatura
CGE	Coordenação Geral dos estágios das licenciaturas
CC	Coordenação de Curso
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
ChD	Chefia de Departamento
CNE	Conselho Nacional de Educação
COLHIS	Colegiado do Curso de História
COPELIC	Comissão Permanente das Licenciaturas
COU	Conselho Universitário
DEART	Departamento de Artes
DEBIO	Departamento de Ciências Biológicas
DEDUFIS	Departamento de Educação Física
DEEL	Departamento de Estudos da Linguagem
DEFIS	Departamento de Física
DEGEO	Departamento de Geociências
DEHIS	Departamento de História
DELET	Departamento de Letras
DELIN	Departamento de Línguas Estrangeiras
DEMAT	Departamento de Matemática e Estatística
DEMET	Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino
DEPED	Departamento de Pedagogia
DEQUIM	Departamento de Química
DIREN	Diretoria de Ensino
DIVEN	Divisão de Ensino
EaD	Educação a Distância
ECS	Estágio Curricular Supervisionado
INEP	Inst. Nac. de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
PPGE	Programa de Pós Graduação em Educação
PROGRAD	Pró Reitoria de Graduação
PROJUR	Procuradoria Jurídica
PRORH	Pró Reitoria de Recursos Humanos
SEBISA	Sector de Ciências Biológicas e da Saúde
SECIHLA	Sector de Ciências Humanas, Letras e Artes
SEGECOM	Secretaria Geral dos Conselhos Superiores
SEBISA	Sector de Ciências Biológicas e da Saúde
SECIHLA	Sector de Ciências Humanas, Letras e Artes
SETI ¹	Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
SEXATAS	Sector de Ciências Exatas e Naturais
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa

¹ Na organização da estrutura administrativa do Estado do Paraná implementada pelo governo de Carlos Roberto Massa Júnior (gestão 2019-2023) foi extinta a Secretaria de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, transformando-a em uma superintendência vinculada ao gabinete do governador (A AUTORA, 2019).

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	13
INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1 - DA EPISTEMOLOGIA DO CONHECIMENTO À TEORIA DAS RELAÇÕES SOCIAIS EM BOURDIEU	43
1.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A EPISTEMOLOGIA DO CONHECIMENTO	43
1.2 AS ORIGENS DO PENSAMENTO DE BOURDIEU	48
1.2.1 O Estruturalismo	48
1.2.2 A Aproximação da Dinâmica Social com a Ordem da Estrutura	53
1.3 BOURDIEU E O CONHECIMENTO TEÓRICO SOBRE O MUNDO	55
1.3.1 Conceito de <i>Habitus</i>	57
1.3.2 Conceito de <i>Campo</i>	59
1.3.3 Conceito de <i>Capital</i>	62
1.3.4 Conceito de <i>Ilussio</i>	65
1.3.5 Conceito de <i>Violência Simbólica</i>	67
1.4 CAMPO UNIVERSITÁRIO E CAMPO CIENTÍFICO	69
1.5 A SOCIOLOGIA DA CIÊNCIA EM BOURDIEU	76
CAPÍTULO 2 - DELIMITAÇÕES METODOLÓGICAS DA PESQUISA	80
2.1 O MÉTODO	80
2.2 CARACTERIZAÇÃO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	88
2.2.1 Sujeitos Envolvidos na Pesquisa	90
2.2.2 Análise Documental	94
2.2.3 Objetivação Participante	94
2.2.4 Entrevista	96
2.2.5 Tratamento das Informações	97
2.3 PROCEDIMENTO ÉTICO	100
CAPÍTULO 3 - A LÓGICA DO CAMPO UNIVERSITÁRIO UEPG PARA O CONTROLE DA SITUAÇÃO DE CRISE INSTALADA NO SUBCAMPO DAS LICENCIATURAS	101
3.1 O CAMPO UNIVERSITÁRIO UEPG	101
3.1.1 Instâncias Reguladoras que atuam no <i>Campo Universitário</i> e no <i>Subcampo das Licenciaturas UEPG</i>	103
3.2 AS CONDIÇÕES SOCIAIS EXISTENTES NO SUBCAMPO DAS LICENCIATURAS UEPG QUE POSSIBILITARAM UMA SITUAÇÃO DE CRISE	112
3.2.1 Os Cursos que compõem o <i>Subcampo das Licenciaturas UEPG</i>	116
3.2.2 A Questão das Disciplinas específicas e Pedagógicas	121
3.2.3 Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino – DEMET	125
3.2.4 A Dinâmica do <i>Subcampo das Licenciaturas UEPG</i> a partir da CNE 01/2002	131
3.2.5 A Tensão Instalada no <i>Subcampo das Licenciaturas UEPG</i>	135

3.3	O JOGO INSTITUÍDO PELA DISPUTA DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO	139
3.3.1	A Contextura do <i>Jogo</i> Instituído no Interior do <i>Subcampo das Licenciaturas UEPG</i>	166
3.3.2	As Trincheiras Assumidas no <i>Campo Universitário UEPG</i>	180
3.3.3	A Extinção do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino na UEPG	185
 CAPÍTULO 4 - POSICIONAMENTOS EM RELAÇÃO AO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO QUE PERMEIAM ENTRE AGENTES VINCULADOS AO SUBCAMPO DAS LICENCIATURAS UEPG		197
4.1	A <i>VIOLÊNCIA SIMBÓLICA</i> IMPLÍCITA NO PROCESSO DE REALOCAÇÃO DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DA LICENCIATURA NA UEPG	198
4.2	O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO SOB O OLHAR DE AGENTES NO EXERCÍCIO DE FUNÇÕES PEDAGÓGICA E ADMINISTRATIVA NO ÂMBITO DO <i>SUBCAMPO DAS LICENCIATURAS UEPG</i>	204
4.2.1	Caracterização dos Agentes Participantes da Entrevista	205
4.2.2	O Estágio Curricular Supervisionado da Licenciatura Segundo os Pontos de Vistas dos Entrevistados: uma proposta de tratamento analítico para pesquisa qualitativa	209
4.2.2.1	Pontos de vistas dominantes entre os agentes entrevistados sobre o significado do ECS no contexto dos cursos de licenciaturas presenciais da UEPG	221
4.2.2.2	Pontos de vistas dominantes entre os agentes entrevistados sobre o perfil do professor formador orientador de estágio no contexto dos cursos de licenciaturas presenciais da UEPG	228
4.2.2.3	Pontos de vistas dominantes entre os agentes entrevistados sobre o(s) fator(es) determinante(s) para a realocação do ECS ocorrida no <i>subcampo das licenciaturas presenciais da UEPG</i>	235
4.2.2.4	Pontos de vistas dominantes entre os agentes entrevistados sobre o ECS após o processo de realocação ocorrido no <i>subcampo das licenciaturas presenciais da UEPG</i>	242
 CONCLUSÕES		250
 REFERÊNCIAS		259
 Apêndice A - Roteiro Base para entrevistas		277
Apêndice B - Ofício enviado à PROGRAD em maio de 2017		279
Apêndice C - Ofício enviado à Reitoria UEPG em maio de 2017		281
Apêndice D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE		283
 Anexo A - Parecer consubstanciado do CEP nº 1.941.388		285
Anexo B - Transferência de professores e disciplinas de Estágio Supervisionado das licenciaturas do DEMET para os departamentos de referência dos cursos da UEPG em 31 de Agosto de 2015		288
Anexo C - Resposta do DEMET ao ofício CEPE nº 018/2015 – SEGECOM.....		291

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Embora não seja adepta à autoapresentação, o teor desta pesquisa exige um olhar retrospectivo de minha caminhada profissional, no sentido de trazer a conhecer, para além das ideias expressas na presente pesquisa, as *disposições*² formadoras dos pilares epistêmicos que pautaram meus princípios diante dos desafios da docência.

Minha jornada profissional iniciou em 1983 quando concluí o Curso de Habilitação profissional de Magistério do Ensino de 2º Grau, ocasião em que recebi o convite para, em fevereiro de 1984, assumir “minha primeira turma”, que na terminologia atual corresponde ao 4º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Oportunidade que abracei com muito empenho devido ao significado pessoal de reconhecimento que teve para mim, uma vez que iniciei a docência no colégio o qual concluí o 2º Grau (Ensino Médio). Também em 1984, ingressei no Curso de Licenciatura em Ciências – habilitação Matemática, concluído em dezembro de 1988 na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Durante o curso de licenciatura obtive aprovação para cursar Engenharia Civil (UEPG), mas a essa altura, a licenciatura já havia se tornado minha opção profissional.

Assim sendo, vários fatos contribuíram na minha construção como docente. Desde as reações das pessoas ao perguntar qual o curso de graduação que eu fazia, e que sempre eram acompanhadas de uma reação bastante peculiar, pois, ao responder “licenciatura”, as palavras eram de “incentivo” à docência com um largo sorriso. Que, no entanto, se desfazia com a pergunta: “professora de que?” era, quando a minha resposta “Matemática” dava lugar ao silêncio acompanhado de uma mudança de expressão repentina, seguida do comentário: “Odeio matemática, você é corajosa!” Isso, associado às dificuldades que eu enfrentava no desenvolvimento dos conteúdos matemáticos junto aos meus “primeiros e pequenos alunos”, me levaram a refletir, inicialmente intuitivamente, mas que gradativamente me fizeram tomar consciência de ações inadequadas na condução de determinados conteúdos matemáticos, despertaria em mim a necessidade de buscar tornar a matemática trabalhada em sala de aula mais próxima do cotidiano dos alunos e, conseqüentemente com maior proximidade para

² Uma maneira de ser, um estado habitual, sobretudo uma predisposição, tendência, propensão ou inclinação (ORTIZ, 2003, p. 53).

com as demais áreas do conhecimento humano. Descobri mais tarde que este pensamento é um dos princípios da Educação Matemática, acompanhado do entendimento de que não existe ensino sem aprendizagem (FREIRE, 2005, p.79).

Com este movimento de pensamento desenvolvi a vontade em compreender o processo de ensino e aprendizagem, o que me levou a participar de vários cursos de curta duração em busca do aperfeiçoamento na área de Educação. Foi então que em 1992 dei o primeiro passo em direção ao aperfeiçoamento profissional ao concluir o Curso de Pós Graduação *Lato sensu* intitulado Especialização em Educação: metodologia do ensino superior, promovido pelo departamento de Educação da UEPG, quando então fiz a opção em trancar o Curso de Pedagogia (UEPG) que havia iniciado.

Algum tempo depois, a intenção em dar continuidade à minha formação acadêmica me levou a participar (Out. de 1994) do Processo Seletivo do Curso de Mestrado em Educação: área de concentração – formação de recursos humanos para a educação (UEPG), no qual fui aprovada. O Mestrado foi um período de aprendizagem intensa que permitiu construir e desconstruir certezas em relação à educação formal. Concluí o Curso em fevereiro de 1997, obtendo o título de Mestre em Educação na área de Educação, quando defendi a Dissertação intitulada: O desafio de Ensinar Matemática através da Resolução de Problemas.

Concomitante ao aperfeiçoamento acadêmico me mantive na docência, atuando em diferentes colégios da rede particular, municipal e estadual de ensino o que me possibilitou trabalhar na formação matemática de estudantes em todos os níveis da Educação Básica, da educação infantil e cursos preparatórios para o vestibular. Minha caminhada profissional também trouxe oportunidades na década dos anos noventa de exercer as funções de Diretora escolar e Coordenadora de Área da Matemática no município de Ponta Grossa, experiências ímpares em minha trajetória profissional.

Em 1997, na mesma época em que concluí o mestrado fui aprovada em Concurso Público para Professor de Ensino Superior na UEPG, por meio de seleção realizada na UEPG para vaga disponível no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, na disciplina de Metodologia e Estágio Curricular Supervisionado em Matemática. Disciplina na qual eu já atuava na instituição, como professora colaboradora desde 1994. Entretanto, em 1999 por força legal do Regime de Tempo Integral de Dedicção Exclusiva (TIDE) na UEPG, optei em deixar a docência no Ensino Básico, mas nunca me afastei da escola de Ensino Básico, descobrindo o desafio de atuar enquanto professora formadora de formadores. Esse passo profissional me

conduziu ao desbravamento de novos horizontes quando passei a atuar em cursos de capacitação docente para professores em serviço das redes municipal e estadual de ensino, no município de Ponta Grossa e região, bem como em outros estados. Uma das experiências mais marcantes foram atividades desenvolvidas em Faxinal do Céu³ - Paraná, que possibilitaram mergulhar nas diversas necessidades e anseios da formação continuada dos professores do Ensino Básico do estado do Paraná.

No início dos anos 2000 veio o desafio de atuar no Curso Normal Superior⁴ com Mídias Interativas (CNSMI) um projeto da UEPG em parceria com a Universidade Eletrônica do Paraná – UEP e com a Secretaria de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, no qual atuei nos módulos de Matemática⁵. Com o sucesso do CNSMI, logo ocorreu a implementação de diferentes cursos (graduação e especialização) na modalidade da Educação a Distância - EaD na UEPG, que veio a tornar-se um centro de referência na modalidade no país. Foi quando atuei no Curso de Especialização em Educação Matemática: dimensões teórico-metodológicas, curso este também ofertado na modalidade presencial o qual coordenei no período compreendido entre 2003 e 2004. Atuei, também, na docência de seminários e orientação de professores do Programa de Desenvolvimento Educacional⁶ – PDE do Estado do Paraná entre 2007 e 2016. De 2010 a 2015 coordenei o subprojeto de matemática no Programa Institucional

³ No distrito de Faxinal do Céu, município de Pinhão, no sul do estado do Paraná instalou-se a Universidade do Professor, localizado dentro da vila dos funcionários da usina hidrelétrica de Foz do Areia. Um projeto do governo estadual para o aperfeiçoamento dos professores da rede estadual, dentro de um programa de valorização do magistério, constituindo um grande fórum de discussões sobre o ensino (A AUTORA, 2019).

⁴ O Curso Normal Superior com Mídias Interativas (CNSMI) surgiu por solicitação e apoio da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná, para atender a exigência legal e a necessidade pedagógica de graduar, em nível superior, todos os professores atuantes nas redes oficiais de ensino, até o ano de 2007, em acordo com a LDB, Lei nº 9.394/96. Foi ofertado de 2000 a 2005, conforme convênio estabelecido entre as partes interessadas e graduou, em nível superior – licenciatura, docentes para atuação multidisciplinar nos anos iniciais do ensino fundamental, mediante atividades presenciais e a distância. Para isso utilizou recursos tecnológicos para a comunicação à distância, que permitiam interação síncrona e assíncrona (videoconferências, teleconferências, laboratório de aprendizagem on-line e acesso a redes de comunicação virtual) entre seus diferentes usuários. O uso desses recursos permitiu a oferta simultânea do Curso em vários municípios paranaenses, com os alunos, tutores e professores interagindo a distância, em tempo real, além das atividades presenciais e on-line, que compuseram o currículo (Portal NUTEAD. Disponível em <https://ead.uepg.br/site/programas-e-projetos/curso-normal-superior/> Acesso em 25 de abr. de 2019).

⁵ Conteúdos: números, operações, geometria, medidas como formas de representação socialmente construídas da realidade, leitura e interpretação de representações matemáticas em diferentes situações (A AUTORA, 2019).

⁶ Política pública de Estado regulamentado pela Lei Complementar nº 130, de 14 de julho de 2010 que estabelece o diálogo entre os professores do ensino superior e os da educação básica, através de atividades teórico-práticas orientadas, tendo como resultado a produção de conhecimento e mudanças qualitativas na prática escolar da escola pública paranaense - Portal Dia a Dia Educação. Disponível em <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20> Acesso em 02 de Nov. de 2018.

de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID da UEPG, um programa vinculado à coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES com o compromisso de investir na valorização do magistério e na melhoria da qualidade da Educação Básica. Também compuseram minha caminhada profissional: orientações de monografias; trabalhos de conclusão de curso (TCC); orientação para alunos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica aos estudantes de Ensino Médios (PIBIC Jr) e acadêmicos voluntários e bolsistas da extensão. Atualmente desenvolvo apenas o projeto de extensão “Formação do professor e pesquisador em Educação Matemática: desafios e perspectivas” que está em sua 4ª edição.

Na UEPG também tive a oportunidade de exercer algumas funções, além da sala de aula, foram elas: Chefe de Departamento, membro do colegiado de curso da Licenciatura em Matemática, Diretora da Divisão de Extensão Universitária na Pró-Reitoria de Extensão e Diretora de Ensino na Pró-Reitoria de Graduação, funções que me possibilitaram participar de comissões relacionadas às Bolsas de Extensão Universitária, Programa de Ensino Tutorial, Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente do Paraná, entre outras, além de exercitar habilidades de planejamento, organização, direção e controle em um universo de grandes proporções. No entanto, sempre me senti muito a vontade na sala de aula.

Dessa forma, diante do trabalho desenvolvido e atuando na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado na Licenciatura, tive a oportunidade de conviver em companhia de um grupo de docentes voltados para as mesmas preocupações em relação aos fundamentos epistemológicos para a formação da docência. Assim, percebi a importância do estágio da licenciatura na construção de conhecimentos para o desenvolvimento da compreensão de diferentes teorias que regem o exercício profissional da docência.

A presente pesquisa surgiu como mais um desafio na minha formação acadêmica e profissional, em produzir conhecimento e somar reflexões ao que permeia a discussão na academia em relação ao Estágio Curricular Supervisionado das Licenciaturas.

INTRODUÇÃO

O Estágio Curricular Supervisionado na licenciatura suscita discussões quanto à emblemática relação entre teoria e prática ou vice versa. Partimos do pressuposto de que o espaço/tempo do Estágio Curricular Supervisionado⁷ - ECS na licenciatura necessita constituir-se em imersão na realidade do exercício para a docência de forma *planejada, problematizada e orientada*⁸, distanciando-se da visão de estágio enquanto cumprimento de uma carga horária imposta legalmente. Este posicionamento gradativamente vem tomando espaço nas discussões quanto à organização curricular das licenciaturas que é composta por disciplinas de conteúdos específicos e de cunho pedagógico, considerando que se faz necessário ao futuro professor (a) conhecer, dominar e articular com desembaraço os vários elementos que compõem o processo da docência.

O ECS para a aprendizagem da docência passa desta forma, a ser entendido como uma possibilidade para promover a articulação entre os conhecimentos específicos e pedagógicos desenvolvidos durante o Curso, os quais devem estar alinhados às demandas sociais. Estudos como Zeichner (1992), Nóvoa (1995), Vasconcellos (1995), García (1998), Mizukami (2004), Gatti et al (2008, 2012), Pimenta e Lima (2001, 2004, 2008, 2012), entre outros, discutem sobre a formação para a docência, visando obter uma epistemologia da prática que elucidie como ocorre o processo de aprender a ensinar. Zeichner faz uma importante distinção entre aprender a ensinar e começar a ensinar ao escrever:

[...] el proceso de aprender a enseñar se prolonga durante toda la carrera docente del maestro; que, con independencia de lo que hagamos en nuestros programas de formación del profesorado y de lo bien que lo hagamos, en el mejor de los casos, solo podemos preparar a los profesores para que empiecen a enseñar (ZEICHNER, 1992, p. 45)⁹.

⁷ Considerando a existência de diferentes designações para o estágio obrigatório nos cursos de licenciatura, no relatório desta pesquisa adotamos a denominação Estágio Curricular Supervisionado em acordo com a terminologia utilizada na Resolução CNE/CP nº 02/2015, no Art. 13, § 6º O estágio curricular supervisionado é 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).

⁸ Art. 3º, III, § 1º da Lei dos Estágios nº 11.788 de 25 de Set. de 2008 (BRASIL, 2008).

⁹ “[...] o processo de aprender a ensinar dura toda a carreira docente do professor; que, independentemente do que fazemos em nossos programas de treinamento de professores e quão bem fazemos isso, na melhor das hipóteses, só podemos preparar professores para começar a ensinar” (ZEICHNER, 1992, p.45, tradução nossa).

Esta ideia nos remete ao pensamento de que a formação inicial tem limitações, embora uma formação inicial de boa qualidade seja fundamental para a constituição de um trabalho docente comprometido e capacitado que pode ser alcançado ao se conceber, durante a formação para docência, as “[...] práticas profissionais como lugar de reflexão e de formação. Não se trata de adotar uma qualquer deriva praticista e, muito menos, de acolher as tendências anti-intelectuais na formação de professores” (NÓVOA, 2008 *apud* NÓVOA, 2009, p. 4). O desafio consiste em superar a discussão entre “[...] ‘republicanos’, que apenas se interessariam pelos conteúdos científicos, e que colocariam os métodos de ensino acima de tudo o resto¹⁰” (NÓVOA, 2009, p. 4). E igualmente considerar que para o exercício da docência o (a) professor (a) “[...] usa não só os seus conhecimentos acadêmicos, mas também as suas experiências prévias, os seus sentimentos, atitudes e valores pessoais” (GARCIA, 1998, p. 72), vivências estas racionalizadas e rotinizadas no desenvolvimento profissional para a docência. Deste modo, “[...] aprender a ensinar é um processo de transformação e não só de aquisição de novos conhecimentos e aptidões [...] ” (FEIMAN-NEMSER, 1990 *apud* GARCIA, 1998, p.32).

Aprender a teoria e a prática na formação docente está relacionado ao *modos operandi* expresso pelo *habitus* e experiência¹¹ do sujeito e, revela-se em uma busca individual permanente. Essa busca pela consolidação da formação para docência pode ser compreendida como um programa de percepções e de ações reveladas no trabalho empírico realizado pelo sujeito. Ou seja, ao modo de fazer ciência dedicando “[...] mais tempo e mais esforços a pôr em ação os conhecimentos teóricos adquiridos investindo-os em pesquisas novas, em vez de os acondicionar, [...] para a venda, metendo-os num embrulho de metadiscurso [...]” (BOURDIEU, 1989, p.59). Diante do exposto concordamos com Pimenta e Lima ao escreverem que “[...] o estágio realizado com pesquisa e como pesquisa contribui para uma formação de melhor qualidade de professores [...]” (2012, p. 23). O estágio assim é colocado como foco de análise na formação para a docência ao considerar as mudanças no contexto social, na política educacional e na legislação.

¹⁰ A divisão entre ‘republicanos’ e ‘pedagogos’ é habitual nas polêmicas educativas na França - ver a tese de doutoramento de Alain Trouvé, 2006 (NÓVOA, 2009).

¹¹ Recomenda-se buscar por: SILVA, M. **O habitus professoral**: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a12.pdf> . Acesso em 16 de nov. de 2018.

Tomamos por ponto de partida destas reflexões a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, Resolução CNE/CP Nº 1 de 18 de Fevereiro de 2002, nutrida pelas discussões desencadeadas pelos Pareceres CNE/CP Nº 9 e o CNE/CP Nº 28.

Do Parecer CNE/CP Nº 9, de 08 de Maio de 2001 destacamos a proposição da simetria invertida que consiste na preparação do professor como “[...] o lugar similar àquele em que vai atuar, porém, numa situação invertida. Isso implica que deve haver coerência entre o que se faz na formação e o que dele se espera como profissional” (BRASIL, 2001, p. 30), tal proposição combate fragilidade identificada na formação inicial para docência em relação à distância entre o que é estudado na universidade e o que é posto em prática no campo de atuação profissional. O parecer consolidou a direção da formação acadêmica em três categorias: Bacharelado, Profissionalizante e Licenciatura, o que exige definição de currículos próprios às licenciaturas para “[...] que não se confundam com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo 3+1” (BRASIL, 2001, p. 6). Com as reorganizações curriculares exigidas propiciou-se aos futuros professores momentos destinados a conhecer a realidade na qual atuarão para adquirir experiências desde o início do curso de formação.

O Parecer CNE/CP Nº 28, de 02 de Outubro de 2001, por sua vez, distingue a prática como componente curricular planejada no currículo do curso e desenvolvida para produzir algo no ambiente de ensino desde o início do processo formativo para docência. Ao mesmo tempo aponta que essa prática deve garantir uma articulação intrínseca com o “[...] estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador” (BRASIL, 2001, p. 9-10). O Parecer define o ECS enquanto um componente curricular obrigatório integrado à proposta pedagógica, reconhecido como o tempo de aprendizagem que, por meio de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício” (BRASIL, 2001, p. 10). O ECS, segundo o parecer, tem por objetivo:

[...] junto com a prática, como componente curricular, a relação teoria e prática social tal como expressa o Art. 1º, § 2º da LDB¹², bem como o Art. 3º, XI e tal como expressa sob o conceito de prática no Parecer CNE/CP 9/2001, o estágio curricular supervisionado é o momento de efetivar, sob a supervisão de um profissional experiente, um processo de ensino-aprendizagem que, tornar-se-á concreto e autônomo quando da profissionalização deste estagiário (BRASIL, 2001, p. 10).

O Estágio Curricular Supervisionado conforme expresso no Parecer supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é que este momento se chama Estágio Curricular Supervisionado (BRASIL, 2001, p. 10). Desta forma, justificou-se a necessidade de ampliar a carga horária de 300 horas estabelecida pela LDB - Lei de Diretrizes e Bases – 9394/96 (BRASIL, 1996), para atender as exigências referentes à formação para docência, especialmente quanto à relação teoria e prática.

Essas discussões fundamentaram a aprovação da Resolução CNE/CP nº 01/2002 (BRASIL, 2002), a qual ratifica a necessidade de coerência entre a formação para a docência oferecida durante o curso e a prática que se espera na atuação do professor. O que passa a exigir do trabalho desenvolvido pelo professor formador em conformidade com a formação do futuro professor. A percepção legal era de que a finalidade primeira da formação para docência consistisse em aproximar o que é ensinado durante a formação inicial com a docência da realidade prática em que o licenciado vai atuar.

Com este entendimento o Estágio Curricular Supervisionado se integra como referência no processo de formação para a docência no âmbito da licenciatura, entendido como um espaço interdisciplinar de formação, com potencial na valorização do conhecimento profissional. O ECS foi assim compreendido e

[...] apresentado como um momento privilegiado de ação – reflexão – ação, prevendo um exercício profissional pleno, com orientação de professores mais experientes e também como elemento integrador do currículo, que possibilite a unidade teoria – prática (ANDRADE; RESENDE, 2010, p.244).

¹² Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Nº 9394, de 20 de Dezembro de 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 17 de ago. de 2018.

Para garantir que a organização curricular contemplasse as expectativas foi aprovada a Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002 (conforme o Art. 12 da CNE/CP 1/2002 e o Parecer CNE/CP 28/2001). Estabeleceu-se aos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, no Art. 1º a integralização mínima de 2.800h (duas mil e oitocentas horas)¹³. Com certeza todas estas mobilizações legais constituíram-se em um significativo avanço no entendimento de um trabalho integrado no âmbito dos cursos de formação para a docência. Entretanto, se faz pertinente registrar a possibilidade de que esta fragmentação rígida imposta para as 2800h de curso na formação inicial, dissimuladamente mantivesse a fragmentação entre teoria e prática, naquele momento identificado e reconhecido como a maior fragilidade existente nos cursos de formação para docência. Sobre isso Pimenta e Lima destacam:

O estágio, conforme escrito nas resoluções encontra-se separado tanto das atividades práticas quanto das denominadas científico-culturais. Portanto, nem prática, nem teoria; apenas treinamento de competências e aprendizagem de práticas modelares. Essa visão contraria os avanços da pesquisa pedagógica sobre os saberes e identidade de professores, [...] (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 87).

Não se pode desconsiderar que foi bastante focado nas diretrizes a necessidade da implementação de currículos nas licenciaturas que: viabilizassem a clareza necessária ao licenciando para estabelecer relações entre o que aprende no curso e o que ensinará no ensino básico; valorizassem o tratamento metodológico dos conteúdos; não se restringissem aos conteúdos a serem ensinados e ampliassem o conhecimento da área de atuação, entre outros tópicos. Desta forma, consideramos que as Resoluções CNE/CP 01 e 02/2002 indicaram um novo olhar sobre o formato dos cursos de Licenciatura, enfatizando as práticas na condição de componente curricular.

Após treze anos as Resoluções CNE/CP Nº 01 e 02/2002 (assim como os pareceres que lhes fundamentavam) foram revogados por meio da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, curso de formação pedagógica para graduados e curso de segunda

¹³ Em acordo com a seguinte distribuição: 1800h para as atividades de ensino/ aprendizagem; 400 h de atividades práticas, possibilitando aproximação do licenciando com o ambiente de atuação profissional, a serem desenvolvidas desde o início do curso; 400 h direcionadas ao estágio supervisionado, a ser desenvolvido a partir da segunda metade do curso e 200h para outras atividades voltadas ao enriquecimento didático, curricular/científico e cultural (BRASIL, 2002b).

licenciatura) e para formação continuada, em 1º de Julho de 2015 (BRASIL, 2015). As referidas diretrizes preconizam de forma bastante acentuada a interlocução entre as instituições formadoras do ensino superior e básico e as secretarias de educação. Essas diretrizes visam atingir maior padrão de qualidade na formação dos profissionais do magistério em nível superior por meio de ações articuladas entre ensino, pesquisa e extensão que priorizem a formação do profissional da docência, com ênfase no regime de colaboração entre os sistemas de ensino. Isso é possível observar, entre outros destaques, que nas diretrizes em vigor, em seus parágrafos 1º e 2º do Art. 2º, respectivamente, explicita-se a compreensão de docência como

§ 1º [...] 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. § 2º No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por 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 a atuação desse profissional (BRASIL, 2015, p. 3).

As diretrizes fomentam a articulação entre “[...] a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para viabilizar o atendimento às suas especificidades nas diferentes etapas e modalidades de educação básica observando suas políticas e diretrizes” (BRASIL, 2015, p. 3). Ao tratar dos cursos de segunda licenciatura e formação continuada, demarcam um momento bastante importante e inovador no tratamento das políticas para a formação dos docentes da educação básica. E, igualmente expressam a urgência em consolidar o diálogo entre as instituições formadoras de professores de nível superior e as instituições de educação básica a fim de promover um processo contínuo de formação para docência.

No Art. 12 são apresentados três núcleos¹⁴ de conhecimentos que devem ser contemplados na constituição curricular da formação inicial, com a intenção de

¹⁴ I. Núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais; II. Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino, que, atendendo às demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades; III. Núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular (BRASIL, 2015, p. 9 - 11).

propiciar ao profissional em formação conhecimentos em: pesquisa, planejamento, avaliação, gestão escolar, diversidade social e cultural, formulação de objetivos ao projeto educativo, domínio das tecnologias, gerenciamento de informações, entre outros. Esclarece, entretanto, que esta organização curricular deve respeitar a diversidade nacional e a autonomia pedagógica de cada instituição.

O Art. 13 explicita que os cursos de licenciatura devem ser estruturados por meio da garantia da base nacional comum das orientações curriculares. Define no parágrafo 1º a carga horária mínima dos cursos de licenciaturas em 3.200 (três mil e duzentas horas)¹⁵ de efetivo trabalho acadêmico com a duração de no mínimo 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos. Importante destacar que na Resolução CNE/CP n. 02/2015 (BRASIL, 2015) não consta o indicativo de que o ECS seja realizado apenas a partir do início da segunda metade do curso, ou seja, ele pode ocorrer em qualquer período, ficando a critério do Projeto Pedagógico do Curso proposto pela instituição de ensino superior. Os parágrafos que seguem que incluem do 2º ao 5º, reforçam: a garantia nos currículos dos conteúdos específicos da área de conhecimento ou interdisciplinares, fundamentos, metodologias, fundamentos da educação, políticas públicas e gestão escolar, direitos humanos, entre outras, visando a formação integral do profissional docente; a relação teoria e prática para o fortalecimento dos conhecimentos e habilidades voltados à docência; a efetiva e concomitante relação teoria e prática ao longo do processo formativo; a alocação de tempos e espaços curriculares; destaca o tempo dedicado às dimensões pedagógicas no curso de Pedagogia, quando assegura que não será inferior à quinta parte da carga horária total.

No parágrafo 6º apresenta o Estágio Curricular Supervisionado compreendido enquanto “[...] 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). Essa articulação coloca o Estágio Curricular Supervisionado no Núcleo de estudos integradores para

¹⁵ Assim distribuídas: 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição; pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos já definidos (incisos I e II do artigo 12), conforme o projeto de curso da instituição; 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes (conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12), por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição (BRASIL, 2015).

enriquecimento curricular, que compreendemos como sendo na constituição de um curso: os seminários integradores, os projetos de extensão e iniciação científica, as monitorias, dentre muitas outras ações possivelmente definidas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) indicadas e discutidas na construção das propostas curriculares. Estas ações deverão ser pautadas por normatizações didáticas-pedagógicas do Estágio Curricular Supervisionado da formação docente em dimensão institucional, conforme Art. 1º, parágrafo 2º (BRASIL, 2015).

Destacamos também nesta perspectiva um Estágio Curricular comprometido com os princípios estabelecidos nas diretrizes, entre os quais destacamos do Art. 3º, parágrafo 5º:

[...] V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; VI - o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério; VII - um projeto formativo nas instituições de educação sob uma sólida base teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação; [...] (BRASIL, 2015, p. 4).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, de Julho de 2015, tratam também dos cursos de segunda licenciatura e da formação continuada e demarcam um momento bastante importante e inovador no tratamento das políticas para a formação dos docentes da educação básica. O documento expressa a urgência em consolidar o diálogo entre as instituições formadoras de professores de nível superior e as instituições de educação básica a fim de promover um processo contínuo de formação para docência. Traz, sem sombra de dúvidas, um grande desafio às instituições de ensino superior em atender todas as orientações indicadas em uma matriz curricular organizada em quatro anos.

Por meio dessa breve retrospectiva da legislação referente à formação para docência, com ênfase no Estágio Curricular Supervisionado faz-se relevante destacar a Lei Nº. 11.788, de 25 de Setembro de 2008, em vigor no País desde 26 de novembro de 2008 que definiu as regras para os estágios na formação profissional, cabendo aos cursos de formação para docência a ela se adequar caracterizando-se em um instrumento legal de relevância cultural, educativa, política e econômica para a sociedade.

Quanto ao aspecto sociocultural e educativo, a lei concebe o estágio¹⁶ enquanto um “ato educativo” no qual a instituição de ensino e a parte concedente, responsáveis pelo estágio, o façam a partir: da organização de um planejamento, acompanhamento na execução e avaliação dos resultados alcançados. Isso pode ser observado no Art 1º:

Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. § 1º O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando. § 2º O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho (BRASIL, 2008, p. 1).

A Lei nº 11.788 de 25 de Setembro de 2008 (conhecida como a lei dos estágios) é incisiva ao determinar as condições físicas e adequadas para que o estagiário desenvolva as atividades condizentes à aprendizagem da formação profissional para qual se prepara. Normatiza o número máximo de estagiários por supervisor na parte concedente do estágio, a contratação de seguro contra acidentes pessoais, os períodos de férias e recesso proporcional, a duração do estágio e o estabelecimento de um limite máximo de número de horas de trabalho por dia. Legaliza o recrutamento de estagiários por profissionais de nível superior e fixa o prazo máximo de dois anos para a permanência do estagiário em uma mesma unidade concedente.

Quanto à formação inicial do magistério da educação básica em nível superior a legislação vigente normatiza no Art. 13, § 6º que o Estágio Curricular Supervisionado é “[...] 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.11). As Diretrizes orientam para que o estágio seja articulado com a prática desenvolvida no curso como um todo. Nesta perspectiva o estágio caracteriza-se como o “[...] lócus onde a identidade profissional do aluno é gerada, construída [...]” e “volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica e, por isso, deve ser planejado gradativo e sistematicamente com essa finalidade [...]” (BURIOLLA, 2009, p. 13). Entretanto, só a

¹⁶ A lei define que o Estágio Curricular Supervisionado faz parte (componente) do projeto pedagógico do curso e distingue-se em obrigatório e não obrigatório. Determina que durante o estágio ocorra o acompanhamento efetivo de um professor orientador da instituição de ensino e por um supervisor indicado pela parte concedente, os quais devem avaliar as atividades realizadas e exigir relatórios das atividades realizadas, num prazo não superior a seis meses (BRASIL, 2008).

força legal não garante “esse processo de ressignificação de saberes” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 88) em relação ao estágio nos cursos de formação para docência. Ainda há muito em se fazer para ultrapassar o entendimento de Estágio Curricular Supervisionado como parte prática do curso; momento de aplicação de conhecimentos adquiridos durante o curso; reprodução de modelos responsáveis pela prática pedagógica.

Ainda é muito presente, com as devidas exceções, o modelo de estágio pautado na tríade: observação, participação e regência. Um modelo questionado por reproduzir um *habitus* (no sentido da teoria bourdieusiana) profissional não suscetível às mudanças sociais, que por sua vez, caracterizarão profissionais professores estáticos, não criativos, incapazes de uma intervenção crítica em relação ao mundo. “O *habitus* é o produto da experiência biográfica individual, da experiência histórica coletiva e da interação entre essas experiências. Uma espécie de programa, no sentido da informática, que todos nós carregamos” (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 34).

Quando visto à luz de uma concepção crítica/reflexiva o Estágio Curricular Supervisionado tem potencial para proporcionar, tanto aos sujeitos em formação inicial como aos formadores envolvidos no processo de estágio, uma experiência humana na maneira de relacionar-se consigo mesmo e com o mundo a sua volta, permitindo desenvolver nos sujeitos envolvidos uma consciência crítica em relação à ideologia reprodutivista da sociedade. Trata-se assim de um processo contínuo de ação - reflexão - ação, por meio do qual “[...] indivíduos ou grupos, incorporam um *habitus* gerador (disposições adquiridas pela experiência) que variam no tempo e no espaço” (BOURDIEU, 1987, p. 19 *apud* THIRY-CHERQUES, 2006, p. 34).

Neste contexto o Estágio Curricular Supervisionado vem sendo entendido, no âmbito do Curso de formação para a docência, como um componente curricular com potencial de transformação da realidade devido a possibilidade, que lhe é peculiar, em promover a consonância entre os conhecimentos desenvolvidos durante a formação na licenciatura (no Curso) e o trabalho docente (na Realidade onde vai atuar). Estágio Curricular Supervisionado é “[...] atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, objeto da práxis” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 45). É premente a necessidade de que as instituições de Ensino Superior assegurem o Estágio Curricular Supervisionado da formação para a docência, enquanto “[...] um campo de conhecimento formativo dos futuros professores e integrante de todo o

projeto curricular [...]” que decorre do conceito de professor que queremos formar (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 88, grifo nosso).

Leituras da produção acadêmica sobre o ECS da licenciatura indicam que ainda é recorrente a necessidade em romper com o modelo tradicional de estágio em direção aos modelos articulados de cunho reflexivo e a necessidade do fortalecimento das relações entre os sujeitos formadores e as práticas formativas. Apontam também, que as principais fragilidades do ECS encontram-se no entrosamento entre universidade e escola básica e no bloqueio dos estagiários em inovar no planejamento das práticas docentes impedindo o desenvolvimento da autonomia destes profissionais para atender a demanda das necessidades sociais (MEDEIROS, L., 2014; CASOTTE, 2016)

Algumas pesquisas detêm-se em analisar as formas de acompanhamento do estágio destacando a importância dos ambientes colaborativos envolvendo estagiários, pesquisadores e formadores para o compartilhamento de experiências que motivam o processo de construção do profissional professor. Destacam também, sobre: a falta de clareza das propostas de estágios; a desistência da docência no momento do estágio e a importância do reconhecimento do estágio pelo estagiário (MELO, M., 2013).

As implicações tecnológicas também se apresentam no ECS e o destacam (MENDES, D., 2016; MARTINS, V., 2014) como um espaço bastante profícuo para desenvolver as potencialidades necessárias para integrar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDIC à docência. O avanço tecnológico vem sendo tratado nas últimas décadas como um desafio para a docência adequar-se (SOUSA, C., 2015; CAMPOS, K., 2013), ao mesmo tempo que aponta a necessidade de priorizar uma formação tecnológica de aplicação pedagógica ao professor e evitar armadilhas da formação tecnológica para a docência *emergencial* (aligeirada). Nesse sentido torna-se imprescindível a formação inicial para a docência para subsidiar a formação do professor no que se denomina Mídia-Educação (MENDES, D, 2016, p. 70).

Um dos componentes curriculares mais importantes para a aprendizagem das singularidades da docência caracteriza-se em oportunizar ao ECS constituir-se em um foco de investigação dos comportamentos mediacionais dos estagiários durante as vivências pedagógicas, destacando a Intencionalidade, Significação e Transcendência (FÉLIX, 2013; CALDAS, 2013), fazendo com que o ECS torne-se um espaço para as relações interpessoais entre estagiários, professor formador, professor supervisor e alunos. Essa aproximação é de fundamental importância, segundo Téo (2013) e Castro (2015), para que as ações desenvolvidas no ECS possam promover a aproximação de

motivos e sentidos da docência em direção dos significados sociais da profissão. Isso perpassa, também, pela forma de recebimento dos estagiários pelos professores supervisores, que pode ocorrer a partir de três enfoques: recepcionar, acolher e acompanhar. Isso porque se atribui à convivência diária, entre o professor supervisor e o estagiário, a construção do conhecimento prático, logo este se dá por meio de relações *intergeracionais* (ARAÚJO, S., 2014; BUENO, 2016).

No mesmo sentido, em acordo com Soares (2015) e Reis, A. (2013) é importante atentar ao fato de que os professores supervisores têm muito a contribuir no contexto da formação para docência a partir das experiências vividas. Por isso a necessidade, durante o período de ECS, qualificar/especializar e divulgar o trabalho realizado pelos professores supervisores nas salas de aulas, como uma forma de incentivo e valorização do trabalho realizado pelo professor em serviço. Logo, ao mesmo tempo em que se foca na partilha das experiências entre o professor supervisor e estagiário, viabiliza-se um processo formativo único no qual ao ajudar a formar, o professor também se forma (SILVA, P., 2016; MACIEL, 2015; CRISTOFOLETI, 2015; ARAÚJO, R., 2015). A escola passa então a ser concebida enquanto espaço de formação para o futuro professor, onde o ser professor se concretiza e os laços formativos se constituem dentro de uma relação dialógica entre Universidade e Escola (EUGÊNIO, K., 2015; NASCIMENTO, A., 2014; ROSA, 2014)

Diante do exposto podemos afirmar que o ECS é um elo (união) entre a teoria e prática que circula no âmbito da licenciatura e sua importância está em: levar, testar, desenvolver, aprimorar, reconstruir esta união na realidade do exercício da docência. Sobre isso Pimenta e Lima trabalham a perspectiva de que “[...] o estágio tem de ser teórico-prático, ou seja, que a teoria é indissociável da prática” (2012, p. 34). Para que este conceito de estágio se efetive a questão está em eliminar o predomínio da teoria sobre a prática e vice versa, cabendo “[...] adotar uma nova forma de produzir conhecimento no interior dos cursos de formação do educador” (FREITAS, 1992, p. 6 *apud* PIMENTA, 2012, p. 76). Visto assim a formação inicial vai delinear a construção da profissionalização docente a partir da interação entre as atividades teóricas e práticas, concatenadas com o campo de atuação profissional (CARVALHO FILHO, 2015, p. 30) na qual “[...] a prática é intencionada pela teoria, que por sua vez é identificada e legitimada pela prática”(MIRANDA, 2008, p.16 *apud* NASCIMENTO, C. 2013, p. 47).

A superação da dicotomia teoria e prática revela um ECS entendido “[...] como campo de construção do conhecimento científico e da identidade profissional do futuro

professor, considerando-se a realidade experimentada e as possibilidades de intervenção por meio da reflexão-ação-reflexão em um processo contínuo e dialético” (NASCIMENTO, C., 2013, p. 47). Trata-se de uma reflexão compartilhada entre estagiário, professor orientador e supervisor de estágio e equipes gestora e pedagógica da escola, dentro das condições reais de cada segmento. No entanto, o entendimento da relação teoria e prática não é claro entre os sujeitos envolvidos com o estágio, tornando possível “[...] identificar a carência que existe tanto da teoria (pois ela não fundamenta a prática profissional) quanto da prática (pois não toma a vivência como referência para fundamentá-la teoricamente, nem refleti-la)” (OLIVEIRA, M., 2016, p. 62).

A reflexão, análise e problematização da prática como fio condutor na construção do conhecimento para a prática profissional docente “[...] embasa a formação denominada por Donald Shön de epistemologia da prática, que além dessas reflexões conta ainda com o conhecimento tácito, conforme Luria e Polanyi (PIMENTA; LIMA, 2011)” (NASCIMENTO, C., 2013, p.47). A sociedade contemporânea, caracterizada pela globalização, espera dos cursos de licenciaturas a formação de sujeitos autônomos na construção de seus valores e competentes profissionalmente para agirem criticamente na sociedade, “[...] uma meta para todo o curso de licenciatura, numa atitude interdisciplinar, envolvendo todas as disciplinas que compõem o currículo, buscando sempre uma interligação entre a teoria e a prática” (MEDEIROS, D., 2013, p. 115).

Há uma tendência entre os cursos de licenciatura de distanciamento entre as dimensões, teoria e prática, no tocante a produção do conhecimento científico (SOARES, 2016; MEDEIROS, D., 2013), “[...] cujos desdobramentos incidem diretamente na formação do pensamento político e pedagógico sob o qual são elaborados e postos em desenvolvimento projetos de educação [...]” (SOARES, 2016, p.58). O alerta é pertinente porque é no processo de formação para a docência que se deve contemplar “[...] reflexões em contextos práticos, num ir e vir entre teoria e prática, aprofundando estes conceitos e tomando-os como ponto de referência da formação[...]” (MEDEIROS, D., 2013, p. 48). E o ECS tem papel fundamental no fomento dessas reflexões. Soares (2016) se deteve em um estudo de caso a respeito de uma instituição de ensino superior que optou em conceber o ECS enquanto uma ação coletiva no âmbito da licenciatura, descaracterizando-o enquanto uma disciplina. Desta decisão constatou-se a diminuição das atividades de orientação e supervisão dos estágios ocasionando a redução do potencial da prática do estágio como eixo articulador do currículo de formação (SOARES, 2016, p.76).

A relação entre teoria e prática é uma discussão urgente e delicada entre os sujeitos envolvidos no processo de formação para a docência, da mesma forma que há urgência em romper com o modelo de formação docente de cunho burocrático e descontextualizado ao encontro de um modelo integrado às realidades sociais e econômicas do trabalho da área de atuação (MEDEIROS, D., 2013, p.158). Por que a capacidade em atuar profissionalmente advém da mobilização dos diferentes saberes construídos ao longo da formação “[...] humana e seus elos com a natureza da ação educativa” (PIMENTA JUNIOR, D., 2016, p. 19) e assim constitui o ECS em espaço da prática-teoria-prática na condição de um “[...] processo reflexivo que permeia a intervenção docente em sala de aula” (ALVES, W., 2015, p.7), oportunizando teorizar as práticas desenvolvidas e proporcionar ao profissional docente a segurança necessária para atuar profissionalmente. Desta forma é preciso “[...] elaborar um projeto de estágio que privilegie o conhecimento teórico-prático, com a apresentação de uma proposta que objetive formar o futuro professor para o exercício de sua profissão” (OLIVEIRA, 2016, p. 09).

Visto dessa forma o ECS é “[...] constituído pela teoria e que essa gera a prática e é por ela gerada, em um movimento mútuo e consensual de troca e de geração de conhecimento” (NASCIMENTO, C., 2013, p.18), dinâmica que apresenta dificuldades para a execução do estágio que vão desde a disponibilidade para cumprir a carga horária até as angústias que surgem ao enfrentar os desafios da profissão professor. Momento em que a obrigatoriedade do estágio deve deixar de ser entendida apenas como imposição, e sim uma possibilidade a mais de aprendizado da docência no curso. É na organização curricular, na forma de encaminhamento das disciplinas e como estas se integram com os objetivos e estratégias de ação projetada para o curso, que se dá a possibilidade de “[...] sistematizar os saberes docentes e a relação teoria-prática, vivenciadas no estágio curricular supervisionado a fim de compreender a universidade e a escola como partes indissociáveis no processo de formação profissional” (CARVALHO FILHO, J., 2015, p. 128).

Dessa forma a definição das orientações pedagógicas em um currículo reflete o sujeito professor que se pretende formar. Em torno da definição do termo currículo “[...] diferentes teorias disputam sentidos e concepções na medida em que esse não é um processo imparcial, mas social, que envolve rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle (ARAÚJO, K., 2015, p. 63). Os sentidos atribuídos ao ECS resultam do modelo de formação e de currículo hegemônico em um

determinado período, podendo ser: componente curricular obrigatório, relação entre teoria e prática, articulação intrínseca com a prática, formação profissional, processo de ensino e aprendizagem, campo de conhecimento da prática profissional, tempo de aprendizado supervisionado. Logo, a política curricular para a formação de professores é um contínuo de articulação das demandas em disputas hegemônicas (ARAÚJO, K., 2015, p. 223).

A formação de professores vem sendo defendida como algo muito além da incorporação de técnicas e conhecimentos, é perceptível o deslocamento da ideia de formação restrito ao entendimento acadêmico para um entendimento mais profissional da docência. Professores são instigados a “[...] teorizar sobre suas práticas e contribuir para uma base codificada de conhecimentos sobre o ensino [...]” (ZEICHNER, 1993, p. 16), desconstruindo a ideia de que ensino de qualidade seja propriedade exclusiva das universidades e valorizando as experiências extramuros desta. Um ECS que assuma o desenvolvimento de “[...] atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas ao estudante pela participação em situações reais de vida e de trabalho de seu meio visando o aprendizado de competências próprias da atividade profissional e a contextualização curricular” (OLIVEIRA, G., 2013, p. 26-27).

O Estágio tornou-se consenso enquanto momento de extrema importância para a formação inicial para docência entendido como “[...] eixo central na formação de professores, pois é através dele que o profissional conhece os aspectos indispensáveis para a formação da construção da identidade e dos saberes do dia-a-dia” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 153). A configuração do ECS enquanto aproximação entre o curso de licenciatura e a realidade de atuação profissional do docente ocorre pela oportunidade por ele promovida para a transposição das teorias e conteúdos aprendidos durante o Curso.

O ECS é, portanto o eixo integrador entre os saberes do conhecimento e da experiência, mediado pelo processo de reflexão sobre os saberes docentes quando na aproximação entre universidade e escola para a construção dos saberes pedagógicos. O que nos conduz ao ECS concebido como campo de conhecimento e eixo curricular central nos cursos de licenciaturas, quando “[...] possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 61).

Inserese nesse cenário a presente pesquisa visto que tem a perspectiva de desvelar o conjunto de fatores presentes em uma situação de crise pautada pela

discussão sobre o ECS das licenciaturas em uma instituição de ensino superior. Tenciona, também, registrar os fatos ocorridos em relação ao ECS das licenciaturas na situação de crise que ocorreu no *campo universitário*, refletindo sobre as opiniões que instigaram a dinâmica das relações sociais, assim como a alteração, ou não, na condução do ECS da licenciatura na referida instituição de ensino superior. A pesquisa busca também, uma forma de disponibilizar subsídios por meio de um documento para gerar outras formas de registros, para além de documentos oficiais sobre um acontecimento em torno do ECS presencial da licenciatura. E, conseqüentemente produzir conhecimentos, reconhecendo que documentar uma memória¹⁷ é “[...] desacelerar o desaparecimento de sinais do que se deseja manter, em face da necessidade do lembrar” (BARROS; AMÉLIA, 2009, p. 57).

Pesquisar um fato que envolveu o ECS das licenciaturas é não deixar de informar às gerações dos futuros professores formadores dos Cursos de licenciatura a conformação de como se desencadeou um processo de “reestruturação” do Estágio Curricular Supervisionado das licenciaturas na UEPG. Ocorreu que no período compreendido de 2010 a 2016 polarizaram na UEPG dois grupos: um em defesa do ECS da licenciatura enquanto campo de conhecimento munido de objeto de estudo e pesquisas na área, com a necessidade de um “locus específico de discussão pedagógica e administrativa”. Portanto suficiente para se manter em um Departamento específico, vinculado ao Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, intitulado Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DEMET), dentro da estrutura institucional organizada em departamentos e colegiados. Outro grupo pleiteava o ECS da licenciatura locado nos Departamentos de Referência¹⁸ vinculados a três diferentes Setores de Conhecimento¹⁹ da instituição UEPG. Tendo em vista a aproximação do ECS com as demais disciplinas da grade curricular dos respectivos Cursos, por meio da convivência entre os professores formadores da área específica da licenciatura e dos orientadores do ECS.

¹⁷ A Memória aqui entendida como “[...] uma construção psíquica e intelectual que acarreta de fato uma representação seletiva do passado, que nunca é somente aquela do indivíduo, mas de um indivíduo inserido num contexto” (MOREIRA, 2005, p. 01).

¹⁸ Denominou-se Departamento de Referência como aquele que agrega a maior parte das disciplinas que pertencem a um campo científico que, por sua vez, nomeia o Curso de licenciatura (UEPG, 2015, fl.18).

¹⁹ Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes (Licenciaturas em: Pedagogia, Artes Visuais, Música, Letras Português/Inglês, Letras Português/Espanhol, Letras Português/Francês e História). Setor de Ciências Exatas e Naturais (Licenciaturas em: Matemática, Química, Física e Geografia). Setor de Ciências Biológicas e da Saúde (Licenciaturas em: Ciências Biológicas e Educação Física) (A AUTORA, 2017).

Importante enfatizar que ambos os grupos pautaram-se nas orientações legais estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica (CNE/CP n.º 1/2002 e n.º 2/2015) e na busca pela superação da dicotomia entre teoria e prática no âmbito dos Cursos de licenciatura da UEPG.

Diante do fato apresentado esta pesquisa concebe a instituição UEPG como um *campo* social onde as lutas estabelecidas são expressas sob o domínio de relações de cunho hierárquico, político, intergeracional e burocrático. Assim, este estudo assumiu o compromisso em identificar e analisar a correlação entre as exigências legais, a excelência pedagógica dos Cursos envolvidos e a influência dos interesses pessoais pautados nas relações sociais que permearam as tensões estabelecidas quando na “reestruturação” do Estágio Curricular Supervisionado das licenciaturas. Esses aspectos, permeados pelo poder hegemônico estabelecido interferiram na forma de conceber a origem, os métodos e a validade do conhecimento desenvolvido no Estágio Curricular Supervisionado em uma licenciatura.

O viés legal apresenta-se no estudo a partir da análise de documentos que constituíram marcos regulatórios para os Cursos de Licenciaturas formalizados em leis, pareceres, diretrizes, processos, resoluções e portarias resultantes dos domínios federal, estadual e institucional. Documentos imprescindíveis para apontar a visão hegemônica na forma de conceber o Estágio Curricular Supervisionado das licenciaturas na UEPG.

A natureza pedagógica é abordada na pesquisa a partir da compreensão sobre o Estágio Curricular Supervisionado das licenciaturas que subjaz os encaminhamentos adotados pela UEPG durante os processos de (re) estruturação desses estágios no âmbito institucional. Também traz à reflexão a concepção epistemológica de estágio que perpassa os Cursos vinculados às Ciências Humanas e as Ciências Naturais, considerando a articulação da prática educativa curricular peculiar a área de conhecimento a qual cada licenciatura está vinculada.

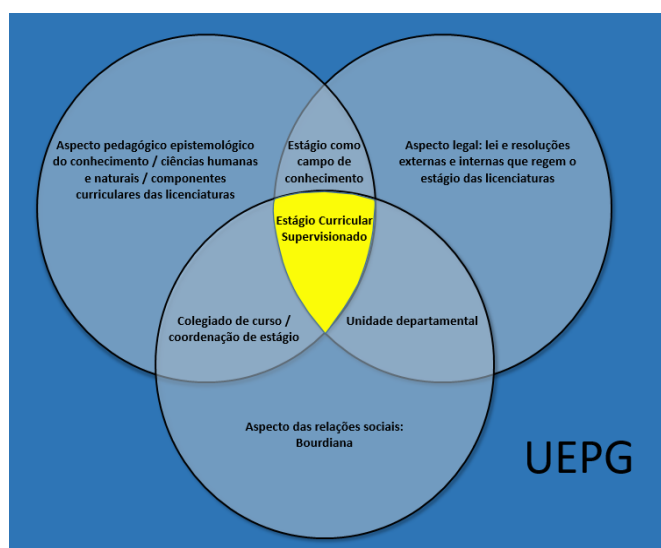
O caráter inerente das relações sociais pauta-se na teoria dos *campos simbólicos* de Pierre Bourdieu concebendo a UEPG como um universo social: “[...] o lugar de uma luta para saber quem, no interior desse universo socialmente mandatário para dizer a verdade sobre o mundo social está realmente fundamentado para dizer a verdade” (BOURDIEU, 2004a, p. 166). Situa-se neste universo o Estágio Curricular Supervisionado da licenciatura na condição de um *capital simbólico* enquanto um crédito, entendido como “[...] o poder atribuído àqueles que obtiveram reconhecimento

suficiente para ter condição de impor o reconhecimento [...]” (BOURDIEU, 2004a, p. 166).

O estudo identifica nos limites das fronteiras entre estes vieses (legal, pedagógico e social) que o Estágio Curricular Supervisionado das licenciaturas é reconhecido por alguns, e por outros não, enquanto um “campo de conhecimento” a ser discutido a partir do âmbito dos Colegiados de Cursos²⁰. No entanto, que se torna vulnerável à influência de classes hegemônicas estabelecidas no *campo universitário*.

A Figura 1, a seguir, ilustra a compreensão que assumimos em relação ao tratamento aplicado ao processo de discussão sobre a realocação do Estágio Curricular Supervisionado das licenciaturas na UEPG para os Departamentos de Referência. Conflito que gerou um tratamento particularmente hostil da instituição em relação aos professores orientadores de estágio das licenciaturas que se opunham a proposta de realocação do ECS da licenciatura no período compreendido de 2010 a 2016, no qual, embora tenha sido travado um embate bastante desgastante, deixou vestígios de pouca profundidade nas discussões em relação às questões de cunho pedagógico, indispensáveis para o fortalecimento da articulação entre os “conhecimentos teóricos e práticos” na perspectiva de uma “relação reflexiva” na organização e implementação curricular de um curso de licenciatura.

Figura 1 – Demarcação dos aspectos temáticos da pesquisa



Fonte: A Autora, 2017.

²⁰ Os Colegiados de Curso das licenciaturas em conformidade com o Art. 95-A do Regimento e Estatuto da UEPG (UEPG, 2018) exercem a coordenação didático-pedagógica do curso correspondente (A AUTORA, 2018).

O Estágio Curricular Supervisionado, para além do cumprimento de uma determinação legal, é uma etapa da formação para a docência que descortina as inquietações e incertezas da opção profissional tomada, ao viabilizar ao professor em formação inicial a participação ativa na realidade onde vai atuar profissionalmente. Também provoca o confronto entre a teoria discutida no Curso de Formação e a prática presente no Cotidiano Profissional, bem como desperta e desenvolve novos saberes que conduzem a um modo de agir que exige a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação, sendo que as duas primeiras são separadas apenas pelo momento que acontecem (SHÖN, 2000, p.32). Este modo de agir não é proporcionado pelo Estágio Curricular Supervisionado da licenciatura quando este não “[...] fundamenta teoricamente a atuação do futuro profissional nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica” (PIMENTA; LIMA, 2012, p.33). Característica, por vezes, detectada em um Curso desprovido da relação reflexiva entre teoria e prática.

Diante de tais considerações o Estágio Curricular Supervisionado da licenciatura deve ser considerado um “campo de conhecimento” que se estabelece na relação entre o Curso de Formação e a Realidade Profissional, entendido como “[...] objeto de análise, de investigação e de interpretação crítica” (PIMENTA; LIMA, 2012, p.24). Refletir sobre a formação para a docência é urgente no contexto de uma sociedade contemporânea em que o conhecimento se tornou frenético e interminável, por isso se faz necessário formar professores ousados para pensar o novo, que acreditem na mudança do contexto escolar e sejam providos de senso crítico.

O aporte teórico da pesquisa perpassa por Popper (1972), Kuhn (1992), Japiassú (1981), Bourdieu (2001) entre outros, ao abordar alguns aspectos da epistemologia do conhecimento. Em Bourdieu (1975, 1989, 1996, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2007, 2008, 2011) entre outras obras e textos do autor para refletir sobre a teoria das relações sociais. Quanto às questões relacionadas ao ECS da licenciatura perpassam por Zeichner (1993), Gatti *et al* (2008), Gatti (2014), Pimenta e Lima (2012), García (1998), entre outros.

Em consonância com as considerações expostas apontamos os seguintes pressupostos de investigação diante do tema apresentado:

- O ECS viabiliza ao estagiário refletir sobre a escola, o comportamento dos alunos e o cotidiano docente, de modo a promover uma transformação social positiva.

- O ECS ao viabilizar a aproximação entre teoria e prática no exercício da docência evidencia a concepção de formação para docência predominante no contexto do Curso de licenciatura.
- A almejada articulação entre Ciência e docência consolida-se a partir da intencionalidade e da consciência pedagógica construída pelos professores formadores que compõem o Curso de licenciatura.
- O ECS ao ser contemplado pelo MEC com uma carga horária expressiva na grade curricular das licenciaturas assume a conotação de um *capital* que agrega *poder* no âmbito da licenciatura.
- A interferência externa em discussões estabelecidas no interior da licenciatura provoca a sobreposição das relações sociais às discussões teóricas pedagógicas e legais.

Apresentada a temática, a delimitação do aporte teórico e alguns pressupostos no âmbito empírico, a questão norteadora da presente investigação é proposta sob o seguinte enunciado: Qual a concepção epistemológica estabelecida na UEPG em relação ao Estágio Curricular Supervisionado das licenciaturas que conduziu as discussões sobre estes estágios na instituição no período compreendido de 2010 a 2016?

A partir do problema enunciado as questões auxiliares para elucidar o presente estudo são:

- A concepção de Ciência expressa pela área de conhecimento ao qual um Curso de licenciatura está vinculado influencia na concepção do ECS?
- O Estágio Curricular Supervisionado das licenciaturas é compreendido e defendido enquanto um campo de conhecimento na UEPG?
- O ECS das licenciaturas deve compor o rol de pesquisas das Ciências Humanas?
- De que forma a UEPG conduziu as discussões de ordem pedagógica, legal e das relações sociais durante o processo de realocação do ECS das licenciaturas na instituição?
- Qual o impacto observado no ECS das licenciaturas após a realocação da disciplina e seus respectivos professores orientadores de estágio para os chamados departamentos de referência na UEPG?

Visando encontrar respostas às inquietações suscitadas a partir do processo de realocação dos ECS das licenciaturas para os departamentos de referência na UEPG,

com o entendimento de que prevaleceram as relações de *poder* no espaço social universitário em detrimento dos vieses legal e pedagógico é objetivo geral desta pesquisa:

- Elucidar a concepção epistemológica de ECS da licenciatura implementada na UEPG, a partir da realocação dos professores orientadores de estágios para os denominados departamentos de referência.

São objetivos específicos desta pesquisa:

- Apontar a necessidade em manter uma concepção epistemológica institucional de ECS das licenciaturas para preservar o aprendizado da docência frente à concepção de ciência que pauta a especificidade dos diferentes cursos de licenciatura.
- Caracterizar o ECS da licenciatura enquanto campo de conhecimento cujo objeto de estudo é a interação do futuro profissional da docência com a realidade onde vai atuar.
- Desvelar o entendimento sobre o ECS da Licenciatura que permeiam as unidades departamentais, os colegiados de curso e as coordenações de estágios vinculados às licenciaturas.
- Identificar em que medida a dinâmica do *poder* universitário se sobrepôs às discussões pedagógicas e das relações sociais sobre uma concepção de estágio para as licenciaturas de natureza institucional.
- Aclarar a repercussão gerada no ECS das licenciaturas após o processo de realocação destes estágios na UEPG.

Destarte a tese defendida é a seguinte: Na luta pelo domínio do ECS entre agentes do *subcampo das licenciaturas* da UEPG, predominou a disputa deste enquanto um *capital simbólico*, devido à carga horária expressiva que este representa na grade curricular da licenciatura, em detrimento de discussões e reflexões sistematizadas e conscientes que conduzissem ao amadurecimento e fortalecimento de uma concepção epistemológica para o ECS das licenciaturas na instituição. Este movimento ocasionou o enfraquecimento do estágio enquanto *campo de conhecimento*, no momento em que ao desarticular um espaço direcionado para pensar o estágio, retirou dos professores formadores orientadores a igualdade de uma identidade institucional em relação aos demais professores. Isso porque a realocação pulverizou os espaços de discussões e reflexões sobre esse campo de conhecimento no âmbito da instituição.

Os pressupostos da investigação, os objetivos, e a tese proposta em torno da pergunta central de pesquisa estão sintetizadas no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Questões de pesquisa

PRESSUPOSTOS DA INVESTIGAÇÃO				
O ECS ao viabilizar a aproximação entre teoria e prática no exercício da docência a evidência a concepção de formação para docência predominante no contexto do Curso de licenciatura.	O ECS ao ser contemplado pelo MEC com uma carga horária expressiva na grade curricular das licenciaturas assume a conotação de um <i>capital</i> que agrega <i>poder</i> no âmbito da licenciatura.	O ECS viabiliza ao estagiário refletir sobre a escola, o comportamento dos alunos e o cotidiano docente, de modo a promover uma transformação social positiva.	A almejada articulação entre Ciência e docência consolida-se a partir da intencionalidade e da consciência pedagógica construída pelos professores formadores que compõem o Curso de licenciatura.	A interferência externa em discussões estabelecidas no interior da licenciatura provoca a sobreposição das relações sociais às discussões teóricas pedagógicas e legais.
QUESTÃO CENTRAL				
Qual a concepção epistemológica estabelecida na UEPG em relação ao Estágio Curricular Supervisionado das licenciaturas que conduziu as discussões sobre estes estágios na instituição no período compreendido de 2010 a 2016?				
QUESTÕES NORTEADORAS				
A concepção de Ciência expressa pela área de conhecimento ao qual um Curso de licenciatura está vinculado influencia na concepção do ECS?	O ECS das licenciaturas é compreendido e defendido enquanto um campo de conhecimento na UEPG?	O ECS das licenciaturas deve compor o rol de pesquisa das Ciências Humanas?	De que forma a UEPG conduziu as discussões de ordem pedagógica, legal e das relações sociais durante o processo de realocação do ECS das licenciaturas na instituição?	Qual o impacto observado no ECS das licenciaturas após a realocação da disciplina e seus respectivos professores orientadores de estágio para os chamados departamentos de referência na UEPG?
OBJETIVO GERAL				
Elucidar a concepção epistemológica de Estágio Curricular Supervisionado da licenciatura implementada na UEPG, a partir da realocação dos professores orientadores de estágios para os denominados departamentos de referência.				
OBJETIVOS ESPECÍFICOS				
Apontar a necessidade em manter uma concepção epistemológica institucional de ECS das licenciaturas para preservar o aprendizado da docência frente à concepção de ciência que pauta a especificidade dos diferentes cursos de licenciatura.	Caracterizar o ECS da licenciatura enquanto campo de conhecimento cujo objeto de estudo é a interação do futuro profissional da docência com a realidade onde vai atuar.	Desvelar o entendimento sobre o ECS da Licenciatura que permeia as unidades departamentais, os colegiados de curso e as coordenações de estágios vinculados às licenciaturas.	Identificar em que medida a dinâmica do <i>poder</i> universitário se sobrepôs às discussões pedagógicas e das relações sociais sobre uma concepção de estágio para as licenciaturas de natureza institucional.	Aclarar a repercussão gerada no ECS das licenciaturas após o processo de realocação destes estágios na UEPG.
TESE				
Na luta pelo domínio do ECS entre agentes do <i>subcampo das licenciaturas</i> da UEPG, predominou a disputa deste enquanto um <i>capital simbólico</i> , devido à carga horária expressiva que este representa na grade curricular da licenciatura, em detrimento de discussões e reflexões sistematizadas e conscientes que conduzissem ao amadurecimento e fortalecimento de uma concepção epistemológica para o ECS das licenciaturas na instituição. Este movimento ocasionou o enfraquecimento do estágio enquanto <i>campo de conhecimento</i> , no momento em que ao desarticular um espaço direcionado para pensar o estágio, retirou dos professores formadores orientadores a igualdade de uma identidade institucional em relação aos demais professores. Isso porque a realocação pulverizou os espaços de discussões e reflexões sobre esse campo de conhecimento no âmbito da instituição.				

Fonte: A Autora, 2017.

A metodologia adotada na presente pesquisa ousa caminhar pela essência não cartesiana observada nos trabalhos de Pierre Bourdieu, em relação à forma como o autor/pesquisador aborda seus temas estudados, por exemplo: a Sociedade Cabila (BOURDIEU, 2000); a Dominação Masculina (BOURDIEU, 1998, 2002); o Homo Academicus (BOURDIEU, 1984; 2011a) entre muitos outros trabalhos e temas por ele desenvolvido. O autor/pesquisador se recusava em separar ou opor os pares inerentes a pesquisa: intenção e causa; objeto e sujeito, materialidade e representação simbólica, ou seja, Bourdieu em suas pesquisas esforçou-se em transcender a objetividade das estruturas materiais por um lado, bem como a fenomenologia das formas construtivistas por outro.

Bourdieu ao fazer uma releitura dos preceitos relativos ao objetivismo e à fenomenologia elaborou o que denominou de conhecimento praxiológico que segundo ele: “[...] não anula as aquisições do conhecimento objetivista, mas conserva-as e as ultrapassa, integrando o que esse conhecimento teve que excluir para obtê-las” (BOURDIEU, 2003, p. 48).

Esta forma *sui generis* de Bourdieu entender o mundo originou o que ele denominou de Método Estruturalismo Genético “[...] que objetiva realizar uma leitura da complexidade do mundo social, utilizando como instrumento as práticas das ações humanas a fim de obter tal compreensão” (MARTINEZ; CAMPOS, 2015). O método significa a passagem da mera análise do *opus operatum* (produto) ao mergulho perscrutativo no *modus operandi* (processo) do princípio de produção da ordem observada (BOURDIEU, 2003, p.60). Está voltado para a análise dos mecanismos de dominação, da produção de ideias e da gênese das condutas, o que explica o fato de que a:

[...] compreensão da forma de investigar de Bourdieu apresenta uma dificuldade radical: o seu método não é suscetível de ser estudado separadamente das pesquisas onde é empregado (Bourdieu et al., 1990). Consta do cerne do que ele denominou de “estruturalismo genético” ou construtivista, a convicção de que as idéias, não só epistemológicas, mas até mesmo as mais abstratas, como as da filosofia, as da ciência e as da criação artística são tributárias da sua condição de produção. Para Bourdieu acreditar que existe um método, uma filosofia pura do conceito ou um trabalho científico descarnado não passa de uma “ilusão escolástica” (DORTIER, 2002, p. 54 *apud* THIRY-CHERQUES, 2006, p. 28).

Nesta pesquisa questões mais evidentes em relação ao espaço de interesse, como por exemplo: a função do ECS no contexto da licenciatura; as ações desenvolvidas na

execução do ECS nas diferentes licenciaturas; a legislação que norteia o ECS da licenciatura; a concepção de ECS em cada licenciatura, entre outros problemas concretos e relevantes do espaço social de interesse, constituem os chamados problemas de investigação imediatamente identificados, denominadas de realidades pré concebidas.

Adotar o Método Estruturalismo Genético de Bourdieu na presente pesquisa, significa afastar-se de um modo tradicional de pesquisar considerado seguro. Sugere se lançar em uma forma mais aberta (desconhecida) em enfrentar o caminho da pesquisa, considerando retomadas na direção da pesquisa durante o processo de investigação. É admitir o método de pesquisa como “[...] antes de tudo um ‘ofício’, um *modus operandi*, que está presente em cada uma das peças do seu trabalho” (BOURDIEU, 184 - 185 *apud* THIRY-CHERQUES, 2006, p. 41). Visto desta forma, o objeto de pesquisa nunca está totalmente nítido até que se construa a descrição do espaço social de interesse, revelando as disputas presentes nos *jogos* ocultos que ficam subjacentes nas relações identificadas entre os agentes sociais.

A presente pesquisa trata de uma “transição” no modo de entender, perceber e fazer pesquisa porque não se muda de forma abrupta um hábito de pesquisa instalado culturalmente, isso exige um tempo que nos moldes das pesquisas acadêmicas atuais não está disponível. É importante registrar isso porque esta investigação ainda partiu de uma definição prévia de um problema de pesquisa e aponta pressupostos a serem refutadas, ou não, ao final do estudo. O foco está no processo da pesquisa no sentido de que o espaço social de interesse é objetivado em vários momentos, num processo de redefinição do problema da pesquisa.

A partir desta perspectiva, esta pesquisa caracteriza-se qualitativa devido à possibilidade que viabiliza em estudar “[...] fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes” (GODOY, 1995, p. 21). No presente estudo aprofunda-se em um “fenômeno da vida real” que se constitui na “reestruturação do ECS das licenciaturas” em uma instituição de ensino superior, envolvendo os aspectos: legal, pedagógico e das relações sociais no contexto em que ocorreu.

Para o presente estudo foi delimitado o “espaço social universitário da UEPG” como o contexto da investigação no qual ocorreu a “realocação do ECS das licenciaturas”, fenômeno a ser analisado. Para isso foi realizado um levantamento documental (CELLARD, 2008, p. 295-312) que possibilitou reunir os elementos

estruturantes (ações, procedimentos, atitudes, costumes, etc) presentes no encaminhamento da realocação do ECS das licenciaturas no espaço universitário da UEPG na perspectiva de identificar a tendência de um fenômeno em um determinado espaço de tempo (GODOY, 1995). O levantamento documental subsidiou conhecer os encaminhamentos adotados para as decisões tomadas em relação ao fenômeno estudado. Ao avançar na leitura do acervo documental, também se fez necessário interagir com “sujeitos pertencentes ao contexto” da pesquisa, na perspectiva de conhecer suas opiniões, explicações, questionamentos e expectativas a respeito do fenômeno investigado. Isso possibilitou aprofundar, detalhar e melhor compreender as informações obtidas por meio dos documentos e construir novas verdades a partir das certezas imediatas estabelecidas sobre o fenômeno.

Com a objetivação participante (BOURDIEU, 1989) a proposta da pesquisa consistiu em explorar: as condições sociais de possibilidades, os efeitos e os limites da experiência vivenciada, e não somente analisar a experiência do sujeito em relação ao objeto investigado, já que este também assume a condição de pesquisadora da investigação proposta. O conceito de objetivação instiga a desconstruir as certezas imediatas e consideradas absolutas em relação ao fenômeno investigado, e sim possibilita construir o objeto de estudo a partir da interação da pesquisadora com o fenômeno investigado.

A entrevista do tipo semi-estruturada (MINAYO, 1994), cuja característica é a determinação de um roteiro prévio de questionamentos direcionados ao tema da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987; GIL, 2006) foi utilizada como recurso metodológico na perspectiva de considerar, para efeito de análise, relevantes pontos de vista de diferentes sujeitos em relação ao mesmo fenômeno (TRIVINOS, 1987).

O aparato de instrumentos apresentados possibilitou reunir dados sobre o processo de reestruturação do ECS das licenciaturas na UEPG ocorrido no período compreendido de 2010 a 2016 sem deixar de atender as questões éticas em todo processo investigativo. Sob o entendimento de “[...] ética amparada no ideal grego da justa medida, do equilíbrio das ações” (CENCI, 2002, p.90), de modo que a investigação não provoque prejuízo para o pesquisador, tão pouco aos participantes.

O relatório da presente pesquisa está estruturado em quatro capítulos, assim organizado:

Capítulo 1 desenvolve o referencial teórico da pesquisa perpassando alguns fundamentos da epistemologia do conhecimento e tecendo considerações sobre a tensão

existente entre as ciências naturais e humanas. Apresenta as ideias sociológicas de Pierre Bourdieu (2003b; 2004c) que consiste em uma teoria das relações sociais pautada nos conceitos fundamentais de *campo* e *habitus* dos quais se originam os demais conceitos que compõem a teoria bourdieusiana.

Capítulo 2 esclarece a delimitação metodológica aplicada para o desenvolvimento da pesquisa perpassando a definição dos procedimentos de pesquisa empregados e a conduta ética adotada.

Capítulo 3 se constitui na contextura da pesquisa ao apresentar a estrutura organizacional da UEPG, identificando suas instâncias reguladoras, como o *campo universitário* no qual as licenciaturas são tomadas enquanto um *subcampo*. A partir da objetivação do campo social de interesse, à luz da gênese e da reprodução das estruturas objetivas, discorre uma análise do *jogo* instituído no *subcampo das licenciaturas*. Mas, que avançou ao *campo universitário da UEPG* pelo domínio do ECS das licenciaturas compreendido enquanto um *capital simbólico* em disputa entre os agentes e grupos de agentes, reconhecidos como jogadores no espaço social da UEPG. Confronta visões bilaterais entre os agentes sociais a partir da análise de documentos internos relativos ao *campo social* de interesse e depoimentos obtidos por meio de entrevistas.

Capítulo 4 apresenta visões que predominam entre agentes pertencentes ao *subcampo das licenciaturas UEPG* sobre o Estágio Curricular Supervisionado, considerando o ‘ponto de vista’ a partir de agentes pertencentes a quatro funções distintas: Coordenação Geral dos Estágios; Coordenação de Área de Estágio; Coordenação de Curso e Chefia de Departamento.

Evidencia distanciamentos e aproximações entre crenças e disposições em relação às possibilidades de organização e implementação do referido estágio, o que demonstra a necessidade de uma discussão bem conduzida e articulada entre estes agentes sobre o papel do estágio Curricular Supervisionado na licenciatura.

Na conclusão do estudo são recuperados, com efeito de síntese da pesquisa a pergunta central que conduziu a investigação. É priorizado o propósito de não estabelecer um formato único de apropriação em relação ao objeto estudado, mas indicar as potencialidades de novas pesquisas em relação aos mecanismos que movem as relações de interesses.

CAPÍTULO 1

DA EPISTEMOLOGIA DO CONHECIMENTO À TEORIA DAS RELAÇÕES SOCIAIS EM BOURDIEU

Neste capítulo apresenta-se o conhecimento em algumas de suas formas e caracteriza-se ciência enquanto um tipo específico de conhecimento. Tecemos algumas argumentações em relação ao método científico, principal ponto de divergência entre as ciências naturais e humanas (sociais). Desta forma compreendemos as ciências naturais focadas em fenômenos e causas mais evidentemente identificáveis, enquanto as ciências humanas se ocupam de fenômenos mais complexos nas determinações de suas causas e efeitos, o que geralmente não possibilitam serem reproduzidos. Tal movimento aproxima-se da teoria das relações sociais bourdieusiana que trata da complexificação da relação entre indivíduo e sociedade, na qual se estabelece a estrutura estruturante e estruturada tratada a partir dos conceitos de *campo*, *habitus* e *capital*. A partir do conceito de *campo* ressalta-se o *campo universitário* (ou acadêmico) e o *campo científico* enquanto campos de lutas onde se opõem interesses de ordem simbólica.

Concluimos o capítulo apontando algumas considerações da visão de Bourdieu acerca da sociologia da ciência pautada na certeza de que a verdade científica é determinada num estado singular de condições sociais.

1.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A EPISTEMOLOGIA DO CONHECIMENTO

A princípio imaginamos que conhecimento é a percepção humana do interesse do sujeito pelo objeto, porque existem inúmeros objetos, entretanto nem todos são selecionados por nossa mente para comporem nosso arquivo pessoal. É possível perceber que os sujeitos realizam processo de interação com os objetos, contudo não existe coincidência dos objetos selecionados.

Daí demanda que quando dois ou mais sujeitos entram em contato e entre eles for possível estabelecer a “linguagem”, acontece um fenômeno denominado de troca de conhecimento, que é a interação entre os sujeitos enriquecendo e ampliando as fronteiras do intelecto. E, ainda, se for possível a gravação por símbolos (signo) codificando o objeto que perturbou nossa percepção, nos remetemos a outro fenômeno que é a linguagem aliada à escrita, gerando a herança do conhecimento às futuras gerações.

O ato de conhecer também está ligado ao uso eficaz dos sentidos, quanto mais aguçados, mais rápido e com maior amplitude se dará o “conhecimento”. Logo, é possível definir conhecimento como sendo técnica, ao mesmo tempo em que se define objeto (ABBAGNANO, 1982, p.160). Tudo demanda que ao “ensaiar” um objeto estamos conhecendo-o, o que pressupõe a presença de sujeito e objeto na perspectiva de uma atenção compreensiva, [...] ao conhecer, cria-se uma representação do conhecido - que já não é mais o objeto, mas uma construção do sujeito (FRANÇA, 1994, p. 140).

Se o ensaiar sobre um objeto for além, de modo a relacionar a esse objeto algum fenômeno²¹ e, também, conseguir formular uma resposta para avaliar um evento, aliando uma qualidade²² à avaliação por meio de uma medida²³, atinge-se o estado mais nobre na escala do conhecimento, denominado “Ciência”. Que ao ser relacionada com o objeto analisado, assume a condição de: Ciência da Natureza; Ciência da Relação entre Humanos ou Ciência da sociedade. Surge assim a primeira possibilidade de generalização e também de restrição que assim enuncia-se: toda a Ciência é conhecimento, mas nem todo o conhecimento é Ciência. Desta forma coloca em regime de igualdade o “objeto conhecido” e o “sujeito cognoscente” como condição do conhecimento, propiciando o equilíbrio e, conhecer passa a ser entendido como uma operação de identificação que assume ter formas, conforme a operação efetuada mediante: a) a criação que o sujeito faz do objeto; b) a consciência; c) a linguagem (ABBAGNANO, 1982, p.162-163).

Atualmente as áreas que envolvem o desenvolvimento do conhecimento e novas tecnologias da informação nos oferecem alguns conceitos que podem facilitar o entendimento acerca do que é o conhecimento. Segundo Carvalho (2012, p.12 - 13) para se atingir o conhecimento existem alguns conceitos que necessitam ser entendidos: o primeiro conceito é o “dado” enquanto registro de um evento em sua forma mais simples. O segundo conceito é da “informação” que se atinge a partir de um conjunto de dados com significado para um sistema. Só então, quando tratamos a informação e verificamos a mudança de comportamento do sistema, significa que diante da nova estrutura evoluiu-se para o conhecimento. O que nos remete a conceber o conhecimento enquanto:

²¹ Fenômeno é um evento que a partir de uma causa se observa um efeito (A AUTORA, 2018).

²² Qualidade quando podemos aliar uma medida ao objeto (A AUTORA, 2018).

²³ Medida é o trato que damos a qualquer propriedade do objeto (A AUTORA, 2018).

[...] resultado de um processamento complexo e subjetivo da informação, pois quando a informação é absorvida por um sujeito, ela interage com processos mentais lógicos e não lógicos, experiências anteriores, *insights*, valores, crenças, compromissos e vários outros elementos que fazem parte da mente do sujeito, pois consciente ou não ele usa seu conteúdo psíquico para trabalhar a informação e como base nisso tomar uma decisão de acordo com o contexto no qual ele está envolvido (CARVALHO, 2012, p.12).

Entende-se o conhecimento como subjetivo, quando o conhecimento concentra-se no ser, no caso do cientista, de acordo como este vê o objeto e os fenômenos a ele associados. Podemos afirmar que a gênese dessa concepção da ciência, inicia-se na Grécia antiga, passando toda idade média sem alterar substancialmente essa visão.

A partir do século XVII com a obra de Francis Bacon “O Novum Organum” (1620) e na sequência com a obra de René Descartes “O Discurso do Método”(1637), surge a indicação de uma forma diferente de fazer ciência, com caráter nitidamente prescritivo, concentrando toda a atenção no objeto a ser analisado. Acreditava-se que a somatória das partes revelaria o todo, e forneceria todas as respostas necessárias, imprimindo um pretensível caráter de neutralidade à prática científica. Surge assim a visão objetiva da ciência, mais tarde sendo revelada como positivismo²⁴, em que a razão e a experimentação constituem os pilares dessa metodologia. Essa visão científica perdura até o início do século XX, quando ganha um novo alento com o impulso da Física Moderna²⁵ e com a articulação de grupos empenhados em repensar a Ciência, a Filosofia e a Sociedade. Destes o grupo mais conhecido foi o Círculo de Viena em 1922, conhecido como “movimento neopositivista”, porém é de duração efêmera, não chegando há completar duas décadas tem o seu fim no congresso de Cambridge em 1938 (LACOSTE, 1992, p.40).

Também é em Viena que surge uma tese intitulada “A lógica da descoberta científica“, proposta por Karl Popper (1934). Nessa a consistência da teoria está no ato de se expor à refutação, e ao lograr êxito nesse empreendimento, esta teoria torna-se mais sólida sendo que o critério de refutação está intimamente ligado à possibilidade de distinguir ciência de não ciência.

²⁴ O método da ciência é puramente descritivo, no sentido de que descreve os fatos e mostra aquelas relações constantes entre os fatos que são expressos pelas leis e consentem a previsão dos mesmos fatos (Comte); ou no sentido que mostra a gênese evolutiva dos fatos mais complexos a partir dos mais simples (Spencer) (ABBAGNANO, 1982, p.746).

²⁵ Em 1900, Max Planck (1858 – 1947) estudou fenômenos relacionados à radiação térmica, apresentando ao mundo a mecânica quântica. Na mesma década Albert Einstein (1879-1955) apresenta em 1905 a Teoria da Relatividade. Desde então, a física que trata desses fenômenos ficou conhecida como “Física moderna” (A AUTORA, 2018).

Algum tempo depois, nesta mesma ótica, surge Thomas Kuhn, com a engenhosa e transformadora obra “A Estrutura das Revoluções Científicas” (1962), propondo novas categorias para a análise da aventura científica como: paradigma, e as diferentes maneiras de defini-lo; a incomensurabilidade entre duas teorias concorrentes; ciência normal e ciência revolucionária; o esgotamento de uma teoria com o surgimento das anomalias e os pressupostos ou teorias “*ad hoc*” (KUHN, 1992).

Kuhn e Popper não pactuam com o parecer que elege o progresso da ciência como acumulativo, cerrando fileiras na defesa do progresso revolucionário pelo qual uma teoria mais antiga é rejeitada e substituída por outra nova, incompatível com a anterior, entretanto divergem quando tratam de ciência normal. Kuhn afirma que neste instante a preocupação dos adeptos do paradigma vigente concentra-se em reafirmá-lo, ao mencionar os mesmos princípios básicos disponíveis, diferenciando-os apenas em matizes didáticas trabalhando para ampliar seu alcance, constituindo um grupo esotérico²⁶ (ASSIS, 1993, p.137). Popper, no entanto defende que a ciência progride, ao proceder-se a refutação sistemática, não importando em qual estágio a ciência se encontre, normal ou revolucionário se o “[...] resultado de um teste mostra que a teoria é errada, então é eliminada; o método de tentativa e erro é, essencialmente, um método de eliminação”. Dessa forma podemos “[...] assegurar a sobrevivência da teoria mais apta [...]” (POPPER, 1974, VII e 313 *apud* ASSIS, 1993, p.149).

O ponto central da teoria de Popper reside no fato que jamais poderemos provar por meio de qualquer experiência científica que uma teoria é verdadeira (POPPER, 1972, p.51 *apud* KNELLER, 1980, p. 60). Em Kuhn, essa rigorosidade é amenizada ao atribuir cientificidade as ciências naturais apenas por sustentação prática, mas não racional. No entanto: “O fato de Kuhn notar muitos pontos de contato entre ciências naturais e ciências sociais não significa que elas não sejam diferentes de fato” (ASSIS, 1993, p.148).

Outro fator diferenciador é o fato de que nas ciências naturais, excetuando-se em períodos revolucionários, existe a convivência com um único paradigma, que via de regra norteia a pesquisa normal, produzindo significativos avanços e respondendo inúmeros quebra cabeças, inclusive gerando tecnologia. O mesmo não se verifica nas

²⁶ Os artigos de pesquisa publicados em revistas tendem a se tornar mais especializados e, no dizer de Kuhn, *esotéricos*. Uma vez que o trabalho inicial de convencimento está feito, o cientista já não se preocupa em ser acessível para um público maior que o estritamente ligado a sua área de interesse (ASSIS, 1993, p.137).

ciências humanas ou sociais, pois nessas a convivência acontece com vários paradigmas simultâneos, balizando as respostas às questões levantadas. Não se determina um paradigma dominante, não são descartadas por completo teorias concorrentes, o que inviabiliza o mesmo tratamento dado as ciências naturais, dificultando critérios de validação.

Apesar das diferenças, as aproximações entre estas duas concepções do desenvolvimento científico seriam utilizadas tanto para reafirmar o caráter científico, quanto para descartar um campo do conhecimento enquanto ciência. Isso porque nos tempos atuais “ser científico” confere ao conhecimento em pauta, *status*, prestígio e acima de tudo acesso financeiro a órgãos de fomento. Trazer o *status* de conhecimento científico para analisar um empreendimento que demande conhecimento, tratamento de dados, classificação e informação, construção de modelos, tem sido uma tarefa cotidiana dos pesquisadores que desejam atenção para sua produção. É possível afirmar que o conceito de conhecimento, em função do desenvolvimento da própria ciência, de novas tecnologias e da psicogênese do conhecimento não reside no sujeito ou no objeto, mas sim nas relações estabelecidas entre eles. Vale ressaltar que apesar das concepções aqui relatadas sempre apresentarem certo grau de divergência, elas definem uma forma de abordagem no trato das teorias do conhecimento científico, denominada de externalista que se contrapõe à visão internalista.

[...] o externalismo deve ser concebido como um modo de se conceber e de escrever a história das ciências condicionando os chamados acontecimentos científicos às suas relações com os interesses sociais, ideológicos, filosóficos e econômicos, vale dizer, com as exigências e as práticas técnicas, com as ideologias religiosas, políticas e culturais. Trata-se, no fundo, de um ‘marxismo enfraquecido’ ou empobrecido [...] o internalismo consiste em conceber e escrever a história das ciências a partir de um ponto de vista interior à própria obra científica, e sem extrapolar as fronteiras do saber científico, salvaguardadas por protocolos metodológicos de estrita segurança objetiva. O que se deve analisar são as *démarches* internas da ciência, mediante as quais ela procura satisfazer suas normas específicas, se é que pretende definir-se realmente como ciência, e não como simples técnica ou mera ideologia (JAPIASSÚ, 1981 p. 61)

Japiassú caracteriza a história das ciências inspirado em Bachelard, ao afirmar que “[...] a história das ciências não é uma história empírica, mas a história das ligações racionais do saber, toda a ciência produzindo a cada momento de sua história, suas próprias normas de verdade (1981, p. 66). O autor não consegue manter-se neutro nessa

demanda, e demonstra sua preferência pela concepção externalista ao descrever a evolução do conhecimento científico da seguinte maneira:

[...] o processo de produção do conhecimento consiste na transformação de uma matéria-prima determinada em outro produto intelectual que é um novo conhecimento científico. Essa transformação é efetuada por determinados agentes de produção científica, que se utilizam de determinados instrumentos de trabalho (conceitos, teorias e métodos) em determinadas condições sócio-econômico-culturais de produção (JAPIASSÚ, 1981, p. 66).

Respeitando a forma livre e democrática que esses pensadores da ciência sempre imprimiram no seu fazer científico de uma forma ou de outra, todos tiveram uma proximidade bem apurada da prática científica das ‘ciências duras’, algo que difere dos defensores do externalismo, pois a formação²⁷ destes é muito próxima das ciências humanas e sociais como Marx, Engels, Habermas e outros. Nada mais evidente que estendam a partir de sua prática científica, a predileção pelo campo científico que mais esteve próximo de sua formação.

Diante o exposto e tendo em Pierre Bourdieu (1930-2002) o principal referencial nas reflexões desenvolvidas neste trabalho, teceremos algumas considerações deste com relação ao conhecimento, campo de conhecimento, ciência e sua construção e a outras categorias que envolvem nossa análise.

1.2 AS ORIGENS DO PENSAMENTO DE BOURDIEU

1.2.1 O Estruturalismo

A palavra estrutura, segundo o dicionário Houaiss eletrônico, vem do termo *structura* (latim) do verbo *struere* cujo significado é ação ou modo de edificar ou de construir, disposição e ordem de elementos essenciais que compõem um corpo concreto ou abstrato. A partir do século XVII o termo é inserido no contexto do homem (corpo e

²⁷ Não podemos ignorar a formação acadêmica desses epistemólogos como fator influenciador no seu posicionamento científico em relação a crítica da história da ciência e ao método científico, até parece natural a aproximação da visão externalista ou internalista, influenciados pela formação em determinada área ligados as ciências humanas ou ciências exatas. Gaston Bachelard lecionou física e química e viveu algumas revoluções nessas áreas como a teoria da relatividade e o nascimento da mecânica quântica, também foi filósofo de renome e poeta. Japiassu se formou em Filosofia (1969), e posteriormente foi professor. Kuhn graduou-se em física por Harvard University e, Popper graduou-se em filosofia, mas com uma presença forte junto ao positivismo lógico, e embora tenha alçado trajetória própria, a corrente internalista tem forte presença na sua formação (A AUTORA, 2019).

totalidade) e invade o campo das ciências humanas “[...] a partir do século 19, com Spencer, Morgan e Marx. Trata-se de um fenômeno duradouro que combina de maneira complexa as várias partes de um conjunto numa acepção mais abstrata” (DOSSE, 2007, v.2 p. 24). Gradativamente vai se firmando a conceituação do termo estrutura sob o viés do entendimento de que um todo possui partes inter-relacionadas e estas constituem o real, sendo que nem sempre é visível, aquilo que é mais significativo. Marx contribui no desenvolvimento deste conceito ao propor que os pensamentos novos são a síntese da fusão de pensamentos contraditórios (MARX, 1976, p. 103).

Com a proposta de um sistema ideológico que se perpetua de uma sociedade em outras tantas que se sucede, Marx desenvolve o conceito de estrutura e explica o organismo social “[...] no qual todas as relações existem, simultaneamente, e se sustentam umas às outras” (MARX, 1976, p. 106). Para este autor a fundação deste edifício (infraestruturas) de uma sociedade são as forças econômicas, logo o edifício como um todo (superestruturas) constitui-se, por exemplo, pelas instituições, ideias e costumes, entre outros elementos que compõem a sociedade (MARX, 1976, p.106).

Enquanto para Marx (capitalismo) os grupos sociais são diferenciados pela classe social às quais pertencem, estabelecendo uma relação de conflito para Durkheim a sociedade é constituída pela soma de suas partes, os fatos sociais são exteriores, coercitivos e objetivos, o que faz necessário considerar “[...] os fenômenos sociais em si mesmos, separados dos sujeitos conscientes que os concebem; é preciso estudá-los de fora, como coisas exteriores, pois é nessa qualidade que eles se apresentam a nós” (DURKHEIM *apud* MENDES, 2008, p. 1).

A partir da década de 30 são notórias as mudanças ocorridas no sentido atribuído ao termo estrutura, utilizado por autores estruturalistas em todas as áreas do conhecimento. É perceptível que o termo assume a conotação de algo detectável, ampliado para um entendimento aplicável a conjuntos (linguísticos, sociais ou culturais) em que a problemática, a permanência das partes, é sempre discutível. A conotação de estrutura passa a ser “[...] essencialmente a sintaxe das transformações que fazem passar de uma a outra variante, e é esta sintaxe que dá conta de seu número limitado, da exploração restrita das possibilidades teóricas” (MAUSS *apud* LIMA, 1968, p. 32).

Na matemática, por exemplo, estrutura é entendida não como algo dado, mas algo inteligível, por exemplo: “[...] Duas relações tem a mesma ‘estrutura’, diremos, quando o mesmo mapa servir para ambas [...] precisamente a mesma coisa a que chamamos

‘semelhança’” (RUSSELL, 1966, p.64). Na linguística, a linguagem é identificada como estrutura subjacente a sistemas cujos elementos são solidários entre si. Saussure argumentou que os sinais linguísticos são formados por duas partes o significante (padrão sonoro da palavra) e o significado (o que a palavra quer dizer), concebendo que os elementos da linguagem se relacionavam no presente sincronicamente ao invés de diacronicamente. À Saussure atribui-se o estudo do signo linguístico, a semiologia, na qual o signo linguístico agrega um conceito (significado) a uma imagem (significante), considerando que a língua é um sistema que reconhece a uma ordem própria (SAUSSURE *apud* DOSSE, 2007, v.1, p. 87).

Isso faz com que Saussure (1916) seja considerado o linguísta cujas construções teóricas viabilizaram um modelo metodológico capaz de imprimir à linguística um rigor científico, delimitando a língua como objeto de estudo dessa nova ciência, distinguindo esse objeto de estudos dos demais fatos da linguagem. Saussure identifica a linguagem em desuniformidade à língua e a língua em desuniformidade à fala, à escrita e a outros códigos de linguagem existentes (RODRIGUES, 2008, p. 08).

O termo estrutura unifica as ciências humanas e constitui o momento estruturalista do pensamento francês. Sobre isso é pertinente lembrar: Foucault (1966) ao afirmar que o estruturalismo “[...] não é um método novo, ele é a consciência despertada e inquieta do saber moderno”; Derrida (1967) que considerou a abordagem estruturalista como “[...] aventura do olhar” e Barthes (1963) que “[...] enxergava o estruturalismo como a passagem da consciência simbólica para a consciência paradigmática” (DOSSE, 2007, v. 1, p.11-12). Desta forma o estruturalismo caracteriza-se “[...] um movimento de pensamento, uma nova forma de relação com o mundo, muito mais amplo do que um simples método específico para um determinado campo de pesquisa” (DOSSE, 2007, v.1, p.12).

O estruturalismo é assim entendido como uma forma de pensar, um método de análise praticado nas Ciências das humanidades do século XX. Neste sentido é que Lévi – Strauss, em seus estudos antropológicos, retoma alguns aspectos da linguística de Saussure comentando que “[...] a linguagem é um fenômeno social que cedo se fez presente na história da humanidade, preocupando-se inicialmente com a microestrutura, para somente após se estender às estruturas mais externas da linguagem”. (LÉVI-STRAUSS, 2003, p.72).

No entanto Strauss esclarece que não é qualquer modelo que poderá ser considerado uma estrutura e sim um modelo que satisfaça a quatro condições assim descritas:

Em primeiro lugar, uma estrutura apresenta um caráter de sistema. Consiste em elementos tais que uma modificação qualquer de um deles leva a uma modificação de todos os outros. Por segundo, todo o modelo pertence a um grupo de transformações das quais cada uma corresponde a um modelo da mesma família, de sorte que o conjunto dessas transformações constitui um grupo de modelo. Em terceiro, as propriedades acima indicadas permitem prever de que maneira reagirá o modelo, em caso de modificação de um de seus elementos. Finalmente, o modelo deve ser construído de maneira tal que seu funcionamento possa dar conta de todos os fatos observados (LÉVI-STRAUSS, 1980).

A proposta consiste em situar cada fato, cada elemento significativo na relação que o define. Nesse sentido compreender um fato é distinguir e situar o relativo em cadeia com outros relativos, e os elementos que compõem o fato têm sentido em sua interdependência, sendo resultado das relações que os próprios elementos geram. E neste sentido para Strauss o estruturalismo resolve o impasse existente do método utilizado na época para resolver problemas que surgiam entre o vivido e o mecanicismo de raciocínio que explicava então a realidade. Para ele, o estruturalismo aproxima, reúne o senso comum ao intelectual. A preocupação do antropólogo Strauss era não confundir estrutura social com relações sociais, para ele as “ [...] relações sociais são a matéria-prima empregada para a construção dos modelos que tornam manifesta a própria estrutura social” (LÉVI-STRAUSS, 1980, p. 7).

Na década de 60, Louis Althusser “[...] apóia-se no estruturalismo e apresenta o marxismo como único capaz de realizar a síntese global do saber e de instalar-se no âmago do paradigma estrutural” (DOSSE, 2007, v. 1, p. 383). Althusser focou seus estudos a partir da observação de que a reprodução da força de trabalho exige reprodução da qualificação desta, e da submissão da ordem estabelecida. “É nas formas e sob as formas da sujeição ideológica que é assegurada a reprodução da qualificação da força de trabalho” (ALTHUSSER, 1980, p. 22-23). Sua principal tese consistiu em afirmar a primazia da luta entre classes e criticar a individualidade como produto da ideologia burguesa. Concorda com a definição marxista de Estado enquanto uma máquina de repressão que assegura à classe dominante, a dominação da classe operária submissa a exploração capitalista (DOSSE, 2007, v1, p.400).

Althusser (1980) percebeu a necessidade de aprimorar o conceito de estrutura, evidenciando a distinção entre poder e aparelho de Estado. Para isso resgatou uma ideia

não explicitada em uma teoria pelos chamados clássicos do marxismo, entre eles Gramsci (1891 – 1937) que já havia percebido o Estado, não reduzido apenas ao aparelho repressivo, mas as instituições da sociedade civil que tornavam o entendimento de dominação do Estado mais complexo, do que era possível perceber. Tais instituições ele denominou de Aparelhos ideológicos de Estado²⁸ (ALTHUSSER, 1980, p.42). Fundamentado em Marx que concebe a estrutura da sociedade constituída por dois níveis articulados: infra-estrutura (base econômica) e superestrutura (jurídico - político e ideologia), Althusser observa que sem as bases (infra-estrutura), não há como a ponta (superestrutura) sustentar-se, logo um depende do outro, embora seja a ponta quem detém o poder sobre o Estado e a ideologia, caracterizando-se como a classe dominante. Althusser evidencia em sua obra preocupação por identificar, entender, conhecer onde e como ocorre a submissão espontânea da sociedade. Ao identificar os aparelhos ideológicos de Estado constrói uma visão rígida de organização social, em que o Estado é absolutamente dominante.

Resumidamente é possível apontar que são três as Ciências que, por meio do estruturalismo, buscam o inconsciente como único lugar da verdade: a linguística geral quando separa a língua como objeto legítimo da linguística e atribui à fala um caráter não científico; a antropologia, que passa a interessar-se mais pelo código de uma mensagem do que pela mensagem em si, focando no jogo dos signos em detrimento do conteúdo e a psicanálise que percebe os efeitos da linguagem no inconsciente. Isso faz com que as ciências sociais vejam “[...] no estruturalismo uma possibilidade de emancipação, de rompimento do cordão umbilical que as atrelava à filosofia, conferindo-lhe a validade de um método científico” (DOSSE, 2007, v.1, p.14). O estruturalista vê em seu objeto de estudo um sistema em transformação seja um grupo social, a mente humana, a matemática, a língua falada, uma arte, uma religião, a sociedade, entre outros.

Pierre Félix Bourdieu (1930-2002) também se encanta com o estruturalismo como é possível perceber dada a presença marcante da noção de estrutura em sua teoria das

²⁸ Lembremos que na teoria marxista, Aparelho de Estado (AE) compreende: governo, administração, exército, polícia, tribunais, prisões, etc., que constituem aquilo a que chamaremos a partir de agora o Aparelho Repressivo de Estado [...] Designaremos por Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE) certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas [...] as instituições seguintes: igreja, escola, família, jurídico, político, sindical, informação, cultura. (ALTHUSSER, 1980, p.43-44).

relações sociais. Mas, seus estudos tomam outras direções e Bourdieu constrói uma árdua e hábil crítica ao estruturalismo, um processo assim relatado por ele:

[...] foi preciso muito tempo para romper realmente com certos pressupostos fundamentais do estruturalismo (que eu julgava simultaneamente em sociologia, pensando o mundo social como espaço de relações objetivas transcendente em relação aos agentes e irredutível às interações entre os indivíduos). Primeiro, foi preciso que eu descobrisse, pelo retorno às áreas de observação familiares, de um lado a sociedade bearnesa²⁹, de onde sou originário, e, de outro, o mundo universitário, os pressupostos objetivistas – como o privilégio do observador em relação ao indígena, fadado à inconsciência – que estão inscritos na abordagem estruturalista. E em seguida foi preciso, acho, sair da etnologia como mundo social, tornando-me sociólogo, para que certos questionamentos impensáveis se tornassem possíveis. (BOURDIEU, 2004a, p. 20).

A partir de então, Bourdieu, desencadeia um leque de críticas ao estruturalismo, mais especificamente, aos pensadores que se submetem à "dominação exercida pela disciplina soberana" ao generalizarem para o conjunto dos produtos simbólicos os procedimentos utilizados pela linguística estrutural (REZENDE, 1999, p.196).

1.2.2 A Aproximação da Dinâmica Social com a Ordem da Estrutura

Bourdieu dirige suas críticas aos textos que tratam do estruturalismo linguístico de Saussure e ao estruturalismo antropológico de Strauss. Ele combate essencialmente os pensadores que se submetem à "dominação exercida pela disciplina soberana" ao generalizarem para o conjunto dos produtos simbólicos os procedimentos utilizados pela linguística estrutural (REZENDE, 1999, p.196). Ele rejeita o que chama de “economicismo causal grosseiro” substituindo-o pela ideia de um sistema global que supera a “dicotomia entre o econômico e o não econômico”, constrói o “seu escalonamento de uma economia político generalizada”, fundamentado nos capitais: econômico, social e simbólico, numa relação de complementaridade e ao mesmo tempo de autonomia (CAILLÉ *apud* DOSSE, 2002, v.2, p.101).

Ele entra em conflito com o estruturalismo antropológico de Strauss na medida em que os estruturalistas atribuem naturalidade à existência das relações estruturais. Estes desprezam, na análise, todo fato encontrado na realidade pesquisada que não se possa integrar de maneira lógica a um sistema perfeitamente coerente, deixando assim de ver aquilo em que consiste a verdadeira lógica da prática social. Critica o

²⁹ Sociedade encontrada ao Sul da França durante a idade Média que evoluíram a linguagem “*langue d’oc*”, da qual se originou vários dialetos, entre eles, o bearnês (A AUTORA, 2019).

estruturalismo linguístico de Saussure por entender que este trata a língua dissociada da fala ignorando a condição social de produção, de reprodução e de utilização da posição social de quem fala. Isso faz com que ocorra um procedimento de naturalização da língua e “[...] dos demais objetos simbólicos - todos eles, na verdade, produtos históricos das relações sociais” (REZENDE, 1999, p.200).

[...] a palavra que serve para tudo encontrada no dicionário não tem nenhuma existência social: na prática ela só existe imersa em situações, a ponto de o núcleo de sentido que se mantém relativamente invariável através da diversidade dos mercados poder passar despercebido [...]. Os diversos sentidos de uma palavra se definem na relação entre o núcleo invariável e a lógica específica dos diferentes mercados, por sua vez objetivamente situados relativamente ao mercado onde se define o sentido mais comum. (BOURDIEU, 2008, p. 25-26)

Estas considerações nos ajudam a entender porque Bourdieu (1996) se autodenominou “estruturalista feliz” até certo ponto de sua produção acadêmica, quando se vê em profunda angústia intelectual ao questionar: “coisas óbvias”, como obedecer a uma regra ou expressar “coisas tão simples” que se tornam inarráveis. Momentos que Bourdieu relata ter recorrido ao filósofo Wittgenstein (BOURDIEU, 2008, p.19).

Bourdieu (1996) reconhece a importância do estruturalismo como o primeiro passo para que a ciência social fosse respeitada como ciência real, até mesmo pelos filósofos. No entanto, ele interpreta que não houve uma redefinição do estatuto filosófico para que ocorresse uma verdadeira mudança científica para definir a fronteira entre filosofia e ciência. “E, de minha parte, mesmo tentando aplicar o modo de pensamento estrutural ou relacional na sociologia, resisti com todas as forças às formas mundanas do estruturalismo” (BOURDIEU, 2008, p.18).

Neste sentido as críticas de Bourdieu ao estruturalismo são pontuais a determinados domínios científicos ao indicar “insuficiência no estabelecimento das relações, também estruturais, das estruturas estudadas com outro tipo de estruturas, as estruturas sociais e de poder” (REZENDE, 1999, p. 201). As críticas surgiram da experiência pessoal “do pesquisador” que percebeu no desenvolvimento de suas investigações, sob o viés do estruturalismo de base, limitações para concluir algumas análises, fazendo com que ele buscasse por uma atitude mais científica no contexto do estruturalismo. Dificuldade que o levou a identificar a necessidade da compreensibilidade do real, na descoberta de suas estruturas. Devido a este posicionamento adotado por Bourdieu lhe foi conferida a denominação de "estruturalista dialético" (REZENDE, 1999, p. 203).

Bourdieu constitui desta forma, uma teoria entendida, por alguns, como um método, que parte da demarcação de conceitos fundamentais nominados de *campo* e *habitus*, os quais se entrelaçam entre si, sendo um o meio e a consequência do outro. Nas palavras de Bourdieu: “A lógica específica de um campo se institui em estado incorporado sob a forma de um *habitus* específico” (BOURDIEU, 2001a, p.21). A originalidade de Bourdieu pode ser apontada no diálogo que ele estabeleceu com nomes³⁰ clássicos da sociologia com os quais, entre outros, compôs um embasamento teórico que lhe proporcionou pesquisas na realidade social contemporânea que o levou a conceber um modelo explicativo e interpretativo constituído de conceitos sociológicos inter-relacionados (SCHENATO, 2011, p. 2).

Bourdieu (1930-2002) apresentou uma teoria, por vezes entendida como um método, ao desenvolver uma investigação sociológica do conhecimento que identificou um *jogo* de dominação e reprodução de valores na sociedade.

1.3 BOURDIEU E O CONHECIMENTO TEÓRICO SOBRE O MUNDO

A teoria desenvolvida por Bourdieu (2004a) para entender o mundo social pauta-se na superação de duas visões sociológicas teóricas antagônicas: a objetivista e a subjetivista. De acordo com o autor o conhecimento objetivista constrói relações objetivas que estruturam as práticas e as representações de práticas que naturalizam o mundo social, os diversos “positivismos”, “utilitarismo” e o “marxismo” sob o ponto de vista de Althusser. Ou seja, o mundo social existindo como uma força externa, independente dos indivíduos, os quais são movidos por forças coletivas (BOURDIEU, 2004a, p. 21).

Bourdieu entende a relação do indivíduo com o mundo social a partir da experiência denominada “[...] relação de *familiaridade* com o meio familiar, a apreensão do mundo social como mundo natural e evidente sobre o qual, por definição, não se pensa e que exclui a questão de suas condições de possibilidade” (ORTIZ, 2003, p. 39). Centra na relação do sujeito com o objeto pautando desta forma na compreensão naturalizada do mundo social, “[...] o subjetivismo predispõe a reduzir as estruturas às

³⁰ Tais como: Marx (1818 – 1883); Durkheim (1858-1917); Weber (1864 – 1920); Ginsburg (1889 – 1970); Gramsci (1891 – 1937); Schültz (1899 – 1959); Sartre (1905 – 1980); Hobsbawm (1917 – 2012); Goffman (1922 – 1982); Thompson (1924 – 1993), entre outros (A AUTORA, 2017).

interações, o objetivismo tende a deduzir as ações e interações da estrutura” (BOURDIEU, 2004a, p.155 - 156).

A partir deste raciocínio Bourdieu reconhece a existência, mas recusa as visões de mundo objetivista (métodos distintos como, culturalismo, o estruturalismo e o marxismo estrutural), tanto quanto a subjetivista (paradigma fenomenológico, interacionista, etnometodológico) se vistas isoladamente. Defende por objeto do conhecimento do mundo a praxiologia, enquanto um instrumento que viabiliza entender a complexidade do mundo social para poder transformá-lo. Constitui desta forma o método praxiológico pelo qual destaca o agente social no centro das ações humanas. Nas palavras de Bourdieu:

[...] não somente o sistema das relações objetivas que constrói o modo de conhecimento objetivista, mas as relações *dialéticas* entre as estruturas objetivas e as *disposições* estruturadas nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las, isto é, o duplo processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade. (BOURDIEU, 2000, p.235 *apud* ORTIZ, 2003, p. 40).

Para Bourdieu se deve considerar não apenas os sistemas das relações objetivas segundo o objetivismo, mas também a relação dialética entre essas estruturas e as *disposições*³¹ estruturadas nas quais elas se atualizam e tendem a reproduzi-la. Para isso o sociólogo reintroduz na forma de conceber o mundo social a nomenclatura dos “agentes” retirando de cena “os sujeitos”, por considerar que “[...] a ação não é a simples execução de uma regra, a obediência a uma regra” (BOURDIEU, 2004a, p.21). Ao mesmo tempo se apóia no estruturalismo como método, muito mais do que como teoria explanatória e parte de um construtivismo fenomenológico buscando encontrar na interação, entre os agentes e instituições, uma estrutura historicizada que se impõe sobre os pensamentos e as ações (THIRY-CHERQUES, 2006, p.30).

O conceito de prática na praxiologia de Bourdieu é entendido como um corpo constitutivo de todas as ações humanas realizadas no convívio social, por todos os segmentos sociais, em todos os âmbitos e setores da sociedade, nos grupos e nas classes. Motivam as ações ao mesmo tempo em que são o próprio produto das ações e sua

³¹ Exprime em primeiro lugar, o resultado de uma ação organizadora, apresentando então um sentido próximo ao de palavras como “estrutura”; designada, por outro lado, uma maneira de ser, um estado habitual (em particular do corpo), sobretudo uma predisposição, tendência, propensão ou inclinação (ORTIZ, 2003, p. 53).

reprodução ao invés de permanecer no entendimento de “prática como um fato social dado” (FREITAS, 2012, p.16-17).

Ao construir a teoria da prática Bourdieu apresenta o conceito de estratégia como: [...] instrumento de uma ruptura com o ponto de vista objetivista e com a ação sem agente que o estruturalismo supõe [...] pode-se recusar a ver a estratégia como o produto de um programa inconsciente, sem fazer dela o produto de um cálculo consciente e racional (BOURDIEU, 2004a, p.79-81). Opõem-se assim ao conceito de “regra” adotado pelo estruturalismo e resgata o “subjativismo nas práticas” que, para ele, constituem ações de um agente socializado. A praxiologia de Bourdieu apresenta a prática objetivamente, subjetiva e fenomenologicamente entendida como: observável, mensurável e suscetível a críticas, capaz de configurar todas as categorias analisadas em sua sociologia pautada nos conceitos de *habitus*, *campo*, *capital* e *violência simbólica*.

1.3.1 O Conceito de *Habitus*

Para articular as dimensões objetivista e fenomenológica, Bourdieu retrabalhou a noção filosófica de *habitus* a partir do pensamento de Aristóteles e da Escolástica medieval (São Tomás de Aquino). Para Aristóteles hábito (*hexis*)³² significa uma *posse pessoal* mais estável e duradoura em relação à *disposição*, mas o entendimento sobre *habitus* sofreu várias transformações na medida em que a humanidade questiona o que é o conhecimento, obtendo respostas, até então, referentes à ideia de um sujeito solitário.

A visão ontológica do sujeito (Descartes) começa a ser questionada com o surgimento de novas proposições teóricas tais como: Karl Marx (1818 – 1983) com a visão de que as ações humanas decorrem de um processo sociohistórico; Freud (1856-1939) ao propor a psicanálise do inconsciente; o advento da sociologia com Durkheim (1858-1917) no final do século XIX que indicou existir forças além do indivíduo que influenciam seu comportamento conduzindo ao “funcionalismo” e Weber (1864-1920) quando declarou ser necessário o sujeito entender o significado atribuído ao seu

³² *Hexis* em grego tem sentido semelhante à posse (*Exen = Ter*) para o termo latino *habitus* (*habere*). Assim, tanto *hexis* como *habitus* têm o sentido de determinada *posse pessoal*. Possuir o hábito de tocar flauta, por exemplo, é um atributo do sujeito, uma capacidade específica arraigada. (MEUCCI, 2009, p. 17)

comportamento para então compreender a sociedade, levando assim ao “interacionismo simbólico” (MEUCCI, 2009, p.17-89).

Sob tais influências teóricas, entre outras, Bourdieu elaborou a chamada teoria disposicional³³ da ação que reintroduz na antropologia estruturalista a competência inventiva dos agentes, distanciando-se do intelectualismo cartesiano da abordagem subjetivista da conduta social, do behaviorismo ao interacionismo simbólico passando pela teoria da ação racional (WACQUANT *apud* CATANI, 2017, p. 213).

Segundo Thiry – Cherques (2006, p. 33), Bourdieu adota o termo *habitus* situando-o entre “estrutura” e “ação”. Caracteriza um sistema de disposições “duráveis e transferíveis” atuantes como princípio gerador e organizador de práticas sob determinadas condições de existência, produzindo uma lógica, uma racionalidade prática, que segundo o autor é irreduzível à razão teórica. O *habitus*³⁴ enquanto um sistema de *disposições* é adquirido por esquemas geradores constituído pela aprendizagem implícita ou explícita, em acordo com os interesses dos seus autores, no entanto, sem terem sido concebidas para esse fim (BOURDIEU, 2003, p.125).

O *habitus* trata-se de um sistema de esquemas que produz e aprecia as práticas expressas de acordo com a posição social na qual foram constituídas, objetivamente diferenciadas ao grupo de agentes possuidores do código e esquema necessário para compreendê-las segundo o sentido social que lhe foi atribuído. Os agentes são submetidos às *disposições*: modo de sentir, agir, pensar, fazer, comportar-se, entre outras, de acordo com o grupo social ao qual pertencem desde o início de sua inserção social, a infância, denominado de um *habitus primário*. “[...] constituído das disposições mais antigamente adquiridas e, logo, mais duradouras [...] para reproduzir espontaneamente, em e por seus pensamentos, suas palavras, suas ações, as relações sociais existentes no momento da aprendizagem” (BONNEWITZ, 2003, p. 78-79).

³³ Termo para exprimir o conceito de *habitus*, definido como sistema de disposições (A Autora, 2018).

³⁴ O *habitus*, como sistema de disposições para a prática, é um fundamento objetivo de condutas regulares, logo, da regularidade das condutas, e, se é possível prever as práticas (neste caso, a sanção associada a uma determinada transgressão), é porque o *habitus* faz com que os agentes que o possuem comportem-se de uma determinada maneira em determinadas circunstâncias. Dito isto, essa tendência para agir de uma maneira regular - que, estando seu princípio explicitamente constituído, pode servir de base para uma previsão (o equivalente científico das antecipações práticas da experiência cotidiana) não se origina numa regra ou numa lei explícita. É por isso que as condutas geradas pelo *habitus* não têm a bela regularidade das condutas deduzidas de um princípio legislativo: o *habitus está intimamente ligado com o fluido e o vago*. Espontaneidade geradora que se afirma no confronto improvisado com situações constantemente renovadas, ele obedece a uma *lógica prática*, a lógica do fluido, do mais-ou-menos, que define a relação cotidiana com o mundo (BOURDIEU, 2004a, p. 98).

No entanto, ao longo das experiências vividas os agentes tendem a enxertar aos *habitus primários* os *habitus secundários*, dentre os quais se destaca o *habitus* escolar, que via de regra ratifica o *habitus familiar*. Ao firmar como verdade o entendimento de “[...] que as aquisições mais antigas condicionam as mais recentes, cada aquisição nova se integra ao conjunto, num só *habitus*, que não pára de adaptar-se, ajustar-se em função das necessidades inerentes às situações novas e inesperadas” (BONNEWITZ, 2003, p.79). Mesmo sendo o *habitus* uma estrutura interna suscetível a reestruturação é inerente certa resistência a mudanças ao *habitus* estabelecido, considerando que “[...] existe uma inércia (ou uma *hysteresis*) dos *habitus* cuja tendência espontânea (inscrita na biologia) consiste em perpetuar estruturas correspondentes às suas condições de produção”(BOURDIEU, 2001a, p.196). Ou seja, remete à maneira “[...] como a sociedade torna-se depositada nas pessoas sob a forma de *disposições* duráveis ou capacidades treinadas e propensões estruturadas para pensar, sentir e agir de modos determinados [...]” (WACQUANT, 2007, p.66).

Os sujeitos apresentam variações de *habitus* resultantes do inevitável processo de socialização, tornando-o subjetivado (tendencioso) a partir dos valores inculcados naturalmente no que diz respeito à forma de pensar e agir no meio onde está inserido. Bourdieu concebe que o espaço social se organiza a partir de diferenças e distanciamentos relacionais que articulam posições sociais entre os sujeitos com as disposições (*habitus*) e as tomadas de posição (*práticas*), as quais existem dentro de uma relação de dependência de umas com as outras. Isso faz com que *habitus* seja entendido como uma subjetividade socializada (BOURDIEU, 1992, p. 101 *apud* SETTON, 2002, p. 63). Este entendimento esclarece a teoria praxiológica para compreender o mundo proposta por Bourdieu que “[...] ao fugir dos determinismos das práticas, pressupõe uma relação dialética entre sujeito e sociedade, uma relação de mão dupla entre *habitus* individual e a estrutura de um *campo*, socialmente determinado” (SETTON, 2002, p.64). O que nos leva compreender a relação de interdependência existente entre o conceito de *habitus* e *campo*.

1.3.2 O Conceito de *Campo*

Os *campos* surgem das diferenças sociais existentes quanto à forma de conhecer o mundo. Possuem mecanismos e propriedades particulares, munidos de uma história

própria e dotados de um bem específico (em disputa) que lhes permitem uma relativa autonomia em relação a outros *campos*, porque na configuração social os *campos* se interpenetram sem perder sua essência. Caracterizam-se como um microcosmo incluído no macrocosmo constituído pelo espaço social (global), podendo ser definido como:

[...] uma rede ou uma configuração de relações objetivas entre posições [...] definidas objetivamente em sua existência e nas determinações que elas impõem aos seus ocupantes, agentes ou instituições, por sua situação (*situs*) atual e potencial na estrutura da distribuição das diferentes espécies de poder (ou de capital) cuja posse comanda o acesso aos lucros específicos que estão em jogo no *campo* e, ao mesmo tempo, por suas relações objetivas com as outras posições (dominação, subordinação, homologia, etc.) (BOURDIEU; WACQUANT *apud* BONNEWITZ, 2003, p. 60).

É inerente ao campo uma disputa estabelecida entre os agentes nele inseridos motivada pelo produto nele produzido (capital), o que faz do campo um lugar “[...] de relações de forças que implicam tendências imanentes e probabilidades objetivas. [...] Nem tudo nele é igualmente possível ou impossível a cada momento” (BOURDIEU, 2004b, p.27). Existe uma prática estabelecida quanto ao poder de agir e modificar as oportunidades objetivas conferidas a um grupo de agentes em situação de domínio dentro de um *campo*. Isso configura o exercício estratégico do poder por um grupo de agentes em situação de hegemonia, na manipulação direta sobre as aspirações que possam emergir no interior do *campo*, no entanto esta inferência por vezes é driblada.

Esta dinâmica intrínseca ao *campo* faz com que existam crises no seu interior quando ocorre alteração nas posições de poder levando a perceber que “[...] a essência do *campo* e da história é a luta dialética, a transformação, os embates” (ARAÚJO, 2009, p.37). Entretanto, o estado de luta característico entre os agentes de um *campo* é superado por uma ‘cumplicidade objetiva’³⁵, partilhada entre os agentes de um *campo* com a intenção de garantir a existência do *campo*. Ou seja, “[...] somente é possível ‘segurar’ alguém duravelmente [...] na medida em que ele está enredado no jogo e que se possa de algum modo, contar com a cumplicidade de suas disposições” (BOURDIEU, 2001a, p. 282).

Constitui-se *campo* a organização de um grupo de agentes mobilizado em defender seus interesses (sua produção) a partir de uma construção teórica e prática coletiva para obter mais força no contexto do espaço social. As propriedades gerais de

³⁵ Sobre esta temática buscar por Lahire (2006) (*apud* CATANI, 2017, p. 65).

qualquer *campo* são: agentes dotados de um mesmo *habitus*, a estrutura³⁶, a *doxa*³⁷ e o *nomos*³⁸ (THIRY-CHERQUES, 2006, p.37).

Compreender a gênese social de um campo e apreender aquilo que faz a necessidade específica da crença que o sustenta, do jogo de linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólicas em jogo que nele se geram, é explicar, tornar necessário, subtrair ao absurdo do arbitrário e do não motivado os atos dos produtores e as obras por eles produzidas (BOURDIEU, 1989, p. 69).

Desta forma o conceito de *campo* ocupa lugar central na teoria de Bourdieu como um espaço com posições bem estruturadas capaz de manter os agentes nele inseridos, na condição de dominantes e/ou dominados participantes de um jogo ininterrupto pela disputa por posições e vantagens específicas produzidas no *campo*. “Qualquer que seja o campo, ele é objeto de luta tanto em sua representação quanto em sua realidade. A diferença maior entre um campo e um jogo [...] é que o *campo* é um jogo no qual as regras do jogo, elas próprias, estão em jogo” (BOURDIEU, 2004b, p. 29). Os agentes são munidos de práticas e estratégias de conservação e/ou subversão que caracterizam o espaço de luta estabelecido no interior do *campo* sob regras definidas e acatadas por todos. Neste sentido Bourdieu (1984) identifica que a luta “[...] é tanto explícita, material e política, como travada no plano simbólico e que coloca em jogo os interesses de conservação contra interesses de subversão da ordem dominante no campo” (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 37).

Mesmo mantendo sua especificidade assegurada pelo *capital* que detém e pela cumplicidade de seus agentes, todo *campo* sofre interferência em suas relações de forças internas, resultante de lutas travadas externamente, determinando certa cumplicidade entre os diferentes *campos*. Isso faz com que a configuração de um *campo* seja temporária, se modifique de acordo com as alianças e oposições que se firmam internamente no *campo*, bem como as relações estabelecidas com agentes e instituições externas ao *campo*. Isso porque os campos são articulados entre si, não só pela

³⁶ Estrutura do *campo* é dada pelas relações de força entre os agentes ou instituições que lutam pela hegemonia no interior do *campo* para ditar regras e repartir o interesse específico do *campo* entre seus agentes (THIRY-CHERQUES, 2006, p.36-37).

³⁷ *Doxa* contempla tudo aquilo que é admitido como ‘sendo assim mesmo’: os sistemas de classificação, o que é interessante ou não, o que é demandado ou não (BOURDIEU, 1984, p.82 *apud* THIRY-CHERQUES, 2006, p.37).

³⁸ *Nomos* congrega as leis gerais, invariantes, de funcionamento do campo (THIRY-CHERQUES, 2006, p.37).

interpenetração dos efeitos dos conflitos, mas pela correlação de ideias que criam (BOURDIEU, 2008, p.65).

Ao fugir da objetividade no modo de perceber o mundo social, Bourdieu revelou sua preocupação em relação à grande importância dada às estruturas sociais estratificadas (infra-estrutura e superestrutura). Presentes nas discussões estruturalistas e marxistas nas décadas dos anos sessenta, o que o levou a destacar a grande influência da esfera simbólica sobre as estruturas sociais quando escreveu:

Cada vez mais me pergunto se as estruturas sociais de hoje não são as estruturas simbólicas de ontem e se, por exemplo, uma determinada classe que nós constatamos não é em parte produto do efeito de teoria exercido pela obra de Marx. Claro, não chego a ponto de dizer que são as estruturas simbólicas que produzem as estruturas sociais [...] O certo é que, dentro de certos limites, as estruturas simbólicas têm um extraordinário poder de *constituição* (no sentido da filosofia e da teoria política) que foi muito subestimado (BOURDIEU, 2004a, p. 31).

Dito isso, ao desenvolver o conceito de *campo* Bourdieu procurou enfatizar possíveis invariantes peculiares a qualquer *campo*, distanciando-se da visão focada apenas no reducionismo do interesse econômico na sociedade. Bourdieu (1976, p. 89) evidenciou que os interesses, os *capitais*, as *estratégias* e as formas de lutas são específicas de cada *campo* ao expressar: “O universo puro da ciência pura [...] é um *campo* social como qualquer outro, com suas relações de força e seus monopólios, suas lutas e estratégias, seus interesses e suas vantagens, mas no qual todas essas invariantes revestem formas específicas” (LAHIRE, 2006 *apud* CATANI, 2017, p.66). Como estrutura de relações gerada pela distribuição de diferentes espécies de *capitais*, todo campo pode sofrer divisões denominadas de subcampos, os quais apresentam o mesmo mecanismo de um *campo* (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 40).

1.3.3 O Conceito de *Capital*

Capital é tomado como um recurso que extrapola a materialidade quando assume o caráter simbólico, entendido como um estoque de bens que um agente agrega sob o ponto de vista de segurança para o futuro, podendo em determinadas situações render *status* de poder ao agente que o possui. Isso porque segundo Bourdieu classes sociais

não existem. Existe um espaço social³⁹ constituído por diferenças onde as classes sociais estão em estado virtual, como ‘algo que os agentes têm a fazer’, tanto individual como coletivamente, para ocupar ou transformar as diferentes posições no espaço social, por meio da utilização de diferentes tipos de capitais pelos agentes (BOURDIEU, 1996, p.27). Para Bourdieu (1960), existem várias formas de capitais que viabilizam estruturar o espaço social, assim diferentemente de Marx que fixou a organização social pautado apenas no *capital econômico*, percebeu esta conjunção de *capitais* no espaço social e distinguiu quatro tipos denominando-os: *econômico, cultural, social e simbólico*.

O *capital econômico* relaciona-se à conotação de patrimônio avaliado não apenas pela renda monetária (moeda), mas também por bens materiais acumulados na forma objetivada como bens imobiliários, terras, indústrias ou qualquer outro pertence financeiro com potencial de ser avaliado a qualquer momento. Está diretamente associado às formas de conforto usufruídas pelos agentes que os detém, é um *capital* de gestão racional de conservação e transmissão (BOURDIEU, 2004a, p.133). Desta forma ele vincula, numa via de mão dupla, o desenvolvimento econômico ao investimento cultural e social, posicionando tais relações não econômicas como pretensão *capital* no que concerne o crescimento e desenvolvimento econômico. O que originou outras formas de capitais.

O *capital cultural* (1960) também pode ser denominado por *capital informacional* e quando aprofundado na perspectiva de Bourdieu se mostra um conceito complexo teoricamente com aplicabilidade em diversas áreas de atuação, mas que ao mesmo tempo elucida as diversas formas com que a cultura pode se tornar uma fonte de poder social. Surge sob a conotação de uma ruptura “[...] com os pressupostos inerentes, tanto à visão comum que considera o sucesso ou fracasso escolar como efeito das ‘aptidões’ naturais, quanto às teorias do ‘capital humano’⁴⁰” (BOURDIEU, 2007b, p. 73). Pode ser definido como um conjunto multidimensional de competências, tais como:

³⁹ Espaço social constitui-se de subespaços estratificados determinados segundo o domínio de um/ou outro *capital*, ou seja, a classificação dos agentes dentro do contexto social está diretamente vinculada à pluralidade das práticas que exercem, por exemplo, culturais (frequência em museus, teatros, cinemas, viagens); econômicas (posses diversas, unidades monetárias ou bem material); educacionais (maior ou menor acesso as informações), entre outros. Considerando que quando tais práticas ocorrem de forma associada possibilitam ao agente, cada vez mais, a compilação de novos *capitais* (A AUTORA, 2018).

⁴⁰ Ao falar de um conceito em si mesmo, como aqui, em lugar de fazê-lo funcionar, corre-se sempre o risco de ser, ao mesmo tempo, esquemático e formal, isto é, teórico no sentido mais comum e mais comumente aceito deste termo (A AUTORA, 2018).

conhecimentos (domínio de línguas, domínio de cálculos, gênero musical, erudição das artes, acesso a livros, etc.) e diplomas. Assume a condição de conhecimentos transmitidos pela família ou pelas instituições escolares, existindo sob três formas: em estado incorporado, como disposição⁴¹ duradoura do corpo (facilidade de expressão em público); em estado objetivado, como bem cultural (a posse de propriedades, por exemplo, quadros); em estado socialmente sancionado por instituições (como os títulos acadêmicos) (BONNEWITZ, 2003, p.53). Com o conceito de *capital cultural* Bourdieu (1960) defendeu a existência de uma incontestável relação entre o desempenho escolar e a origem social de um indivíduo e explicou como a cultura⁴² se torna um instrumento de dominação em um espaço social constituído por diferenças.

O *capital social* proposto por Bourdieu (1980) tem a essência de seu conceito nos estudos de Durkheim (séc.XIX – relacionados à solidariedade humana) sobre os fatores que explicariam a organização social em maior ou menor ligação entre os indivíduos, possibilitando a existência da vida social. Diz respeito à teia de relações sociais estabelecidas por parentesco, vizinhança, trabalho, lazer, estudo, entre outras, podendo ser constituído e mantido por um indivíduo ou grupo, por meio da mobilização de recursos materiais ou não materiais no domínio de diferentes tipos de relações sociais. “Unidos por ligações permanentes e úteis” (BOURDIEU, 1980, p. 2 *apud* MARTIN, 2007 *apud* CATANI, 2017, p. 113).

Trata-se de trocas materiais ou simbólicas entre indivíduos que se reconhecem por uma proximidade que extrapola o espaço físico (geográfico) ou mesmo o *econômico*, mas contempla as relações estabelecidas que perpassem o espaço social. Ou seja, é a quantidade de *capital econômico, cultural ou simbólico* do outro (agente) que determina o volume de *capital social* portado por um agente. Depende de um investimento constante nas relações entre os agentes (ou instituições) para que se mantenha e se amplie a rede relacional de ganhos materiais ou simbólicos. Apresenta-se por meio de uma relação contínua de laços estabelecidos pela troca de bens (objetos ou coisas) com significado mútuo de pertencimento entre os agentes membros de um grupo (BOURDIEU, 1985, p. 248 *apud* PORTES, 2000, p. 134).

⁴¹ O *capital cultural* é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da “pessoa”, um *habitus* (BOURDIEU, 2007, p. 74 - 75).

⁴² Grande parte da obra de Bourdieu é dedicada à descrição minuciosa da cultura - num sentido amplo de gostos, estilos, valores, estruturas psicológicas, etc. - que decorre das condições de vida específicas das diferentes classes, moldando as suas características e contribuindo para distinguir, por exemplo, a burguesia tradicional da nova pequena burguesia e esta da classe trabalhadora (SILVA, 1995, p.24).

É natural que o agente (ou grupo) pertencente a um dado *campo* busque preservar uma identidade social própria que lhe assegure distinção no espaço social como. Por exemplo, a ocupação de cargos, posse de bens, exercício profissional, vínculo institucional, sobrenome familiar, local em que reside, círculo de amigos, preferências gastronômicas, escolhas de grifes, entre outros. O que torna a manutenção dessa forma de capital suscetível a entrar em contradição com a gestão dos interesses econômicos, profissionais e, por vezes, culturais. Trata-se de um *capital* bastante vulnerável, desconhecido por vezes, enquanto *capital* e que, em parte, se apóia na crença ou no reconhecimento do outro. Apontado assim como um *capital* difícil de ser definido e sobre o qual Bourdieu (1950/1960) expressou-se com maior clareza ao enunciar:

O *capital simbólico* é um capital com base cognitiva que se apóia no conhecimento (não intelectual, mas um domínio prático, um senso prático). Qualquer propriedade - [...], número de voltas do colar de pérolas na corte Suécia [...] -, qualquer diferença pode tornar-se capital simbólico, distinção, se a distinção *makes sense*, 'adquire sentido' para as pessoas que dispõem de categorias de percepção para apreendê-la (BOURDIEU, 2007, p.388 *apud* MARTIN, 2007 *apud* CATANI, 2017, p. 110).

A distribuição do *capital simbólico* é considerada uma das mais cruéis e desiguais quando comparada as hierarquias do poder e da riqueza porque nesta luta, o que está em jogo entre seus agentes, armados de modo muito desigual, é a chamada verdade autoverificante (BOURDIEU, 1989, p.147). E, deste jogo é que emerge a *violência simbólica*, não existindo pior privação do que a dos derrotados na luta *simbólica* pelo reconhecimento.

Todo tipo de *capital* (*econômico, cultural, social*) tende a funcionar (em graus diferentes) como *capital simbólico* (de modo que talvez valesse mais a pena falar, a rigor, em *efeitos simbólicos do capital*) quando alcança um reconhecimento explícito ou político, o de um habitus estruturado segundo as mesmas estruturas do espaço em que foi engendrado (BOURDIEU, 2001a, p. 295 - 296).

O que nos remete a concluir em acordo com Thiry-Cherques (2006, p.39) que o *capital simbólico* é uma síntese dos *capitais: cultural, econômico e social*.

1.3.4 O Conceito de *Illusio*

Este conceito se origina a partir do momento em que Bourdieu (1990, 1992, 1994, 1997) apresenta a teoria da existência de uma estrutura social de dominação que

organiza as práticas e as percepções do campo social nas diferentes dimensões, colocando todos os agentes em situação de relação uns com os outros. Nesta dinâmica as ações sociais são mobilizadas pelo *habitus*, reguladas pela existência de um consenso implícito, mas aceito por todos, em relação às regras que determinam o *jogo* social a ser jogado. Entre pessoas que ocupam posições opostas em um *campo*, e parecem radicalmente opostas em tudo, observa-se que há um acordo oculto e tácito a respeito do fato de que vale a pena lutar a respeito das coisas que estão em *jogo* no *campo* (BOURDIEU, 2008, p. 141).

A origem da palavra *illusio* deriva da raiz do termo latim *ludus* que significa *jogo*. Bourdieu associa o termo a ideia de “estar no jogo”, “levar o jogo a sério”, “acreditar que jogar vale a pena”; “dar importância ao jogo social” (AGUIAR *apud* CATANI, 2017, p. 231; OLIVEIRA, 2005, p. 536). Para Bourdieu *illusio* é a forma mais rigorosa que ele atribui ao termo “*interesse*”, sobre o qual explica: “[...] me refiro sempre a interesse específico, um interesse socialmente constituído e que só existe em relação a determinado espaço social, no qual certas coisas são importantes e outras não” (BOURDIEU, 1989, p. 14 *apud* AGUIAR *apud* CATANI, 2017, p.231). *Illusio* é então proposto para explicar o convívio entre as diferentes classes sociais que compartilham de uma mesma estrutura, não sendo impedidas de agir dentro desta, convivendo com os conflitos existentes seguindo uma performance de elaboração que envolve estímulo, tempo e reação.

[...] *Illusio* é essa relação encantada com um jogo que é o produto de uma relação de cumplicidade ontológica entre as estruturas mentais e as estruturas objetivas do espaço social. Isso é o que quero dizer ao falar de interesse: vocês acham importantes, interessantes, os jogos que tem importância para vocês porque eles foram impostos e postos em suas mentes, em seus corpos, sob a forma daquilo que chamamos de o sentido do jogo (BOURDIEU, 2008, p. 139-140).

De acordo com Bourdieu (2008) a noção de interesse opõe-se à de desinteresse e à de indiferença, uma vez que é possível não ser indiferente em relação a um *jogo*, sem necessariamente estar interessado no *jogo*. O sujeito indiferente não enxerga o que está em *jogo* na disputa de um *campo*, não detém os princípios de “visão e divisão”⁴³

⁴³ [...] as divisões sociais se tornam princípios de divisão que organizam a visão do mundo social [...] por intermédio dos condicionamentos diferenciados e diferenciadores que estão associados às diversas condições de existência [...] (MAUGER *apud* CATANI, 2017, p. 364).

necessários para estabelecer as diferenças, considera tudo igual. Nesse sentido a *illusio* significa estar envolvido com o *jogo* (BOURDIEU, 2008, p.140).

Além dos termos “interesse” e “investimento” Bourdieu associa ao termo *illusio* a ideia de libido (desejo). Também observa que é na esfera familiar que o processo de socialização inicia, transformando ímpetos (pulsões) em interesses específicos: “[...] a transformação da libido originária, indiferenciada, própria da organização narcísica, em libido socialmente constituída, específica e orientada para o outro” (AGUIAR apud CATANI, 2017, p. 232). Segundo Oliveira (2005) Bourdieu reconheceu a transformação da libido biológica em libido social como sendo uma das tarefas da sociologia, mas não direciona investigações em sua obra para compreender como a libido ou pulsão indiferenciada orienta-se na direção da constituição de uma *illusio*. A lacuna existente abre-se para o paradigma da interpretação psicanalítica endossada pelo próprio autor, ao escrever:

[...] pode-se dizer, indiferentemente, ou que os agentes tiram partido das possibilidades oferecidas por um campo no intuito de exprimirem e de saciarem suas pulsões e desejos, eventualmente sua neurose, ou que os campos utilizam as pulsões dos agentes constringendo-os à submissão ou à sublimação, fazendo-os se dobrarem diante das estruturas e das finalidades que lhe são imanentes. De fato, os dois efeitos ocorrem em cada caso, sem dúvida, em proporções desiguais, conforme os campos e os agentes e, desse ponto de vista, poder-se-ia descrever cada forma singular de um habitus específico (de artista, de escritor ou de erudito, por exemplo) como uma ‘formação de compromisso’ (no sentido de Freud) (BOURDIEU, 2001a, p.198).

Bourdieu (1990) percebeu que a aquisição de disposições específicas ajustáveis a um ou mais campos, depende das disposições primárias, e quanto estas podem ser mais ou menos distantes das regularidades próprias àqueles espaços. Essas passagens esclareceram para Bourdieu que as análises psicanalíticas e sociológicas são reciprocamente auxiliares, sem que uma rejeite a outra na investigação da *illusio* nos agentes. O conceito da *illusio* é desta forma proposto por Bourdieu (1992) no sentido de mostrar que não existe uma ação desinteressada, nenhum agente vive socialmente desconsiderando sua própria condição social de existência.

1.3.5 O Conceito de *Violência Simbólica*

O conceito de *violência simbólica* ganha destaque na teoria de Bourdieu pela forma como elucida as relações de dominação entre sujeitos e grupos inseridos no

mundo social sem pressupor a força física ou armada. Ela se faz presente em símbolos e signos culturais de maneira tão naturalizada no espaço social que obtém o consentimento daqueles que a sofrem. Caracteriza-se por violência uma vez que por mais mansa que se apresente não deixa de exercer uma agressão sobre um agente ou grupo levando-os ao autodescrédito, a autocensura ou a autoexclusão. E denomina-se simbólica por funcionar no plano das significações, atuando no sentido que os dominados atribuem ao mundo social e ao seu lugar nesse mundo (MAUGER apud CATANI, 2017, p.360).

A *violência simbólica* é exercida segundo ‘as formas, dando a forma’. Dar forma é “[...] dar a uma ação ou a um discurso a forma que é reconhecida como conveniente, [...], uma forma tal que pode ser produzida publicamente, diante de todos, uma vontade ou uma prática que, apresentada de outro modo, seria inaceitável [...]” (BOURDIEU, 2004a, p. 106). Se estabelece por meio de uma relação de dominação e submissão permeada pela cumplicidade de quem a sofre, desta forma configura-se uma autotraição exercida pelo sujeito o que a torna invisível, silenciosa, insensível e suave “[...] às suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento” (BOURDIEU, 2002, p. 07-08). É uma forma de coação que se perpetua por meio da geração de crenças no processo de socialização, induzindo o sujeito a seguir critérios e padrões do discurso dominante. Por meio desta opressão velada que se dá o exercício do poder simbólico, ou dito de outra forma, a violência simbólica é exercida pelo poder simbólico. Envolve agentes e/ou instituições por meio da ação das forças sociais e pela estrutura das normas internas de um *campo*, no qual os agentes inseridos são dominados por um *habitus* definido como: “[...] princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco, isto é, em conjunto unívoco de escolhas, de bens, de práticas” (BOURDIEU, 2008, p. 21- 22).

Bourdieu (1960) foi perspicaz ao identificar o *habitus* como um modo de ser de um agente pertencente a um grupo social que compõe uma estrutura simbólica. Estrutura esta que detém uma noção de *poder* não vinculado ao Estado ou a qualquer aparelho de repressão reconhecido, e que também não se mostra coercitivo, fazendo com que os sujeitos não se apercebam da dominação estabelecida. Este tipo de poder Bourdieu denominou de *poder simbólico* e o define como “[...] poder invisível o qual só

pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (BOURDIEU, 1989, p. 7 - 8). Ainda segundo o autor os sistemas simbólicos são os responsáveis pelas produções simbólicas de interesse da classe dominante no espaço social e operam como instrumentos de dominação (BOURDIEU, 1989, p. 14-15). Bourdieu (1989, p.11) ao esclarecer que a relação determinada entre os que exercem e estão sujeitos ao poder ocorre na “estrutura do campo que produz e reproduz a crença” reforça a ideia de que uma estrutura só pode ser estruturante porque é estruturada, desta forma os sistemas simbólicos exercem poder através de estruturas estruturantes estruturadas.

1.4 CAMPO UNIVERSITÁRIO E CAMPO CIENTÍFICO

O *campo universitário* pode ser compreendido como um espaço social com prerrogativas externas aos seus muros organizando, definindo e regulando oportunidades e trajetórias de indivíduos e grupos. Impõe, por potencial, aos seus agentes ou grupos a distribuição dos diferentes capitais de acordo com a posição que ocupam uns em relação a outros na estrutura estabelecida no campo. É pensado por Bourdieu em termos de relações de alianças e/ou conflitos entre diferentes agentes que travam uma “[...] luta encarniçada para estabelecer o monopólio legítimo da verdade acadêmica ou universitária, espaço esse marcado por contínuas controvérsias com relação ao sentido do mundo e desse próprio mundo” (CATANI *apud* CATANI, 2017, p.96). É um espaço social institucionalizado, com objetivos e finalidades específicas no qual os agentes atuam como protagonistas para produzir e administrar políticas universitárias reconhecidas como legítimas, por se constituir em um campo no qual “seus vereditos estão entre os mais poderosos socialmente” (CATANI *apud* CATANI, 2017, p. 96).

Na presente pesquisa ao mencionarmos sobre os integrantes do *campo universitário*, estaremos nos referindo aos agentes formadores dotados de uma titulação acadêmica (graduado, especialista, mestre, doutor, pós doutor ou Phd⁴⁴) em incessante busca pela autoridade científica, no *campo universitário*. São agentes de um *habitus* incorporado ao longo de uma existência iniciada no convívio familiar e que

⁴⁴ PhD é a sigla para *Philosophiæ Doctor* ou Doutor da Filosofia, o último e mais alto título acadêmico recebido por um indivíduo. É conferido sempre por um estabelecimento de ensino superior, como uma Universidade. Disponível em <<https://www.significados.com.br/phd/>>. Acesso em 09 de abr. de 2018.

gradativamente foi ampliando para outros espaços sociais, trata-se de um *habitus* que pode transformar-se em função do momento e lugar, constituindo-se em um sistema de “disposições adquiridas pela experiência” (BOURDIEU, 2004a, p. 21). Estes agentes ao adentrar ao *campo universitário* reiteram ou não suas práticas vivenciadas até então, diante as regras normativas postas pela instituição dependendo da área de conhecimento em que vai atuar. Isto porque envolve a convivência em pró reitorias, setores de conhecimento, grupos colegiados e, por vezes, em departamentos de ensino, com suas regras e lutas por *capitais* específicos, que por vezes, pode não ser consensual.

As disputas internas geradas pelas tensões entre concepções relativas à produção de conhecimento (ensino, pesquisa e extensão) e as posições ocupadas pelos agentes no *campo universitário* ou *campo acadêmico* determinam as tomadas de decisões institucionais. Seja na sala de aula, no projeto pedagógico dos diferentes cursos, na organização da política de desenvolvimento institucional, nas pró-reitorias acadêmicas, entre outros. Os indivíduos organizados, mais ou menos em grupos, definidos por diferentes critérios lutam para “[...] modificar as leis de formação dos preços característicos do mercado universitário e para aumentar assim suas chances de lucro” (BOURDIEU, 2011, p. 33).

O *campo universitário* é lugar legitimado, cuja delegação de seus agentes específicos é a produção do conhecimento acadêmico, dessa forma o *jogo* instalado no interior do *campo* existe para definir os membros com maior *capital simbólico* que lhes garantam o aparato institucional necessário para a produção e circulação do conhecimento produzido.

Porque o mundo universitário, como todos os universos sociais, é o lugar de uma luta pela verdade sobre o mundo universitário e sobre o universo social em geral [...] O universo social é o lugar de uma luta para saber o que é o mundo social. A universidade também é o lugar de uma luta para saber quem, no interior desse universo socialmente mandatário para dizer a verdade sobre o mundo social (e sobre o mundo físico), está realmente (ou particularmente) fundamentado para dizer a verdade (BOURDIEU, 2004a, p. 116).

Na objetividade do *campo universitário* é possível identificar uma pluralidade de princípios de hierarquização concorrentes e valores por vezes incomensuráveis entre os agentes pertencentes ao campo, associadas a interesses antagônicos no sentido de apostas de lutas e uso classificatório. Ocorre entre os agentes uma multiplicidade de identificações dentro do *campo universitário*, e também resultantes do abalroamento desses com o *campo social* e outras instituições acadêmicas. Esses dois fatos originam

“[...]classificações, e principalmente as representações semieruditas que os universos eruditos têm de si mesmos [...] em torno de algumas personagens típicas [...] produto de uma intenção realista, a de descrever indivíduos ou grupos típicos [...]” (BOURDIEU, 2011, p. 33-34). Constituem-se assim as classificações identitárias, encontradas no *campo universitário* que “[...] combinam, na desordem, diferentes princípios de oposição, misturando critérios tão heteróclitos como a idade, a relação com o poder político ou com a ciência” (BOURDIEU, 2011, p. 34).

Toda tomada de posição sobre o mundo social se ordena e se organiza a partir de uma determinada posição nesse mundo, isto é, do ponto de vista da conservação e do aumento do poder associado a essa posição. É por isso que, num universo que, como o *campo universitário*, depende na sua própria realidade da representação que têm os agentes, estes podem tirar partido da pluralidade dos princípios de hierarquização e do baixo grau de objetivação do capital simbólico para tentar impor sua visão e modificar, na medida de seu poder simbólico, sua posição no espaço modificando a representação que os outros (e eles mesmos) podem ter desta posição (BOURDIEU, 2011, p. 35-36).

O *campo universitário* é formado a partir de um conjunto de poderes que se tornam eficazes nas lutas de concorrências ao traçarem a lógica das lutas oferecendo suportes que dissimulam o vivido e a verdade da posição ocupada pelo agente ou grupo de agentes em luta *no campo*. Conserva ou transforma a hierarquia dos poderes ao manter ou redefinir os critérios da luta estabelecida. Permite que mesmo aqueles desprovidos do *capital simbólico* possam: permanecer [...] na luta de todos contra todos em que cada um depende de todos os outros, ao mesmo tempo concorrentes e clientes, adversários e juízes, para a determinação de sua verdade e de seu valor, isto é, de sua vida e de sua morte simbólicas (BOURDIEU, 2011, p. 42). A trama social que se estabelece mascara as verdades conhecidas por todos, por meio das reverências científicas, administrativas e ou acadêmicas compreendidas como sistemas de defesa coletivos, “[...] um meio de escapar aos questionamentos brutais que a aplicação rigorosa dos critérios proclamados suscitaria os da ciência ou da erudição” (BOURDIEU, 2011, p.42).

De fato, como o campo social tomado no seu conjunto, o campo universitário é o lugar de uma luta das classificações que, trabalhando para conservar ou transformar o estado da relação de força entre os diferentes critérios e entre os diferentes poderes que elas designam, contribui para fazer a classificação tal como poder ser apreendida objetivamente num dado momento do tempo; mas a representação que os agentes têm da classificação e a força e a orientação das estratégias que eles podem colocar em prática para mantê-la ou subvertê-la dependem de sua posição nas classificações objetivas (BOURDIEU, 2011, p. 40).

A luta que se instala no interior do *campo universitário* é para determinar quem e o quê pertence a esse espaço onde “são produzidos distintos *enjeux (jogos) de poder*”. Espaço no qual estão impressos diferentes tipos de capitais e disposições acadêmicas próprias, materializadas nas tomadas de posição na estrutura do *campo*, que garante aos agentes condições de protagonistas das práticas universitárias (CATANI, 2011, p.198).

Os professores universitários são detentores de um capital cultural institucionalizado, ocupando uma posição temporariamente dominante no *campo* de produção cultural, sob a pena de situar-se no polo dominado do *campo do poder*. Esta posição lhes assegura uma carreira burocrática e rendimentos regulares em oposição aos agentes pertencentes ao grupo dos escritores e artistas, também pertencentes ao *campo* de produção cultural, mas ocupantes de esferas menos institucionalizadas e com posicionamentos mais heterodoxos no interior do campo. Em o *Homo Academicus* (1984) Bourdieu pôde identificar que o campo universitário possui forte presença de um domínio hegemônico velado, inculcado na estrutura do *campo*. Nas palavras de Bourdieu:

O campo universitário reproduz na sua estrutura o campo do poder cuja ação própria de seleção e de inculcação contribui para reproduzir a estrutura. É verdade no e por seu funcionamento como espaço de diferenças entre posições (e, da mesma maneira, entre as disposições de seus ocupantes) que se realiza, fora de toda intervenção das consciências e das vontades individuais ou coletivas, a reprodução do espaço das posições diferentes que são constitutivas do campo do poder (BOURDIEU, 2011, p. 70).

O estudo sobre o *campo universitário* francês levou Bourdieu (1984) afirmar que este mantinha uma organização segundo dois princípios de hierarquização adversos: “[...] a hierarquia social segundo o capital herdado e o capital econômico e político atualmente detido [...] segundo o capital de autoridade científica ou de notoriedade intelectual” (BOURDIEU, 2011, p. 78). O que constitui a estrutura universitária, um lugar de confronto entre dois princípios de legitimação oponentes: primeiro temporal e político que manifesta a dependência do *campo universitário* em relação aos princípios norteadores em vigor no *campo do poder*; segundo pautado na liberdade da ordem científica e intelectual (BOURDIEU, 2011, p. 78).

Bourdieu (1984) distinguiu duas espécies de poderes universitários que tendem a se impor de maneira mais ou menos explícita nos princípios de hierarquização das faculdades existentes: no acúmulo de posições na estrutura do campo, porque permite controlar outras posições (agentes) e a notoriedade científica que reside na dedicação, bem sucedida, na atividade de pesquisa (BOURDIEU, 2011, p. 95).

Os conflitos que se instalam na oposição estrutural que permeia o *campo universitário*, geram respeito e criam necessidades fazendo dos dominantes e dominados adversários cúmplices por meio do antagonismo que delimita a discussão e define a oposição de seus agentes. “As oposições que dividem o *campo* não são nem contradições provisórias que preparam seu avanço inevitável para uma unidade superior, nem antinomias indispensáveis” (BOURDIEU, 2011, p.152). Assim como no *campo do poder*, no *campo universitário* não há dominação absoluta de um princípio, mas a coexistência concorrencial de vários princípios de dominação complementares que resultam no fortalecimento de sua eficácia simbólica. De acordo com Bourdieu a estrutura de um *campo universitário* é apenas um estado que se apresenta num dado momento do tempo, diretamente vinculado às relações de forças entre os agentes, mais pontualmente “[...] entre poderes que eles detêm a título pessoal e, sobretudo por meio das instituições de que fazem parte” (BOURDIEU, 2011, p.171).

É a posição ocupada pelos diferentes agentes na estrutura do *campo universitário* que determina as estratégias que visam conservar ou modificar a força relativa dos diferentes poderes, causando as crises universitárias (que constituem parte das crises globais). As crises se evidenciam no campo universitário, sobretudo pelas alterações que ocorrem na estrutura do campo, entre as quais está o aumento de estudantes que gera o aumento do volume de docentes e conseqüentemente, provoca transformação na relação de forças entre faculdades e as disciplinas no interior delas. Para Bourdieu (1980) as crises são rituais coletivos ou pessoais que rompem com as rotinas e apegos ordinários. Transforma o modo de olhar sobre a simbólica das relações sociais “[...] que os agentes têm habitualmente sobre a simbólica das relações sociais, e principalmente das hierarquias, fazendo ressurgir a dimensão política, altamente reprimida [...]”. É um momento de reorganização pessoal, ratificada pelo engajamento “[...] numa visão ético-política do mundo social, instituída como princípio de toda a conduta da vida, tanto privada quanto pública” (BOURDIEU, 2011, p. 247).

Bourdieu descreve o *campo científico* (1975) como um sistema de relações composto por posições asseguradas pelos agentes num processo contínuo de luta, no qual impera a concorrência pelo monopólio do *capital específico* do *campo* que é a *autoridade científica (competência científica)*. A *autoridade científica* é “[...] compreendida enquanto capacidade de falar e de agir legitimamente [...] socialmente outorgada a um agente determinado” (BOURDIEU *apud* ORTIZ, 2003, p. 123). Isso implica em desmistificar o entendimento de ciência construída por meio de uma

“concorrência pura” movida apenas pela busca da ideia verdadeira, desvelando que o funcionamento natural do *campo científico* presume uma forma de *interesse científico*.

O autor esclarece que não se reduz a *competência científica* a determinadas capacidades técnicas e/ou teóricas, porque é por vezes impossível identificar até onde vai à capacidade técnica científica e onde começa o *poder simbólico* na ideia instituída de *autoridade* ou *competência científica*. É necessário considerar a interferência de *capitais simbólicos* que permeiam o universo acadêmico e contaminam o *campo científico*, como por exemplo, as titulações acadêmicas, as distinções científicas, os rituais acadêmicos. Ou seja, “[...] toda ficção social que nada tem de socialmente fictício, modifica a percepção social da capacidade propriamente técnica” (BOURDIEU *apud* ORTIZ, 2003, p. 124). Este fato ocorre porque as práticas desenvolvidas no *campo científico* quando pelo interesse por uma atividade científica são orientadas para a aquisição da *autoridade científica* traduzida em prestígio, reconhecimento, admiração, fama e respeito.

Bourdieu (2004b) identificou duas espécies de *capital científico*: institucional e puro, respectivamente relacionados ao *poder temporal* (político, institucional e institucionalizado) e o *poder específico*.

O *poder temporal* (político, institucional e institucionalizado) caracterizado pelo acúmulo do *capital científico* por meio de estratégias políticas e institucionais, relacionado a possíveis posições ocupadas pelos agentes no âmbito das instituições científicas, tais como: direção de laboratórios; membro de conselhos superiores; integrante de bancas de concursos, dissertações ou teses; componente de comissões científicas; chefia de departamentos; direção de setores de área de conhecimento; participe de comitês de avaliação; entre outros e, “[...] ao poder sobre os meios de produção (contratos, créditos, postos, etc.) e de reprodução (poder de nomear e de fazer as carreiras) que ela assegura (BOURDIEU, 2004b, p. 35).

O *poder específico* é referente ao “prestígio pessoal”, de difícil transmissão não advêm de uma portaria de nomeação de um agente entre os demais que compõe o campo. Depende quase que exclusivamente do reconhecimento dos pares que compõem com o agente um grupo erudito (sabedor, entendido) acerca da produção de um conhecimento pouco institucionalizado, fragilmente objetivado por estar em permanente contestação (RAGOUET *apud* CATANI, 2017, p. 69). Corresponde ao conhecimento científico puro acumulado principalmente pelas “[...] contribuições reconhecidas ao progresso da ciência, as invenções ou as descobertas” com “publicações [...] em órgãos

mais seletivos e mais prestigiosos, portanto aptos a conferir prestígio à moda de bancos de crédito simbólicos [...] (BOURDIEU, 2004b, p. 36).

Na busca pelo acúmulo do *capital científico* (institucional ou puro) está latente a *luta* entre os agentes pertencentes ao campo para “[...]impor uma definição de ciência segundo a qual a realização mais perfeita consiste em ter, ser e fazer aquilo que eles têm, são e fazem” (BOURDIEU *apud* ORTIZ, 2003, p. 128). Essa luta constitui como a definição mais apropriada de ciência “[...] a que permita ocupar legitimamente a posição dominante e a que assegure, aos talentos científicos de que ele é detentor a título pessoal ou institucional, a mais alta posição na hierarquia dos valores científicos [...] (BOURDIEU *apud* ORTIZ, 2003, p. 128). Fundamentado em Weber, Bourdieu (1994) propõe a teoria da legitimidade como “[...] uma economia dos bens culturais (objetos, saberes, práticas, competências e habilidades), definindo como legítimos aqueles que a sociedade considera superiores, no quadro de relações de dominação” (VIANA *apud* CATANI, 2017, p. 245).

Diante a dupla face presente na constituição da *autoridade científica* é a *violência simbólica* que legitima as relações de forças e faz do *campo científico* um lugar de *luta* entre agentes dotados desigualmente de *capital específico*. De um lado os “agentes dominantes” que por meio das estratégias da conservação conseguem impor sua forma de fazer, pensar e agir cientificamente. De outro os “agentes pretendentes” que por vezes, se posicionam na luta em campo junto aos dominantes, utilizando as estratégias de sucessão ou se posicionam na *luta* como opositores em busca do acúmulo de *capital científico*, por meio das estratégias de subversão.

A distribuição desigual de legitimidade no *campo científico* explica as “[...]transformações das práticas científicas que acompanham o avanço da carreira [...]”. Em acordo com a “[...] importância do capital possuído, que definindo a cada momento as chances objetivas de lucro, define as estratégias ‘razoáveis’ de investimento e desinvestimento” em determinadas práticas científicas (BOURDIEU *apud* ORTIZ, 2003, p.135). Para Garcia (1996) isso explica a concentração de pesquisadores (agentes) para pesquisas desenvolvidas no *campo científico* com objetos mais prestigiosos, que possam conferir maior visibilidade, bem como o caminho contrário, em direção a objetos de pesquisas menos prestigiosos, evitando um nível de competição mais acirrado (BOURDIEU *apud* ORTIZ, 2003, p. 131).

Por analogia é possível explicar pela distribuição desigual de legitimidade no interior do *campo científico* o fato de algumas áreas de conhecimento ou disciplinas

serem mais reconhecidas que outras, como são as disciplinas teóricas sobre as práticas. Segundo Bourdieu a divisão social entre teoria e prática é um fato acentuado no inconsciente escolástico. Transpor a fronteira entre teoria e prática é muito difícil e impede que se produza um conhecimento não apenas resultante de operações lógicas, mas com a possibilidade de atividades cognitivas associadas à experiência (BOURDIEU, 2001a, p.98 - 99). Para avançar no conhecimento científico é necessário servir-se da ciência a ser descoberta superando os obstáculos implicados pelas posições ocupadas, como normalmente acontece, para investir na qualidade científica desprovida do que é de interesse ou não de ser visto pelo pesquisador. “[...] só teremos a chance de contribuir com a ciência do poder se nos recusarmos a fazer da ciência um instrumento de poder, e primeiramente no universo da ciência” (BOURDIEU, 2011, p. 38). Ou seja, o benefício científico é alcançado quando o benefício social particular é renunciado.

1.5 A SOCIOLOGIA DA CIÊNCIA EM BOURDIEU

Nas primeiras páginas do livro “*Para uma sociologia da ciência*” Bourdieu (2004c, p.7) alerta sobre a necessidade de defender a autonomia da ciência em relação aos interesses, principalmente, dos *campos econômico e político*, além de outros *campos simbólicos* (medicina, agricultura, militar, entre outros). Justifica tal preocupação no fato de que muitos pesquisadores são absorvidos pelos interesses industriais que visam garantir o monopólio de rendimentos comerciais, o que vem provocando gradativamente o desaparecimento do cientista que não cede às exigências (BOURDIEU, 2004 b, p. 8). O autor (2004c) destaca um grupo de disciplinas (filosofia das ciências, epistemologia, história das ciências, sociologia das ciências) que discutem o tema ciência apresentando controvérsias entre o que é proposto pelos sociólogos da ciência. Chama atenção para uma fraca reflexividade⁴⁵ no âmbito da sociologia da ciência com domínio do *campo filosófico* sobre a reflexão epistemológica da ciência ao observar reacender nos debates uma visão cética radical em relação às interpretações da realidade, como o idealismo e realismo ou dogmatismo e cepticismo (BOURDIEU, 2004c, p.19).

⁴⁵ Entendida como o trabalho pelo qual a ciência social, tomando-se a si mesma como objeto, se serve das suas próprias armas para se compreender e se controlar, a reflexividade é um meio particularmente eficaz de reforçar as hipóteses de se aceder à verdade ao reforçar as censuras mútuas e ao fornecer os princípios de uma crítica técnica, que permite controlar de forma mais atenta os fatores susceptíveis de alterar o sentido da investigação (BOURDIEU, 2004c, p. 123).

Com base nesse contexto Bourdieu coloca em discussão o posicionamento escolástico de filósofos e/ou cientistas sociais que focados em poucos dados empíricos, investem em textos e discussões teóricas tomadas como prática científica. Dessa forma afirma que prejudica o avanço da razão científica com o “baixo nível de exigência em matéria de rigor argumentativo [...], em particular, no recurso bastante sistemático a estratégias desleais de ‘desinformação’ ou de difamação” (BOURDIEU, 2004c, p. 19). O autor também apresenta a oposição e entre o velho e o novo, defendida pelo modelo kuhniano ao analisar a evolução das teorias científicas, estabelecendo aquilo que será denominado de alternância de paradigma, como forma de verificar-se o progresso da ciência. Bourdieu, não defende, contudo a oposição sistemática, identificando na obra de Kuhn “A tensão essencial” (1977), apresentando-se de igual posicionamento:

As viragens revolucionárias de uma tradição científica são relativamente raras, e a sua condição necessária são longos períodos de investigação convergentes [...]. Só as investigações firmemente enraizadas na tradição científica contemporânea tem hipótese de quebrar essa tradição e dar origem a uma nova (KUHN, 1977, p. 307 *apud* BOURDIEU, 2004c, p. 30 - 31).

Bourdieu ao reinterpretar Kuhn, conclui que “[...] o revolucionário é necessariamente alguém que tem *capital* [...]. Ou seja, um grande domínio dos recursos coletivos acumulados e que, por isso, conserva necessariamente aquilo que supera” (2004 c, p.31). Percebe as concepções de Kuhn (1962) como de cunho internalista ao analisar a Ciência e ao definir a comunidade científica que independentemente de divisas é facilmente identificada, como potências científicas, ultrapassando ideologias e crenças (BOURDIEU, 2004c, p.30). Destaca a adaptação da obra de Kuhn (1962), mesmo contra a vontade deste, com o retorno ao *campo* que lhe deu origem “*o campo social*”, quando a obra foi utilizada para contestar a própria universidade durante o movimento desencadeado em Paris denominado “Maio de 1968”. O movimento lançou mão de armas científicas e/ou epistemológicas “[...] contra a ordem universitária, que devia parte da sua autoridade simbólica ao facto de ser uma *episteme instituída*, e de assentar, em última instância, na epistemologia” (BOURDIEU, 2004c, p. 32-33). O *capital científico* é uma espécie de *capital simbólico*, sustentado no conhecimento e reconhecimento conquistado pelo agente, neste caso particular, o investigador, o qual garante assim sua vantagem em relação aos adversários.

Bourdieu caracteriza as estruturas sociais enquanto uma constituição contínua, social e historicamente reproduzida e/ ou transformada por meio das práticas de seus

agentes, considerando as origens sociogenéticas⁴⁶. O tratamento dado à ciência por Bourdieu é histórico e sociológico sem reduzi-lo às suas condições históricas (circunstâncias datadas e localizadas), mas fazendo com que os cientistas compreendam os mecanismos sociais que orientam a prática científica (BOURDIEU, 2004c, p. 09). A comunidade científica pode dotar seus agentes da profissão de cientista por meio das instituições corporativas, composições sociais, que resguardam a lógica do campo da ciência, “[...] uma comunidade que gere parte dos interesses comuns apoiando-se nos interesses e cultura comuns, para funcionar” (BOURDIEU, 2004c, p. 69). Entretanto não se trata de uma comunidade solidária, embora existam aspectos que unam os cientistas (posição, luta, pesquisa, comunicação, conhecimento, ensino, entre outros), certos aspectos os separam como o combate ao erro, ou melhor, tudo o que determina e possibilita à competição (PETERS, 2017, p. 341).

O *campo científico* caracteriza-se por um funcionamento em circuito fechado em que “um conhecimento é considerado autêntico, autenticado, homologado, quando acede ao espaço público”, neste caso, o público são os opositores (jogadores) que atuam como avaliadores em cumprimento às regras de fazer ciência. “O testemunho válido é um compromisso entre homens de honra, [...] independentes que estudam livremente fenômenos experimentais e que criam o fato comprovado. O *campo* impõe a competição e o desprendimento pela nova informação que tem por recompensa o reconhecimento dos pares, de tal forma que o “capital científico faz parte desta ambiguidade enquanto relação de força fundada no reconhecimento” (BOURDIEU, 2004c, p. 76 - 78). Bourdieu (2004c, p.70) observa que no caso das ciências da natureza a autonomia está gravada na objetividade das estruturas deste *campo*, na forma como os métodos e teorias são incorporados: passando pela matematização (que não atinge as ciências sociais); a objetividade do mundo social (universitário) por meio da criação das disciplinas e determinação de critérios de admissão no *campo* (competência e apetência pelo que está em *jogo*).

As regras para fazer ciência estão incorporadas num *habitus* necessário ao jogo social no qual o agente está envolvido. “Se há um lugar onde se pode supor que os agentes agem de acordo com intenções conscientes e calculadas, segundo métodos e programas conscientemente elaborados, é certamente o domínio científico”

⁴⁶ Referente à origem e conservação da sociedade considerada em seus aspectos claramente humanos, como o estético, o espiritual e o intelectual - Dicionário online. Disponível em <https://www.dicio.com.br/sociogenetico/>. Acesso em 27 de abr. de 2018.

(BOURDIEU, 2004c, p. 58). Desta forma Bourdieu defende que a teoria dos campos sociais que ele propõe é a única capaz de atingir uma reflexão plenamente científica capaz de objetivar o sujeito:

É preciso buscar no objeto construído pela ciência (o espaço social ou o campo) as condições sociais de possibilidade do "sujeito" e de sua atividade de construção do objeto (de onde a *skhole* e toda a herança de problemas, conceitos, métodos etc.), trazendo assim à luz do dia os limites sociais de seus atos de objetivação (BOURDIEU, 2001, p. 146).

Desta forma Bourdieu reduz outros modos de reflexão científica em que não se objetive o sujeito da objetivação (ignore a teoria dos campos como padrão de análise) à reflexividade subjetiva (reflexão filosófica via escolástica ou relativismo epistemológico sobre o conhecimento científico).

CAPÍTULO 2

DELIMITAÇÕES METODOLÓGICAS DA PESQUISA

Neste capítulo é apresentado o método de pesquisa utilizado quanto aos seus preceitos, desafios e possibilidades. São elencados os sujeitos envolvidos na pesquisa a partir das relações que estes estabelecem com o problema de investigação, e por meio das quais definem seus pontos de vista sobre o fato em estudo. Também é caracterizada a pesquisa desenvolvida, bem como, são explicitados os procedimentos metodológicos adotados a partir da definição dos instrumentos de coleta de dados. São indicados e justificados os instrumentos e procedimentos de análise dos dados, ferramentas importantes no desenvolvimento da pesquisa, pois uma vez bem delimitadas afastam possíveis distorções na proposta de investigação.

Finalmente são esclarecidos os encaminhamentos éticos adotados para assegurar a consistência das ideias desenvolvidas pautadas na integridade e honestidade inerentes a uma pesquisa acadêmica, em especial na pesquisa de cunho qualitativo.

2.1 O MÉTODO

Conforme visto anteriormente o fundamento teórico desta pesquisa é pautado na visão dos *campos simbólicos* de Bourdieu que se traduz em uma forma analítica desenvolvida pelo autor para compreender as práticas sociais para responder as questões investigadas. A problemática teórica do autor se dá na mediação entre o agente social e as estruturas sociais, assumindo a condição de método de objetivação de espaços sociais específicos (ORTIZ, 1983, p. 8). Para Bourdieu a visão de “conhecimento de mundo” como expressão da realidade e não como um mecanismo de reprodução, se posiciona entre o positivismo e a fenomenologia na condição de um caminho ideal para aproximar o cientista da realidade social.

Ao pesquisar o investigador deve se dedicar a um ofício recusando as certezas de um saber definitivo mantendo um posicionamento ativo e sistemático na construção do objeto de pesquisa, como um sistema coerente de relações a ser colocado à prova. Segundo o autor, “[...] interrogar sistematicamente o caso particular, constituído em ‘caso particular do possível’, como diria Bachelard (1884-1962), para retirar dele as

propriedades gerais ou invariantes que só se denunciam mediante uma interrogação assim conduzida” (BOURDIEU, 1989, p.32). Nas particularidades de um objeto encontra-se a possibilidade de identificar as suas características invariantes para compreender aquilo que o objeto tem de generalidade, e então, construir as leis gerais da ciência.

Desta forma a análise reflexiva adotada nesta pesquisa é apontada por Bourdieu como:

Um imenso esforço que é necessário para construir o universo social de relações objetivas em relação às quais o escritor teve que se definir para se construir e que não se reduzem necessariamente àquelas que registram a historiografia, a saber, as interações reais, com escritores e artistas realmente encontrados [...] (BOURDIEU, 2001a, p.102).

A metodologia de Bourdieu, capaz de realizar essa análise é um método original intimamente ligado à prática científica. Nas palavras de Bourdieu:

O que conta, na realidade, é a construção do objeto, e a eficácia de um método de pensar nunca se manifesta tão bem como na sua capacidade de constituir objetos socialmente insignificantes em objetos científicos ou, o que é o mesmo, na sua capacidade de reconstruir cientificamente os grandes objetos socialmente importantes, apreendendo-os de um ângulo imprevisto [...] Nesse processo, os preceito abstratos, tais como aqueles que se encontram, por exemplo, em *Le Métier de sociologue* – é preciso construir o objeto; é preciso pôr em causa os objetos pré-construídos – ainda que tenham a faculdade de despertar a atenção e de pôr de sobreaviso, não prestam grande ajuda (1989, p.20-21).

Pierre Bourdieu chamou seu modo de conhecer o mundo de conhecimento praxiológico, o qual “[...] não anula as aquisições do conhecimento objetivista, mas conserva-os e os ultrapassa, integrando o que esse conhecimento teve que excluir para obtê-las” (ORTIZ, 1983, p. 48). O seu método de pesquisa denominou estruturalismo genético, ao afirmar:

[...] diria que tento elaborar um *estruturalismo genético*: a análise das estruturas objetivas - as estruturas dos diferentes *campos* - é inseparável da análise da gênese, nos indivíduos biológicos, das estruturas mentais (que são em parte produto da incorporação das estruturas sociais) e da análise da gênese das próprias estruturas sociais: o espaço social, bem como os grupos que nele se distribuem, são produto de lutas históricas (nas quais os agentes se comprometem em função de sua posição no espaço social e das estruturas mentais através das quais eles apreendem esse espaço) (BOURDIEU, 2004a, p.26).

A técnica de pesquisa utilizada, Bourdieu denominou de objetivação participante, sobre a qual ele alerta para não confundir com a observação participante ao esclarecer da seguinte forma:

É sem dúvida o exercício mais difícil que existe, porque requer a ruptura das aderências e das adesões mais profundas e mais inconscientes, justamente aquelas que, muitas vezes, constituem o ‘interesse’ do próprio objeto estudado para aquele que o estuda, tudo aquilo que ele menos pretende conhecer na sua relação com o objeto que ele procura conhecer [...] mas também o mais necessário porque, como tentei fazer em *Homo Academicus*, o trabalho de objetivação incide neste caso sobre um objeto muito particular, em que se acham inscritas, implicitamente, algumas das mais poderosas determinantes sociais dos próprios princípios da apreensão de qualquer objeto possível: por um lado, os interesses específicos associados à pertença ao campo universitário e à ocupação de uma posição particular nesse campo; e, por outro lado, as categorias socialmente constituídas da percepção do mundo universitário e do mundo social, essas categorias do entendimento professoral, que, como disse há pouco, podem estar envolvidas numa estética (através da arte convencional) ou numa epistemologia do ressentimento que, fazendo da necessidade virtude, valoriza sempre as pequenas cautelas do rigor positivista contra todas as formas de audácia científica (BOURDIEU, 1989, p.51-52).

Na objetivação participante a dificuldade está em explicitar o espaço de interesse da investigação em relação: ao *campo*, *habitus*, *capital*, *illusio*, *doxa* e *hexis*, ou seja, “[...]. Pressupõe uma objetivação da participação, e de tudo o que esta implica, isto é, um domínio consciente dos interesses ligados ao fato de se pertencer ou não ao campo” (BOURDIEU, 2004a, p.112). Por meio da objetivação participante o autor expõe a objetivação do objeto de objetivação, do sujeito analisador (o próprio pesquisador).

O método de pesquisa, então adotado por Bourdieu, volta-se à análise dos mecanismos de dominação, da produção de ideias, da gênese das condutas que:

[...] tem por objeto não somente o sistema de relações objetivas que constrói o modo de conhecimento objetivista, mas as relações dialéticas entre essas estruturas objetivas e as disposições estruturadas nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las, quer dizer o duplo processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização do interior: esse conhecimento supõe uma ruptura com o modo de conhecimento objetivista, isto é, uma interrogação sobre as condições de possibilidade e, desse modo, sobre os limites do ponto de vista objetivo e objetivante que explica as práticas a partir de fora, como fato acabado, em lugar de construir seu princípio gerador se situando no movimento mesmo de sua efetivação (BOURDIEU, 2003, p.163).

Nesse sentido, a teoria desenvolvida pelo autor assume a categoria de metateoria⁴⁷ ao acoplar entre si estrutura social e as práticas culturais por meio da articulação dialética entre conceitos primários de sua construção teórica que são: *campo*, *habitus*, *prática e violência simbólica*, que se constituem a teoria do mundo social de Bourdieu. O método do estruturalismo genético possibilita compreender os espaços sociais de interesse por meio do conhecimento da origem deste espaço e do *capital* que o torna e o justifica um espaço diferenciado no universo social global.

Trata-se de ir da história social, que permite a identificação da gênese do espaço de interesse da pesquisa, à reflexividade entre estruturas e agentes, dialogando com o capital específico identificado na gênese. Esse método entende a dinâmica dos espaços sociais específicos como produto de lutas sócio-históricas (GARCIA, 2011, 77-78).

De acordo com a forma de pesquisar de Bourdieu a construção do objeto de pesquisa não é algo que se produza de imediato, mas que se realiza gradativamente por meio de correções e emendas, quer dizer “[...] um conjunto de princípios práticos que orientam as opções ao mesmo tempo minúsculas e decisivas” (BOURDIEU, 1989, p. 27). Existe a necessidade de o pesquisador romper com as formas tradicionais de pesquisar, o que implica em um esforço individual para desenvolver uma capacidade própria de conhecer o mundo. Nas palavras de Bourdieu, “[...] é mais fácil pensar em termos de realidades que podem, por assim dizer, ser vistas claramente, grupos indivíduos, que pensar em termos de relações” (BOURDIEU, 1989, p.28).

Neste contexto a noção de *campo* assume características que podem ser comparadas a de uma:

[...] estenografia conceptual de um modo de construção do objeto que vai comandar - ou orientar – todas as opções práticas da pesquisa [...] lembra o que há que fazer, a saber, verificar que o objeto em questão não está isolado de um conjunto de relações de que retira o essencial das suas propriedades (BOURDIEU, 1989, p.27).

Surge assim o primeiro preceito do método proposto por Bourdieu, ao impor “[...] que se lute por todos os meios contra a inclinação primária para pensar o mundo social

⁴⁷ [...] o “núcleo duro” (Lakatos) metacientífico e não-falseável do programa progressivo de pesquisa de Bourdieu é formado por uma sofisticada síntese entre o racionalismo de Bachelard e o relacionismo de Cassirer. Juntas, tais perspectivas formam a metateoria do conhecimento sociológico que fundamenta e gera a teoria sociológica dos campos de produção, circulação e consumo de bens culturais (VANDENBERGHE, 1999, p. 3).

de maneira realista ou, para dizer como Cassirer (1874-1945), substancialista; é preciso pensar relacionamente” (BOURDIEU, 1989, p. 27-28). Para Bourdieu a investigação tem por objetivo conhecer as estruturas, tanto as relações internas que elas determinam em um segmento social no sentido de estruturantes de um *campo*, quanto no que estas estruturas são determinadas por estas relações, ou seja, são estruturadas. Estabelece assim uma relação entre pesquisador e o objeto de pesquisa que segue um caminho epistemológico “do racional ao real” e não do “real ao geral”, assim explicado:

O *habitus científico* é uma regra feita homem ou, melhor, um *modus operandi* científico que funciona em estado prático segundo as normas da ciência sem ter essas normas em sua origem: é esta espécie de sentido do *jogo científico* que faz com que se faça o que é preciso fazer no momento próprio, sem ter havido necessidade de tematizar o que havia que fazer, e menos ainda a regra que permite gerar a conduta adequada (BOURDIEU, 1989, p. 23).

Habitus é o princípio gerador das práticas, disposições (com acesso na história pessoal) incorporadas pelos agentes sociais na forma de estruturas internas, conscientes e inconscientes que dão unidade de sentido à prática social (BOURDIEU, 2001a). As práticas não podem ser relacionadas a fins resultantes de um pensar único (particular), mas inscritas no *jogo* que se joga em espaços sociais específicos. Assim, indissociável do conceito de *habitus* “[...] o senso prático é o que permite agir de maneira adequada [...] sem interpor ou executar um ‘é preciso’; uma regra de conduta” (BOURDIEU, 2001a, p. 169). *Habitus* como senso prático compreende o mundo como algo evidente, sem necessidade de deliberar sobre as “coisas a fazer” e “fazer como convém” (BOURDIEU, 2001a, 174). Ocorre que os *habitus* podem se defrontar com condições diferentes daquelas em que foram produzidas e tornam as disposições dos agentes disfuncionais, isso levou Bourdieu a admitir:

[...] *habitus* tem seus fracassados, seus momentos críticos de desconcerto e de defasagem: a relação de adaptação imediata fica suspensa, num instante de hesitação em que se pode insinuar uma forma de reflexão que não tem nada a ver com a do pensador escolástico [...] (2001a, p.197).

A esta conjunção, Bourdieu chama de reflexividade, assim determinando as “situações mais críticas”, capazes de originar uma “suspensão total da submissão *dóxica* à ordem estabelecida” (BOURDIEU, 2001a, p.220).

Os períodos de crise nos quais os ajustes rotineiros das estruturas subjetivas às estruturas objetivas são bruscamente rompidos constituem um tipo de circunstâncias em que a escolha racional pode preponderar, ao menos entre os agentes que dispõem, se é que se pode dizer, dos meios de serem racionais (BOURDIEU, 2001a, p.107)

No método proposto, Bourdieu preocupa-se com o fato de que todo conhecimento é condicionado pelo *habitus* dos agentes, “de que o ponto de vista cria o objeto”, o que gera distorções da percepção do empírico. Sua preocupação diz respeito às condições do conhecimento, à reflexividade (THIRY-CHERQUES, 2006).

[...] a reflexividade é um meio particularmente eficaz de reforçar as hipóteses de se aceder à verdade ao reforçar as censuras mútuas e ao fornecer os princípios de uma crítica técnica, que permite controlar de forma mais atenta os factores susceptíveis de alterar o sentido da investigação (BOURDIEU, 2004c, p. 123).

A reflexividade está subordinada, segundo Bourdieu à *skholè* “tempo livre e liberado das urgências do mundo que torna possível uma relação livre e liberada com tais urgências e com o mundo”, condição social determinante de possibilidade do pensamento puro (MAUGER, p. 305 *apud* CATANI *et al.*, 2017). Ela requisita mais análise e um controle sociológico permanente das práticas do que uma introspecção intelectual, o que segundo Bourdieu a diferencia da reflexão do sujeito sobre o sujeito, praticada tanto pela etnometodologia quanto a sociologia fenomenológica. Portanto, a reflexividade “[...] requer uma exploração sistemática das categorias dos pensamentos impensados que delimitam o pensável e pré-determinam o pensamento” (GODOI, 2012, p.122). É possível identificar que os conceitos de *habitus* e *reflexividade* são fundamentais para compreender o conhecimento praxiológico, bem como o método científico proposto por Bourdieu.

Destarte o presente estudo dispõe-se utilizar a sociologia relacional e reflexiva de Bourdieu (2010, p.42), de forma a conhecer a organização de uma estrutura e os elementos que regulam as práticas dos pertencentes a ela. Por conseguinte compreender de que modo e em que condições poder-se-iam instituir nas coisas (objetivação) e nos agentes (incorporação) as “[...] regras e as regularidades de *jogos* sociais capazes de constranger as pulsões e os interesses egoístas a se superarem no e pelo conflito regulado” (BOURDIEU, 2001a, p. 116-117).

Trata-se de localizar as causas das práticas sociais de espaços sociais específicos, sem exercer violência sobre esses espaços, com prescrições sobre o que deve ser feito ou sobre relações que reforçam algum dos pontos de vista que lutam entre si para prevalecer na definição das regras do jogo desses espaços, como fazem a maioria dos estudos tradicionais (GARCIA, 2011, p.73).

Em síntese, descrevemos o método de pesquisa de Bourdieu em acordo com o exposto em Garcia (2011,p.74-75), sob o entendimento de que a formação do conhecimento científico inicia a partir do momento em que o fenômeno de interesse desloca-se em relação à objetividade e à subjetividade. Ínterim em que se dá a etapa pré - reflexiva da investigação e, contém o conjunto de possibilidades da prática gerada socialmente, do qual o agente pressupõe sua ação. O agente define a sua prática a partir de referências internalizadas que foram desenvolvidas pelo coletivo que integra o espaço e, dessa forma, participa da (re)constituição dessas possibilidades, pelas lutas que protagoniza. Com esta dinâmica o objeto do conhecimento se desloca do sistema de relações objetivas para as relações entre estruturas objetivas e subjetivas, atualizando e reproduzindo as estruturas.

Esse conhecimento então requer a utilização de ferramentas metodológicas capazes de objetivar o duplo processo de internalização da exterioridade (efeito estruturante da estrutura sobre o agente) e da exteriorização da interioridade (efeito estruturante do agente sobre as estruturas). Cabe assim ao pesquisador objetivar a relação entre a prática do agente e as possibilidades inscritas socialmente, assim como, a relação entre o agente e as estruturas que definem essas possibilidades.

Por intermédio da reflexividade estabelecida ‘agente – estrutura’, resultante dos processos de internalização de estruturas e de exteriorização da subjetividade, busca-se, pela diferenciação do espaço social de interesse em relação ao universo global, compreender as suas características fundamentais: o *capital* específico cooptado pelos constituintes do espaço, bem como os limites do *campo* e a lógica que direciona as práticas do *campo*, sob a forma de *habitus* internalizados pelos agentes. Em acordo com Garcia (2011, p.75-76) a presente pesquisa propõe a interface entre grupos de agentes integrantes do campo de interesse para identificar: as visões assumidas como ‘verdade’ por cada grupo de agentes (*as doxas*); o interesse responsável pelo encantamento (*a illusio*) que mantém a disputa no *campo* e os posicionamentos assumidos como inerentes dos agentes (*a hexis*).

O processo investigativo de Bourdieu segundo Grenfell (2017) pode ser apresentado em três etapas, advertindo que estas se justapõem durante o processo, a saber: 1ª) Construção do objeto de pesquisa; 2ª) Análise de campo e a 3ª) Objetivação participante.

A primeira etapa pode ser considerada a mais difícil de toda a construção da pesquisa, pois consiste em “repensar” o objeto da pesquisa além das possibilidades metodológicas restritas e pré-determinadas no modo de “fazer ciência” abandonando as verdades cientificamente aceitas. Segundo o autor, para fazer ciência faz-se necessário “[...] evitar as aparências da cientificidade, contradizer mesmo as normas em vigor e desafiar os critérios correntes do rigor científico” (BOURDIEU, 1989, p.42). Na segunda etapa o autor indica que a noção de campo orienta as opções práticas da pesquisa. Os campos surgem como construtos auto – referenciados conferindo veracidade à investigação científica ao desvelar a relação do objeto com o que há ao seu redor. Etapa que para Grenfell (2017) envolve um trabalho em três níveis, são eles: 1º) *Campo* em relação ao *campo de poder*; 2º) *Campo* em si mesmo e o 3º) *Habitus* daqueles que têm posições no *campo*. Tais níveis levam a construção da problemática da pesquisa, ao considerar que:

Sem dúvida, temos o direito de designar por modelo todo sistema de relações entre propriedades selecionadas, abstratas e simplificadas, construído conscientemente com a finalidade de descrição, explicação ou previsão e, por conseguinte, plenamente controlável; mas com a condição de não empregarmos sinônimos desse termo para dar a entender que, nesse caso, o modelo possa ser algo diferente de *uma cópia que faz pleonasma com o real* e que, ao ser obtida por simples procedimento de ajustamento e extrapolação, não leva de modo algum ao princípio da realidade que imita (BOURDIEU, 2010, p.68).

Esperamos obter êxito nesta empreitada, se não atingindo a plenitude do método estruturalista genético, ao menos fomentando a reflexão sobre uma forma de pesquisar que pode ser aplicada às várias áreas de conhecimento devido à riqueza do pensamento de seu proponente. Bourdieu enquanto pesquisador possibilitou por meio da teoria que desenvolveu um aprofundamento analítico fecundo para uma análise temática.

Na presente pesquisa a proposta é aprofundar uma análise sobre uma situação de crise no campo universitário e abrir horizontes para um modo de produção de conhecimento que supera dicotomias clássicas no desenvolvimento de uma investigação, tais como: objetivismo/subjetivismo; estrutura/indivíduo; materialismo/idealismo, entre outras.

2.2 CARACTERIZAÇÃO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa é alicerçada em uma abordagem qualitativa, ao considerar uma relação dinâmica entre o sujeito e o mundo que o cerca, revela um “[...] esforço jeitoso de formalização perante uma realidade também jeitosa. A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito (CHIZZOTTI, 2006, p.79).

Para isso registra e analisa experiências individuais e interativas do dia a dia, investiga documentos e outros registros característicos de experiências e interações sociais. Qualitativa é um termo que traz como consequência uma relação próxima com os elementos essenciais de uma pesquisa, os quais são: o outro, o fato e o local, deste convívio é que serão extraídos os “[...] significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível ” (CHIZZOTTI, 2006, p.28- 29). Só a partir desta experiência vivenciada, é que o pesquisador será capaz de interpretar os fatos com competência científica. Não deixando de lançar mão da quantificação dos dados obtidos, quando conveniente for.

Durante o processo de investigação é determinante para obter um bom resultado, que o pesquisador mantenha a máxima atenção para não embaralhar técnicas metodológicas e categorias de análises incompatíveis epistemologicamente, e desta forma fragilizar a investigação. É o imbricamento da vigilância metodológica e epistemológica que garante solidez e coerência na pesquisa, este entrelaçamento (metodológico/epistemológico) é denominado de epistemetodologia⁴⁸ (TELLO, 2012, p. 56-58).

Sobre a vigilância epistemológica BOURDIEU;CHAMBOREDON; PASSERON (2010) alertaram:

⁴⁸ Concordamos com Tello (2012) ao alertar quanto à necessidade da vigilância epistemológica em pesquisas desenvolvidas no campo das políticas educacionais. Entretanto, entendemos que este alerta se estende a todas as demais pesquisas, com base no pressuposto de que: “Essa vigilância implica uma atitude prática, por parte do pesquisador, que leve em consideração a explicitação dos pressupostos prévios a partir dos quais a investigação é realizada, bem como a existência de um sistema cruzado de certificação, que envolva a explicitação do posicionamento epistemológico, da perspectiva epistemológica e do enfoque epistemetodológico (SARMENTO; CASAGRANDE, 2014, p. 534).

Ao confrontar, continuamente, cada cientista com uma explicitação crítica de suas operações científicas e dos pressupostos que implicam, e ao obrigá-lo, por esse motivo, a fazer dessa explicitação o acompanhamento obrigatório de sua prática e da comunicação de suas descobertas, esse “sistema de controles cruzados” tende a constituir e reforçar, incessantemente, em cada um a aptidão para a vigilância epistemológica (p. 96).

Na presente pesquisa o espaço social de interesse delimitado é o *campo universitário UEPG*, uma instituição de ensino superior que agrega diversos órgãos em sua estrutura formando diferentes espaços, nem sempre direcionados por uma mesma lógica de interesses. Composta por sistemas fechados de relações entre conceitos, modelos, teorias cujo reconhecimento com a realidade na qual está inserida tende a ser validada constantemente. Diante a amplitude deste universo o foco do problema de investigação concentra-se no *subcampo das licenciaturas UEPG*, especificamente em uma situação de crise gerada no interior do *subcampo* causado pela reivindicação da realocação departamental do ECS das licenciaturas.

A objetivação do espaço de interesse da pesquisa é atingida em três etapas. A primeira: pela apresentação do *campo universitário UEPG*; a caracterização de suas instâncias reguladoras; o levantamento, por meio da reflexividade ‘agente – estrutura’ das condições sociais necessárias para produzir as disposições basilares da situação de crise instituída; análise da disputa instalada entre os agentes que levou a uma tensão institucional por meio do *jogo* instituído pela disputa de um *capital simbólico*. Na segunda etapa é analisada como as disposições específicas dos agentes envolvidos afetaram a disputa ao definir encaminhamentos e regras no *jogo* instituído no espaço social de interesse. A terceira etapa promove uma interface entre agentes integrantes do *subcampo das licenciaturas* na perspectiva de elucidar suas visões quanto às verdades (*doxa*) que levam ao encantamento (*illusio*) pela luta concorrencial no interior do campo e as posturas assumidas (*hexis*) em relação ao objeto de pesquisa (o ECS). Considerando seus vínculos de cunho pedagógico ou administrativo no *subcampo das licenciaturas UEPG*.

A construção do objeto de pesquisa parte do resgate de documentos normativos nacionais e institucionais vinculados ao Estágio Curricular Supervisionado da licenciatura, depoimentos de agentes integrantes do campo social de interesse, bem como a participação direta da pesquisadora no percurso sócio-histórico em que transcorreu a situação de crise investigada. Também foram escolhidos alguns grupos

de agentes para as entrevistas e adotados instrumentos de coleta e análise dos dados obtidos por meio das pesquisas realizadas, conforme descritos a seguir.

2.2.1 Sujeitos Envolvidos na Pesquisa

Na presente pesquisa abriu-se um leque de opções de sujeitos com potencial para participar da pesquisa, no entanto vários aspectos precisavam ser avaliados. A começar pelo recorte do problema de investigação, tendo em vista o tempo disponível para concluir a pesquisa. Para tanto se fez necessário um período de amadurecimento da proposta de investigação para que a definição dos sujeitos a serem ouvidos fosse tomada. Partiu-se assim da premissa de que o presente estudo é desenvolvido na Universidade Estadual de Ponta Grossa, instituição de ensino superior que compreende um universo constituído por sujeitos (agentes) imersos em questões de ordem política, jurídica, pedagógica e administrativa. A definição da unidade que constitui a “situação de crise” em estudo é o “conflito institucional” estabelecido quando da reestruturação do Estágio Curricular Supervisionado da licenciatura.

Desta forma para atender a este recorte de investigação o critério adotado para definir os “sujeitos da pesquisa” foram determinados conforme segue no Quadro 2:

Quadro 2 – Universo e Sujeitos da pesquisa/ Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG

Nº de entrevistados-licenciaturas presenciais	Função exercida na estrutura institucional	Critérios técnicos para o exercício da função
11	Coordenador de Curso ⁴⁹	Escolhido conjuntamente com o Coordenador adjunto, por chapa, em eleição convocada e coordenada pelo Setor de Conhecimento do qual participam como integrantes do corpo docente do respectivo Curso. Podem candidatar-se os docentes integrantes da carreira do magistério superior, que não estejam em estágio probatório, lotados em qualquer dos Departamentos que contribuam com disciplinas do currículo pleno do respectivo Curso. Ter a mesma graduação do Curso ou em caráter excepcional e devidamente justificado, possuir o título de pós graduação na área de abrangência do curso e ministrar aulas no respectivo Curso há pelo menos um (01) ano letivo.
10	Chefe de Departamento ⁵⁰	Escolhido conjuntamente com o Chefe adjunto em eleição direta, pela maioria absoluta de seus pares e nomeados pelo Reitor para administrar a unidade departamental.
02	Coordenador Geral dos Estágios das Licenciaturas ⁵¹	Escolhido entre os Professores Orientadores de Estágio, nomeado por portaria da Reitoria para um período de dois anos, podendo ser reconduzido por uma única vez consecutiva.
10	Coordenador de Área de Estágio em cada Curso de Licenciatura ⁵²	Escolhido entre os Professores Orientadores de Estágio do respectivo Curso de Licenciatura e informados aos Colegiados dos Cursos e à Pró Reitoria de Graduação.

Fonte: Levantamento realizado pela Autora, 2017.

A definição dos sujeitos de pesquisa pautou-se na ocupação de cargos na estrutura administrativa da instituição, vinculados aos cursos de licenciaturas da modalidade presencial, ofertados entre os setores de conhecimento da UEPG, como apresentados no Quadro 3:

⁴⁹ Um coordenador de curso responde pelos Cursos de Licenciatura em: *Letras/Português-Inglês; Letras/Português-Espanhol e Letras/Português-Francês* (A AUTORA, 2017).

⁵⁰ Um Chefe de Departamento atende os Cursos de Artes Visuais e Música, já que ambos os cursos são vinculados ao DEARTE - Departamento de Artes (A AUTORA, 2017).

⁵¹ Foi entrevistado o coordenador Geral dos Estágios das Licenciaturas (CGE) na UEPG anterior à realocação do ECS das licenciaturas e, também o CGE das licenciaturas em exercício logo após a realocação do ECS das licenciaturas para os departamentos de referência (A AUTORA, 2017).

⁵² Na ocasião das entrevistas, o Curso de Licenciatura em Educação Física não havia determinado o Coordenador da área de estágio (A AUTORA, 2017).

Quadro 3 – Cursos de licenciaturas por Setor de Conhecimento na UEPG

Setor de Conhecimento	Cursos de Licenciatura – modalidade presencial
Setor de Ciências Exatas e Naturais	Licenciatura em Matemática Licenciatura em Física Licenciatura em Química Licenciatura em Geografia
Setor de Ciências Biológicas e da Saúde	Licenciatura em Ciências Biológicas Licenciatura em Educação Física
Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes	Licenciatura em Pedagogia Licenciatura em Letras/Português-Inglês Licenciatura em Letras/Português-Espanhol Licenciatura em Letras/Português-Francês Licenciatura em Artes Visuais Licenciatura em Música Licenciatura em História

Fonte: Divisão de Ensino/Pró Reitora de Graduação. Disponível em <http://www.uepg.br/catalogo/cursos/2018.html>. Acesso em 11 de mar. de 2017.

Os Coordenadores dos Cursos de licenciaturas são os sujeitos responsáveis pela gestão acadêmica do Curso, envolvidos diretamente com: a execução do projeto pedagógico; o incentivo ao desenvolvimento de atividades pedagógicas atrativas; a avaliação consciente e de qualidade; o estímulo ao desenvolvimento da pesquisa, ensino e extensão no âmbito do Curso; a garantia da imersão do graduando na realidade profissional, entre outras ações próprias da função. Partimos desta forma do pressuposto que o Coordenador de Curso tem competência para representar o Colegiado, e assim esclarecer como o Estágio Curricular Supervisionado é reconhecido no Curso sob sua responsabilidade, portanto como tratou o processo de realocação do ECS da licenciatura na instituição.

Aos Chefes de departamentos cabem as atribuições de: coordenar e fiscalizar as atividades do departamento; representar o departamento em instâncias superiores; cumprir e fazer cumprir o Estatuto, os Regimentos e as Resoluções institucionais e elaborar anualmente relatório das atividades do departamento. Desta forma mostrou-se relevante conhecer o que pensam os chefes de departamentos que passaram a gerir a disciplina e os professores orientadores de ECS das licenciaturas, após o processo de realocação do ECS no âmbito das licenciaturas, considerando o caráter teórico e prático do ECS das licenciaturas.

Importante registrar que a manutenção da unidade departamental é uma opção da instituição UEPG, uma vez que a Lei⁵³ nº 5.540/66 que exigia a existência dos departamentos de curso no âmbito do ensino superior, como a menor estrutura acadêmica, deixou de vigorar a partir da Lei de Diretrizes e Bases – LDB⁵⁴, nº 9.394/96. O que demonstra não existir na instituição uma postura política contrária a estrutura departamental.

A presença na pesquisa do Coordenador Geral dos Estágios das licenciaturas na UEPG advém do envolvimento deste coordenador com todos os colegiados de Cursos das Licenciaturas ofertados na instituição, a PROGRAD⁵⁵ e as representações oficiais⁵⁶ da comunidade que recebem o licenciando estagiário da UEPG para fortalecer uma concepção de estágio institucional. Desta forma foi definido para esta pesquisa envolver o coordenador anterior e posterior ao processo de realocação do ECS das licenciaturas na UEPG com o propósito de analisar sob o olhar desta coordenação, as duas configurações dos estágios das licenciaturas, até então apresentadas na instituição.

Os Coordenadores de Áreas de Estágios de cada licenciatura também compõem o elenco de sujeitos entrevistados desta pesquisa porque desempenham a função de articuladores no grupo de Professores Orientadores de Estágio. São os representantes imediatos do ECS da licenciatura junto à comunidade e concomitantemente no contexto de cada Curso: junto às chefias departamentais, colegiado de Curso e os demais professores formadores integrantes do corpo docente que compõe o Curso. Em linhas gerais são os sujeitos que desencadeiam a organização anual das atividades de estágios, cuidando para manter a unidade do trabalho entre os professores formadores de cada Curso em consonância com a proposta de estágio curricular de cada licenciatura e a linha de concepção de ECS da licenciatura na instituição.

Destarte entendemos que com a definição dos sujeitos acima descritos é possível atender ao recorte de investigação proposta quanto à composição das dimensões: legal,

⁵³ LEI Nº 5.540, de 28 de Novembro de 1968 que fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 21 de jul. de 2018.

⁵⁴ LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, edição atualizada até março de 2017. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 21 de jul. de 2018.

⁵⁵ Pró Reitoria de Graduação (A AUTORA, 2018).

⁵⁶ Secretaria Municipal de Educação, Núcleo Regional de Educação e Escolas da Rede Particular de Ensino (A AUTORA, 2018).

pedagógica e das relações sociais durante o processo de realocação do Estágio Curricular Supervisionado das licenciaturas ocorrido na UEPG.

2.2.2 Análise Documental

As pesquisas elaboradas a partir da análise de documentos tornam-se importantes não por trazer respostas imediatas, mas por proporcionar ao pesquisador uma “[...] melhor visão do problema ou, então, hipóteses que conduzem à sua verificação por outros meios” (GIL, 2006, p.53). Nesta pesquisa os documentos analisados estão voltados aos encaminhamentos adotados administrativamente pela UEPG no trato do Estágio Curricular Supervisionado das Licenciaturas em um determinado período e constituem-se de: processos, relatórios, atas, portarias, resoluções, relatório de entrevistas e anotações pessoais da pesquisadora os quais possibilitaram conhecer e analisar o tratamento dado pelo corpo gestor da instituição à unidade de estudo da pesquisa.

Os documentos explorados não haviam sido submetidos a tratamento analítico até então, constituindo um desafio para a pesquisadora: identificar, selecionar, interpretar e tratar as informações encontradas para torná-las significativas para o problema de investigação proposto. Em outras palavras: “[...] na pesquisa documental, o trabalho do pesquisador (a) requer uma análise mais cuidadosa, visto que os documentos não passaram antes por nenhum tratamento científico” (OLIVEIRA, 2007, p. 70). Isso nos possibilita afirmar que a presente pesquisa foi desenvolvida com suporte em fontes primárias (PINHEIRO, 2006), compostas por dados originais a partir dos quais se estabelece uma relação direta da pesquisadora com os fatos analisados, bem como, valorizados com as informações obtidas pelas demais fontes de coleta de dados (YIN, 2010, p. 112).

2.2.3 Objetivação Participante

A observação do pesquisador *in loco* no desenvolvimento de uma pesquisa viabiliza proximidade com o *habitus* de um determinado sujeito ou grupo, possibilitando conhecer como os sujeitos de um determinado grupo organizam suas ações, articulam suas ideias, exercem suas crenças, estabelecem seus objetivos e metas de sobrevivência, enquanto sujeito no individual e no coletivo. O que segundo Bourdieu

caracteriza o *habitus* do sujeito e do grupo ao qual ele pertence, “[...] que foi adquirido, do verbo *habeo* (...), o princípio das ações ou das representações e das operações da construção da realidade social” (Bourdieu, 2008, p. 158). Quando se consegue analisar as práticas engendradas pelo *habitus* do sujeito ou do seu grupo em estudo é possível desvendar os motivos que levam a determinadas tomadas de decisões desses sujeitos diante as situações cotidianas nas quais estão imersos.

Neste estudo a pesquisadora integra o grupo observado, antes mesmo da intenção de realizar uma investigação em relação ao grupo. Isso trouxe vários benefícios para a pesquisa quanto à proximidade da pesquisadora com os sujeitos envolvidos, no momento de ouvi-los e contextualizar os fatos que compõem o fenômeno investigado. Também possibilitou condições de análises para além da observação por imersão em um fenômeno em análise, ao examinar com riqueza de informações os fatos ocorridos (MARCONI; LAKATOS, 1999). Isso se deu pelo fato da pesquisadora atuar como professora formadora orientadora de estágio em uma das licenciaturas ofertadas na instituição pesquisada, portanto lotada no DEMET e, por certo período exercer cargos administrativos⁵⁷ na instituição UEPG. Ou seja, a pesquisadora acompanhou ativamente os processos relacionados à realocação do ECS das licenciaturas na instituição e experimentou os sentimentos⁵⁸ envolvidos, em consequência dos desdobramentos de cada decisão ao longo da *luta* instituída no interior do *campo universitário UEPG*.

Esta forma de participação na pesquisa oportuniza ao pesquisador a perspicácia na visão em relação ao fato observado. Ao que Bourdieu (2004a, p. 39) denominou de “conversão do olhar” ou “ruptura epistemológica”, que consiste em desenvolver condições de analisar o fenômeno observado, não só pela proximidade, mas pela capacidade de compreensão sob o enfoque de novos conceitos. Nas palavras de Bourdieu (2004a, p. 39): “As rupturas epistemológicas são muitas vezes rupturas

⁵⁷ Diretora de Ensino/PROGRAD - Portaria Reitoria nº 305, 01/09/2014 - 31/08/2015. Disponível em http://www.pitangui.uepg.br/secrei/externas_port/port%202014%20-%20pdfa/port305.pdf. Acesso em 30 de abr. de 2019.

⁵⁸ Sentimento revestido de elementos intelectuais que remetem ao entendimento e compreensão de uma situação. Sentimento munido de reflexão, própria do livre-arbítrio do ser humano (diferente da emoção que é movida pela não- racionalidade). Ver mais sobre “Diferenciando sensações, sentimentos e emoções: uma articulação com a abordagem gestáltica” de Adieliton Tavares Cezar e Helena Pinheiro Jucá-Vasconcelos. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1807-25262016000100002. Acesso em 12 de dez. de 2018.

sociais, rupturas com as crenças do corpo de profissionais, com o campo de certezas partilhadas que fundamenta a *communis doctorum opinio*⁵⁹”.

Dessa forma identifica-se que para além da observação participante a pesquisadora mergulhou, mesmo que intuitivamente na objetivação participante (BOURDIEU, 2004a, p.112) ao analisar toda a situação de tensão que compõe o objeto da pesquisa na condição de um agente diretamente envolvido com o conflito investigado, do qual é também a pesquisadora. Decorre, portanto, que a objetivação participante se dispõe a explorar as condições sociais de possibilidade da pesquisa e não a experiência vivida do sujeito consciente. A proposta da objetivação participante é objetivar a relação subjetiva com o objeto, condição da objetividade científica pura (BOURDIEU, 2001b).

2.2.4 Entrevista

A técnica da entrevista foi utilizada nesta pesquisa junto aos Chefes de Departamentos, Coordenadores de Curso, Coordenadores Geral e da Área de Estágio Curricular Supervisionado das licenciaturas, sob a definição de um encontro “[...] entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de um determinado assunto” (MARCONI; LAKATOS, 1999, p. 94). A opção foi pela entrevista denominada semi – estruturada, “[...] quando se é guiada por uma relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso” (GIL, 2006, p.92). É um tipo de pesquisa que valoriza a presença do pesquisador; possibilita liberdade de expressão ao entrevistado; parte de questionamentos básicos que interessam à pesquisa e abre condições para novas interrogativas a partir das respostas obtidas (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

O roteiro das perguntas teve uma mesma matriz norteadora para todos os sujeitos entrevistados (APÊNDICE A) com o cuidado da pesquisadora em formular as perguntas em acordo com a função e a linha de pensamento desenvolvida pelo entrevistado para não intimidar a opinião deste. Foram conversas, na maioria das vezes, longas e bastante desafiadoras para a pesquisadora no sentido de manter-se na posição de ouvinte. Em acordo com o entrevistado, a entrevista foi gravada com o objetivo de tornar o registro desta o mais próximo da obtenção da totalidade das informações disponibilizadas pelo

⁵⁹ Lê-se: *comúnis opinio – doquitórum*. A comum opinião dos doutores, mestres (A Autora, 2018, tradução nossa).

entrevistado, por mais que o “[...] vivido é irrecuperável em sua total vivacidade” (QUEIROZ, 1983, p. 85). Com a utilização do recurso da gravação, a pesquisadora manteve atenção nas explicações do entrevistado e processou as respostas, o que possibilitou verificar a necessidade de argumentar sobre as respostas, por vezes, depoimentos, dados. Outro aspecto interessante da opção pela gravação da entrevista foi que no momento da transcrição, embora seja um trabalho árduo transpor o sonoro para o escrito, a necessidade de escutar várias vezes a gravação viabilizou à pesquisadora refletir sobre o momento vivido na entrevista. Isso possibilitou observar detalhes nas falas que passaram despercebidos em um primeiro momento, proporcionando à pesquisadora a experiência de ao efetuar a transcrição ter “[...] a invejável posição de ser ao mesmo tempo interior e exterior à experiência” (QUEIROZ, 1983, p. 84).

A presente pesquisa, como já mencionado, pautou-se na teoria dos campos simbólicos de Bourdieu, na qual uma de suas premissas é de que os agentes sociais nem sempre tem consciência dos motivos de suas ações, anseios e frustrações – no sentido de capital cultural incorporado. Nessa direção o trabalho científico deve ajudar a revelar aquilo que os agentes, conhecendo, não conhecem. O pesquisador deve ter uma disposição de “[...] perseguir a verdade do entrevistado [...]” (BOURDIEU, 1999, p. 708).

2.2.5. Tratamento das Informações

A maneira como Bourdieu propõe uma pesquisa se dá na construção de uma matriz relacional, na qual ele conduz à prova empírica conceitos relacionais (*campo, habitus, capital, estratégia...*). Segundo o autor, o pesquisador deve manter uma crítica continuada ao longo da pesquisa mantendo a vigilância epistemológica e buscando entender o que realmente os discursos revelam. Para isso o pesquisador tem à disposição técnicas convencionais tanto para coleta como para o tratamento de informações e, segundo Bourdieu o pesquisador deve procurar distanciar-se do discurso particular e reforçar a objetivação dos fatos observados (BONNEWITZ, 2003, p.30). Nesta pesquisa para o tratamento dos dados foram utilizadas técnicas identificadas como análise de conteúdo e análise semântica do discurso.

A análise de conteúdo foi pautada na perspectiva de Laurence Bardin (2004) definida como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2004, p. 47)

Ao aplicar a Análise de Conteúdo é possível identificar o que subjaz nas palavras por meio das mensagens expressas, isto é, o alvo do pesquisador passa a ser a estrutura dos fragmentos das mensagens analisadas. O pesquisador não só deve entender e analisar o sentido do que a mensagem comunica na condição de um interlocutor comum, mas também buscar compreender a significação impregnada na formulação da mensagem obtida dos sujeitos (BARDIN, 2004, p.41-50). Para Bardin (2004) a utilização da análise de conteúdo prevê três fases fundamentais: *pré-análise*, *exploração do material (descrição analítica)* e *tratamento dos resultados (inferência e a interpretação)*.

A *exploração do material* é definida pela escolha das unidades de registros, classificação semântica, sintática e léxica das palavras que compõem as mensagens (respostas). Desta organização são determinadas as categorias que surgem da mobilidade entre os referenciais teóricos e os dados obtidos, confirmando ou refutando as hipóteses e trazendo propriedade ao estudo. As categorias devem possuir as seguintes qualidades: *exclusão mútua; homogeneidade; pertinência; objetividade e fidelidade; produtividade* (BARDIN, 2004, p. 113-114). Diante do exposto os procedimentos adotados para a análise dos dados obtidos na presente a pesquisa são assim sintetizados:

Na análise documental a pesquisadora realizou a leitura dos documentos selecionados organizando um fichamento da cronologia dos materiais e o recorte do tema investigado no universo do documento. Tal organização permitiu identificar: a) as condições sociais, legais e pedagógicas no período correspondente à (re)estruturação do Estágio Curricular Supervisionado das licenciaturas na UEPG; b) o encaminhamento adotado no *subcampo das licenciaturas* para a (re)estruturação do Estágio Curricular Supervisionado; c) o posicionamento do *campo universitário da UEPG* diante da situação de crise instalada no subcampo das licenciaturas.

Na análise das entrevistas buscou-se apreender o que os sujeitos expressavam, de tal forma, que as inferências sobre os discursos produzidos fossem os mais sutis possíveis considerando um processo de pesquisa que deve:

[...] provocar modificações nas perspectivas do pesquisador, alterar suas questões de partida e revelar dimensões da realidade que não poderiam ser pressupostas [...]. Desta maneira, a pesquisa e o pesquisador se abrem ao radicalmente novo em termos de visões de mundo ou de categorias interpretativas da realidade (SILVA et al, 2016, p. 133).

Dentro desta perspectiva para a análise das entrevistas foi utilizada a metodologia de análise de dados qualitativos desenvolvida pelo professor pesquisador Dr. Edson Armando Silva, pertencente ao Departamento de História (DEHIS) da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

De acordo com a referida metodologia os procedimentos de análise em uma pesquisa consistem em decompor o todo, reorganizando os elementos identificados no campo investigado de forma que o pesquisador tenha “[...] cuidado de registrar e manter o contexto de produção dos documentos” (SILVA *et al.*, 2016, p. 134). A essência da análise está na interpretação plena da palavra e para isso é preciso considerar o contexto de produção e de uso cultural no qual estas são enunciadas. Ou seja, os sujeitos situam-se em contextos a partir dos quais formulam seus discursos para expressar suas visões de mundo por meio da argumentação. Neste sentido, Silva (2016) o idealizador da metodologia de análise empregada nesta pesquisa, compara os procedimentos para identificar aspectos relevantes dos dados levantados da realidade investigada com “ferramentas nas mãos de um lapidador” que por meio da lapidação revela a beleza de diferentes aspectos da realidade (SILVA et al., 2016, p.134).

Os procedimentos então adotados para análise de conteúdo⁶⁰ devem considerar o que Bardin (2004) alerta sobre a necessidade de se colocar em evidência a finalidade, implícita ou explícita, de toda e qualquer análise de dados obtidos. Nas palavras de Bardin (2004): “A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (2004, p. 34). Para o desenvolvimento da metodologia foram associados *softwares* que facilitaram a intervenção do pesquisador sobre os dados pesquisados considerando que “[...] exploram-se as ferramentas que podem ser usadas em conjunto, mas cujos resultados devem sempre ser confrontados com o contexto” (SILVA *et al.*, 2016, p.134). As análises transcorreram a partir de relatórios emitidos por meio das ferramentas disponíveis em softwares livres cujos

⁶⁰ Um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de m leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (BARDIN, 2004, p.27).

passos para aplicação são detalhados no artigo “Técnicas de Análise de Conteúdo - Experiências de Pesquisas Desenvolvidas pelo Grupo de Estudos Territoriais”⁶¹ de autoria de Edson Armando Silva *et al.* (2017), publicado em notas de pesquisa na Revista Latino – Americana de Geografia e Gênero⁶². Passos estes, apresentados no Capítulo 4 do presente relatório de pesquisa.

2.3 PROCEDIMENTO ÉTICO

Para atender as normas instituídas para preservação da integridade da pesquisa, o primeiro passo foi submeter o projeto desta pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, na data de 29 de Dezembro de 2016. A aprovação ocorreu em 23 de Fevereiro de 2017, de acordo com o Parecer Consubstanciado nº 1.941.388 (ANEXO A).

Em maio de 2017 foi enviado ofício à Pró Reitoria de Graduação da Universidade Estadual de Ponta Grossa solicitando autorização para acesso aos Processos de Reformulações Curriculares dos Cursos de Licenciaturas da UEPG, ocorridas no período de 2005 a 2016, arquivados sob a responsabilidade da Diretoria de Ensino (APÊNDICE B). Também foi enviado ofício à Reitoria da Universidade Estadual de Ponta Grossa solicitando acesso aos Processos: nº 5116/2015; nº16979/2015 (apensados os processos nº18935/2015; nº20288/2015) relativos à extinção do departamento de Métodos e Técnicas de Ensino desta Universidade, conforme indicado no (APÊNDICE C). Ambos os ofícios foram autorizados, garantindo segurança jurídica quanto à transparência e veracidade das informações que compõem a pesquisa. A garantia de clareza quanto à participação dos sujeitos envolvidos na pesquisa foi assegurado pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE (APÊNDICE D), um documento que expressa o cumprimento das exigências definidas as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais (BOGDAN e BIKLEN, 2010, p. 75).

⁶¹ Grupo de Estudos Territoriais (GETE), fundado em 2003 na Universidade Estadual de Ponta Grossa, do qual o professor pesquisador Dr Edson Armando Silva faz parte. Disponível em <http://www.gete.net.br/> . Acesso em 27 de nov. de 2018.

⁶² Disponível em <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rflagg>. Acesso em 13 de dez. de 2018.

CAPÍTULO 3

A LÓGICA DO CAMPO UNIVERSITÁRIO UEPG PARA O CONTROLE DA SITUAÇÃO DE CRISE INSTALADA NO SUBCAMPO DAS LICENCIATURAS

Neste capítulo é apresentada a constituição da estrutura didático pedagógica do lócus da pesquisa, o *campo universitário UEPG*, e no interior deste é identificado o *subcampo das licenciaturas UEPG*. Destaca-se a fusão entre os conceitos de *campo*, *habitus* e *poder e* foca na disputa pelo *capital simbólico* identificado como o Estágio Curricular Supervisionado das licenciaturas. Diante disso, apresentamos a situação de crise que se instalou na instituição UEPG, narrada a partir das condições sociais predispostas para a geração dos conflitos que motivaram as *lutas* concorrenciais no interior do *subcampo das licenciaturas*.

Também analisamos a tensão gerada no *subcampo das licenciaturas* que extrapola para o *campo universitário UEPG*, a partir dos conflitos entre os agentes e grupos de agentes vinculados ao meio que lutam pela legitimidade e reconhecimento no interior do *campo universitário* pela posse de uma verdade.

3.1 O CAMPO UNIVERSITÁRIO UEPG

Nesta pesquisa delimita-se o *campo universitário UEPG* enquanto um lócus de relações entre agentes e/ou grupos de agentes aos quais é delegado produzir e gerir, legitimamente, práticas universitárias com objetivos e finalidades específicas ao *campo* permeadas pelas tomadas de posição de seus agentes. São produzidas desta forma as “questões de poder” em *jogo* no campo, configurando-o como um sistema estruturado das práticas e das personificações dos agentes responsáveis pela construção de uma realidade social sob pontos de vista a partir do lugar que ocupam na estrutura (BOURDIEU, 1989, p. 8 *apud* CATANI, 2011, p. 199). Segundo Bourdieu, *campo* é um espaço social relativamente autônomo, composto por suas leis e regras próprias que viabilizam tomadas de posições e autonomia decisória em sua estrutura. O paradoxo em questão é de que o *campo* sempre está sujeito às imposições do macrocosmo (espaço mais abrangente), caracterizando uma autonomia parcial, que aumenta na medida em que este atinge uma melhor estrutura (BOURDIEU, 2004b, p. 21).

Diante de tais considerações apresentamos a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Uma instituição de ensino superior pública, localizada na região centro sul do Paraná, mantida pelo governo do Estado do Paraná, criada por meio da Lei nº 6.034, de 6 de novembro de 1969, Decreto nº 18.111, de 28 de janeiro de 1970. Sua origem resultou da incorporação das faculdades: de Filosofia e Letras (1949); Farmácia e Odontologia (1952) posteriormente desmembrada em Farmácia, Bioquímica e de Odontologia (1966); Direito (1954) e Ciências Econômicas e Administração (1966). A Universidade Estadual de Ponta Grossa foi reconhecida pelo Governo Federal pelo Decreto nº 73.269, de 07/12/73 que, simultaneamente, aprovou seu Plano de Reestruturação, Estatuto e Regimento Geral o qual sofreu ajustes ao longo das décadas posteriores.

Atualmente a gestão da instituição se faz sob a jurisdição de uma Reitoria composta pelos cargos de reitor e vice reitor. Estes contam com três Pró Reitorias acadêmicas: Pesquisa/Pós-Graduação; Extensão/Assuntos Culturais e Graduação. E, três prós reitorias administrativas: Planejamento; Assuntos Administrativos e Recursos Humanos. Está organizada em seis Setores de Conhecimento: Ciências Exatas e Naturais; Ciências Agrárias e de Tecnologia; Ciências Biológicas e da Saúde; Ciências Sociais Aplicadas; Ciências Humanas, Letras e Artes e Ciências Jurídicas aos quais se agregam as unidades departamentais que locam os cursos de bacharelados e licenciaturas nas modalidades presenciais e a distância. Além dos diversos programas de pós - graduação, também desenvolve vários projetos e programas de extensão e de ensino, bem como linhas e projetos de pesquisas em diversas áreas de conhecimento⁶³.

Na condição de *campo universitário* os agentes pertencentes à UEPG estão organizados hierarquicamente em posições definidas em diferentes instâncias da estrutura universitária. São professores e/ou pesquisadores com suas produções convertidas em *capital* específico, que se mantém em luta concorrencial na disputa por diferentes formas (científica, política, pedagógica, etc.) de liderança no interior do *campo*. Estes agentes produzem e questionam os mecanismos de conversibilidade do *capital simbólico* significativo, controlados pelas posições dominantes. A *luta* concorrencial permanente consiste em redefinir a organização política pedagógica que impera no *campo*:

⁶³ Informações retiradas da página oficial da UEPG. Disponível em <http://sites.uepg.br/proplan/dai/uepg-em-dados>. Acesso em 12 de jul. 2018.

[...] o empenho na acumulação de saberes e conhecimentos é indissociável da busca de reconhecimento e do desejo de fazer nome; a competência técnica e o conhecimento científico funcionam simultaneamente como instrumentos de acumulação de capital simbólico; os conflitos intelectuais também são sempre conflitos de poder, as polemicas da razão sendo igualmente lutas de rivalidade científica, e assim por diante (BOURDIEU, 2001, p. 134).

É o acúmulo de *capitais simbólicos* específicos ao *campo* que garante a tomada de decisões em relação às questões de crise que se apresentam no referido *campo*. Não são as posições políticas que determinam as tomadas de posição sobre as discussões universitárias, mas sim as posições ocupadas no *campo universitário* que determinam as tomadas de posições políticas (BOURDIEU, 2011a, p. 19).

O *campo universitário* é um espaço social institucionalizado com objetivos e finalidades específicas no qual ocorrem disputas entre os agentes capazes de produzir e gerir as práticas universitárias movidos pelas diferentes naturezas de capitais (poder universitário, poder científico, notoriedade intelectual, entre outros) e disposições acadêmicas geradas e atuantes no *campo* (BOURDIEU, 2011a, p. 68-69).

3.1.1 Instâncias Reguladoras que atuam no *Campo Universitário* e no *Subcampo das Licenciaturas UEPG*

Conhecer a constituição da estrutura de poder do *campo universitário UEPG* visa esclarecer as relações sociais e políticas que asseguraram a realocação das disciplinas e professores do Estágio Curricular Supervisionado no *subcampo das licenciaturas UEPG*. Esses órgãos que compõem a estrutura administrativa e executiva do *campo universitário UEPG* correspondem ao que Bourdieu (2011a, p. 106) denominou de “Comitê consultivo” e deliberativo em referência as instâncias legitimadoras do exercício do poder universitário. Importante destacar que os referidos órgãos deliberam sobre as questões institucionais a partir de critérios legitimados pelos agentes pertencentes ao *campo* em assembleias colegiadas. Isso não os furta das decisões tendenciosas considerando que seus representantes são agentes pertencentes ao *campo* e como tais, defendem interesses em *jogo* dos grupos os quais representam (BOURDIEU *apud* ORTIZ, 2003, p. 130).

No Estatuto e Regimento da Universidade Estadual de Ponta Grossa⁶⁴ no Título II que trata da estrutura administrativa da instituição, a administração superior é composta por órgãos deliberativos e executivos, conforme descritos a seguir:

Conselho Universitário – COU, um órgão consultivo e deliberativo, com regimento interno homologado pela Resolução Universitária⁶⁵ nº 46, de 18 de dezembro de 2014. Compõe-se: da presidência (Reitor); dos membros do Conselho de Administração- CA e do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE; de um (1) representante do Governo do Estado do Paraná, designado pela Secretaria de Estado responsável pelo Ensino Superior; de um (1) representante da Comunidade, designado pelo Poder Público Municipal e de um (1) representante da Associação dos Professores Aposentados da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Conselho de Administração – CA também é um órgão consultivo e deliberativo que exerce a orientação administrativa da universidade, cabendo recurso sobre suas decisões somente ao COU. Possui regimento interno homologado pela Resolução Universitária⁶⁶ nº 45, de 18 de dezembro de 2014 o que o habilitou em deliberar no caso da realocação dos estágios das licenciaturas e extinção do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, em atendimento aos indicadores de suas competências (UEPG, 2018, p.10).

Entre as competências designadas ao COU e CA pode-se afirmar que não houve interferência direta destas instâncias em relação aos processos⁶⁷ que trataram da reestruturação do Estágio Curricular das licenciaturas no âmbito das reformulações curriculares, considerando que as decisões sobre ensino cabem ao Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão - CEPE. Entretanto teve poder decisório.

Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE é órgão consultivo e deliberativo com regimento interno aprovado pela Resolução Universitária⁶⁸ nº 44 de 18 de dezembro de 2014 e sobre o qual só cabe recurso sobre as decisões deliberadas ao COU. Foi o órgão superior diretamente envolvido nas discussões e deliberações sobre a

⁶⁴ Estatuto e Regimento da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Disponível em http://www.uepg.br/uepg_estat_regim/EstatutoeRegimento.pdf. Acesso em 12 de jul. de 2018.

⁶⁵ Resolução Universitária nº 46, de 18 de dezembro de 2014. Disponível em <http://pitangui.uepg.br/secrei/pdfs/UnivRegimento.pdf>. Acesso em 12 de jul. de 2018.

⁶⁶ Resolução Universitária nº 45, de 18 de dezembro de 2014. Disponível em <http://pitangui.uepg.br/secrei/pdfs/AdmRegimento.pdf>. Acesso em 12 de jul. de 2018.

⁶⁷ Os citados processos serão relatados na sequência deste relatório de pesquisa (A AUTORA, 2018).

⁶⁸ Resolução Universitária nº 44 de 18 de dezembro de 2014. Disponível em <http://pitangui.uepg.br/secrei/cepe/pdfs/Regulamento%20CEPE.pdf>. Acesso em 12 de jul. de 2018.

realocação dos estágios das licenciaturas e extinção do DEMET na UEPG, a partir das competências regimentais que lhes são conferidas.

O CEPE é composto por representantes das seguintes funções: reitor; vice-reitor; representantes do corpo docente de cada Setor de Conhecimento; representantes do corpo discente dos cursos de graduação e dos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Conforme determinado no Art. 23 da Resolução Univ. nº 44 de 18/12/ 2014, o CEPE divide-se entre as Câmaras de: Graduação; Pesquisa e Pós-Graduação; Extensão e Assuntos Extraordinários (UEPG, 2014, fl. 10), considerando-se as seguintes recomendações:

§ 1º Todos os Conselheiros, exceto o Reitor, distribuir-se-ão pelas Câmaras.

§ 2º O Vice-Reitor é membro nato de todas as Câmaras.

§ 3º As Câmaras serão integradas por 01 (um) representante docente de cada Setor de Conhecimento e 01 (um) representante discente, todos designados pelo Conselho Pleno.

§ 4º A constituição de cada Câmara será modificada anualmente, sendo permitida a recondução dos seus membros (UEPG, 2014, fl. 10).

Cada Câmara é constituída no mínimo de quatro (04) e no máximo de sete (07) conselheiros com a incumbência de analisar com maior precisão técnica os assuntos apresentados na forma de processos afetos aos assuntos que nomeiam as câmaras. No caso dos processos referentes à reformulação curricular das licenciaturas envolvendo a reestruturação dos estágios, estes são inicialmente analisados na Câmara de Graduação, enquanto o processo referente à extinção do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino- DEMET foi avaliado pela Câmara de Assuntos Extraordinários. Ambas as câmaras, assim como as demais, tem por competências conforme o Art. 24 (Resolução Univ. nº 44 de 18/12/ 2014):

I – opinar, prévia e conclusivamente, através de Parecer, sobre a matéria a ser votada pelo Conselho Pleno;

II - responder às consultas encaminhadas pelo Presidente do Conselho e pelos Presidentes de outras Câmaras;

III - tomar a iniciativa de indicações, medidas e sugestões que constituam objeto de apreciação do Conselho Pleno;

IV - planejar e dar interpretações conclusivas concernentes a matérias inerentes ao âmbito da Câmara.

Parágrafo único. Os pronunciamentos das Câmaras, sob a forma de indicações ou pareceres, sempre por escrito, serão submetidos à deliberação do Conselho Pleno (UEPG, 2014, fl.10)

O presidente da câmara tem entre suas atribuições a indicação de relatores aos processos designados à câmara e envio destes processos para a reunião plenária do CEPE, após o parecer do relator designado ter sido discutido e deliberado na câmara. Cabe à plenária do CEPE, acompanhar ou não o voto do relator, bem como solicitar maiores esclarecimentos sobre a matéria em discussão à câmara signatária ou outro órgão, se necessário for.

Em alguns processos envolvendo a reestruturação dos estágios das licenciaturas houve a ratificação do voto da câmara de graduação em sessão plenária, em outros não. Prevaleceu assim, além dos critérios de análises instituídos a cada processo, o *poder* de defesa em relação ao tema em discussão pelo agente representante do interesse na câmara, tanto de um ou outro grupo em *luta concorrencial* pelo domínio do ECS, tanto no *subcampo das licenciaturas* quanto no *campo universitário*.

Segundo o Estatuto e Regimento da Universidade o órgão que governa todas as atividades universitárias é a Reitoria, cuja função é exercida pelo Reitor (quando impedido substituído pelo vice reitor) que é a autoridade executiva, superior da universidade escolhido pela comunidade universitária (UEPG, 2018, p. 12-15). Composto a alta direção universitária estão diretamente vinculadas à Reitoria as Pró Reitorias⁶⁹ compostas por diretorias, divisões, seções e coordenadorias.

O desenvolvimento da presente pesquisa foca na Pró - Reitoria de Graduação – PROGRAD, enquanto uma das instâncias reguladoras da instituição que ocupa importante posição hierárquica no *campo universitário da UEPG*, conseqüentemente no *subcampo das licenciaturas* devido ao poder normativo no acompanhamento e orientações aos discentes, docentes, coordenadores de cursos da graduação e chefes de departamento. Atinge os cursos de graduação, tanto na modalidade presencial como a distância, desde o planejamento, coordenação e execução do concurso de vestibular; os registros de desempenho acadêmico; coordenação dos estágios; implementação de programas institucionais de ensino e registros de diplomas. Também acompanha, orienta e assessora as coordenações dos cursos de graduação nos procedimentos legais para reconhecimento de cursos, assessoramento na formulação e reformulação de propostas curriculares, formação pedagógica, entre outras ações. A PROGRAD na UEPG está organizada pelos seguintes órgãos: Coordenadoria de Assistência e

⁶⁹ Pesquisa/Pós-Graduação; Extensão/Assuntos Culturais e Graduação; Planejamento; Assuntos Administrativos e Recursos Humanos. UEPG. Disponível em <https://portal.uepg.br/institucional/estrutura/proreitorias.php>. Acesso em 12 de jul. de 2018.

Orientação ao Estudante, Diretoria Acadêmica, Diretoria Administrativa e Diretoria de Ensino à qual nos detemos para fins da presente pesquisa.

A Diretoria de Ensino- DIREN (até 2014, denominada Divisão de Ensino – DIVEN) é composta por um Diretor e pela Divisão de Projetos Pedagógicos e Atividades Acadêmicas que inclui a Seção de Estágio e a Seção de Currículos e Programas. Tem como competência⁷⁰ atualizar e propor modificações nas Resoluções e Regulamentos referentes aos Projetos Pedagógicos, bem como dos estágios curriculares obrigatórios e não obrigatórios e do Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, dos cursos de graduação em nível de Bacharelado e Licenciatura tanto da modalidade presencial como a distância.

Entre as comissões diretamente vinculadas a função de pró reitor na PROGRAD, referente a este estudo, destacamos a Comissão de Coordenação Geral das Licenciaturas – COPELIC que tem em vigência normativa a Resolução Universitária nº 3 de 21 de Maio de 2013⁷¹. Apresenta como meta principal contribuir para com a consolidação da identidade dos cursos de Licenciatura na UEPG por meio de uma construção coletiva e organizada que se traduz nas competências⁷² que lhes são atribuídas. A composição inicialmente pensada contava com os seguintes membros: Pró - Reitor de graduação (membro nato); presidente da comissão (indicado pela PROGRAD/Reitoria) e um (01) docente representante de cada curso de licenciatura. Com esta configuração o DEMET, na época responsável pelos estágios nas licenciaturas, foi condicionado a um departamento no sentido de “repartição territorial” no âmbito da instituição, cuja finalidade seria de um prestador de serviço aos cursos de licenciaturas.

A cadeira ocupada por um representante do Estágio das licenciaturas na referida comissão só foi conquistada após 2011 (dois mil e onze), durante o conflito já instalado no *subcampo das licenciaturas* para realocar as disciplinas de estágio e seus professores orientadores para os departamentos de referência. Na ocasião desencadeou-se uma *luta* no âmbito da COPELIC em favor do reconhecimento de um assento representativo do estágio na comissão. Os agentes a frente desta luta foram os professores orientadores de estágio na licenciatura que atuavam na referida comissão, na condição de representantes

⁷⁰ PROGRAD UEPG. Disponível em <https://prograd.sites.uepg.br/?page_id=34> . Acesso em 12 de jul. de 2018.

⁷¹ RESOLUÇÃO UNIVERSITÁRIA Nº 3 de 21 de Maio de 2013. Disponível em <http://www.pitangui.uepg.br/secrei/externas_con/resolucoes/RESUNIV%202013/Resuniv003.pdf>. Acesso em 12 de jul. de 2018.

⁷² RESOLUÇÃO UNIVERSITÁRIA Nº 3 de 21 de Maio de 2013, fls 2-3. Disponível em <http://www.pitangui.uepg.br/secrei/externas_con/resolucoes/RESUNIV%202013/Resuniv003.pdf>. Acesso em 12 de jul. de 2018.

de determinados Cursos de licenciatura, entre eles o representante da Coordenação Geral dos Estágios das Licenciaturas da UEPG⁷³.

O fato é que o espaço, não existente até então, para um representante do Estágio Curricular Supervisionado foi concedido na comissão, como se oferece um “presente”, um “reconhecimento”. Por meio da leitura de Bourdieu (2003; 2004a; 2008) identificamos nesta ocasião o imbricamento entre desinteresse e interesse, um procedimento comum na vida social, quando se diz não fazer algo enquanto se faz. O ECS da licenciatura ocupou, então, uma cadeira na mencionada comissão, o que nos remete à seguinte reflexão: “[...] a busca de maximização do lucro material é dissimulada por trás do duelo de honraria e por trás da busca da maximização do lucro simbólico” (BOURDIEU, 2003, p. 60).

Este mecanismo configura denegação, quando “[...] mais que uma negação, porque ela é ao mesmo tempo a condição da realização da ação que se nega realizar enquanto se realiza” (STEINER, 2016, p. 133). Sobre isso Bourdieu escreveu:

[...] a ignorância, institucionalmente organizada e garantida, que está no princípio das trocas de doações e, talvez, de todo trabalho simbólico, visam transmutar, pela ficção sincera de uma troca desinteressada, as relações inevitáveis e inevitavelmente interessadas [...] (BOURDIEU, 1980, p.191 *apud* STEINER, 2016, p. 132).

O conceito de denegação (autoilusão) não é original em Bourdieu, é encontrado nos escritos de Marcel Mauss (1872 – 1950)⁷⁴, no entanto é um conceito fundamental nas análises desenvolvidas pelo autor em relação à troca de bens simbólicos (STEINER, 2016, p. 133 - 134).

O Colegiado Setorial é apresentado no Título III (Art.34) do Estatuto da Universidade Estadual de Ponta Grossa como órgão integrante da Estrutura Didática da instituição, no qual se agrupam os Departamentos (UEPG, 2018, p. 15). A direção do Setor é exercida pelo diretor(a) e diretor(a) adjunto(a) com atribuições definidas no

⁷³ RESOLUÇÃO CEPE Nº 046, DE 11 DE SETEMBRO DE 2013. APROVA REGULAMENTO GERAL DE ESTÁGIOS CURRICULARES DOS CURSOS DE LICENCIATURAS PRESENCIAIS, DA UEPG. Disponível em <<https://prograd.sites.uepg.br/wp-content/uploads/2017/09/RESOLU%C3%87%C3%83O-CEPE-N%C2%BA-046-DE-11-DE-SETEMBRO-DE-2013.pdf>>. Acesso em 12 de jul. de 2018.

⁷⁴ [...] o caráter voluntário, por assim dizer, aparentemente livre e gratuito e, entretanto, constringido e interessado de tais tributos. Eles quase sempre assumem a forma de dádiva, de presente oferecido generosamente, mesmo quando, no fundo desse gesto que acompanha a transação, não há nada além de ficção, formalidade e mentira social e também, no fundo, há obrigação e interesse econômico (MAUSS, 1980, p.148 *apud* STEINER, 2016, p. 134).

Art. 27 do Regimento e Estatuto Geral da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG, 2018, p.11).

Todas as propostas de cunho pedagógico e/ou administrativos antes de alçar os conselhos superiores necessitam da aprovação do Conselho Setorial. Este primeiro passo significa incorporar *capital de poder universitário* à proposta em discussão, pois a aprovação em colegiado Setorial significa lograr êxito na opinião de um grupo de agentes pertencentes à área de conhecimento correlata, logo hierarquicamente competente para o feito diante o espaço universitário. O que facilita o trânsito de aprovação entre demais agentes (diretores, pró - reitores, representantes docentes e discentes, e reitor e /ou vice - reitor) nas instâncias superiores.

O departamento afeto ao Setor de Conhecimento é definido pelo Regimento e Estatuto Geral da UEPG, Cap.III - Art. 31 como a “[...] a menor fração da estrutura Universitária, para todos os efeitos de organização administrativa, didático-científica e de distribuição de pessoal”.

São requisitos para criação de um departamento na UEPG:

- I – agrupamentos de disciplinas afins;
- II – disponibilidade de instalações e equipamentos;
- III – número de docentes em proporção adequada ao desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão;
- IV – atividades docentes exercidas no ensino de conhecimentos fundamentais e/ou de conhecimentos aplicados (UEPG, 2018, p. 13).

O Departamento é administrado por um Chefe e Chefe Adjunto, escolhido por eleição direta, pela maioria absoluta de seus pares e nomeados pelo Reitor, aos quais são designadas atribuições específicas (UEPG, 2018, p. 15). Em síntese, ao chefe de departamento se atribui a função fiscalizadora das normativas operacionais e disciplinares “[...] para que o departamento alcance os objetivos de representar a excelência acadêmica da universidade (MOSES, 1985; SMITH, 2002; LEITE, 2011 *apud* REATTO; BRUNSTEIN, 2018, p. 188). Além disso, precisa existir a vigilância permanente para que o chefe execute as decisões tomadas em plenária departamental.

Os professores formadores agregados em uma unidade departamental resguardam: a aquisição de recursos humanos, materiais e físico; o fortalecimento junto às agências governamentais de fomento para os projetos de pesquisa, ensino e/ou extensão; acompanhamento da produção acadêmica de seus pares na área de atuação; as decisões no âmbito de atuação da área específica; entre outras ações que impulsionam a

produção científico-acadêmica individual e coletiva do grupo de trabalho do corpo docente (REATTO; BRUNSTEIN, 2018).

Vale acrescentar sobre o departamento no *campo universitário* o entendimento deste como um microcosmo social, relativamente autônomo, mas com grande potencial político no fortalecimento das relações sociais na estrutura do *poder*. É um universo no qual operam critérios de avaliação que lhe são próprios e que não tem validade no microcosmo vizinho porque obedecem as suas próprias leis (BOURDIEU, 2011b).

Os Colegiados de Curso das licenciaturas, em conformidade com o Art. 95-A do Regimento e Estatuto da UEPG (UEPG, 2018), exercem a coordenação didático-pedagógica do curso correspondente. Constituem dos seguintes membros: Coordenador e Vice-Coordenador de Curso; até três (3) professores do primeiro departamento de maior participação no total da carga horária das disciplinas voltadas mais diretamente à formação profissional do currículo pleno do curso considerado; até dois (2) professores do segundo departamento do total de carga horária; um (1) professor de cada um dos demais departamentos cujas disciplinas integram o currículo do curso considerado; um (1) professor representante da área de estágios que atua no curso; um (1) representante discente do curso considerado; um (1) professor representante da prática de ensino enquanto componente curricular; Coordenador do curso de graduação ofertado na modalidade a distância e um (1) representante da comunidade profissional. O colegiado de curso deverá reunir-se ordinariamente, 01 (uma) vez por mês e, extraordinariamente, sempre que convocado.

Da mesma forma que na Unidade Departamental e Setor de Conhecimento, no Colegiado de Curso existe distinção entre as atribuições relativas ao colegiado de curso e ao coordenador(a) de curso, as quais são explicitadas no Art. 95-D e Art.95- F do Regimento e Estatuto da UEPG (UEPG, 2018, p. 39-40). O Colegiado de Curso possui a função estratégica de conduzir todas as dimensões do desenvolvimento de um curso de graduação, neste caso, na formação para docência. É o órgão universitário responsável pela supervisão das atividades didáticas - pedagógicas do curso, tanto em relação à orientação aos acadêmicos para atingir o melhor desempenho no curso, assim como em relação aos professores formadores visando à qualidade na proposição e implementação do projeto pedagógico do Curso.

Recuperando a teoria de Bourdieu (1960-2002), um fato que influencia na posição de um agente ou grupo de agentes em um *campo* ou *subcampo* é o *capital* adquirido, para isso existem as estratégias de acúmulo e manutenção deste *capital* entre os agentes.

O Colegiado de Curso é um agente no *campo universitário* detentor do *capital pedagógico* simbólico, capaz de legitimar a inculcação da cultura do Curso que representa, ou seja, tem a responsabilidade sobre a *ação pedagógica*⁷⁵ (AP) desenvolvida no Curso, entendida como a imposição de um *arbitrário cultural*⁷⁶ dominante. Neste sentido o Colegiado de Curso recorre à estratégia educativa para delinear o *habitus* dos sujeitos vinculados ao Curso (acadêmicos e professores formadores) com a imposição de significações simbólicas aceitas como legítimas na organização e aprovação dos projetos pedagógicos, mecanismo social denominado por Bourdieu (1975, 1997, 1998) como *violência simbólica*. Ao mesmo tempo utiliza-se da autoridade pedagógica⁷⁷ (AuP) para assegurar sua atuação no Curso. No caso em estudo, a AuP é naturalizada pelas atribuições conferidas ao Colegiado de Curso, conforme descritas anteriormente. Essas atribuições fortalecem o Colegiado concedendo-lhe prestígio por parte da instituição UEPG para subsidiar o reconhecimento da AuP deste no meio em que atua.

A legitimidade dominante em uma formação social, neste caso o Colegiado de Curso, na interpretação de Bourdieu é o *arbitrário cultural dominante*, tendo em vista que ele é “[...] desconhecido em sua verdade objetiva de arbitrário cultural e de arbitrário cultural dominante” (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 36). Isso implica em conceber que a eficácia da imposição do arbitrário cultural é proporcional ao desconhecimento dos processos e relações que promovem a inculcação e legitimação desse arbitrário (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 29). Atualmente na UEPG o Colegiado de Curso desenvolve a gestão do Curso com a colaboração do Núcleo

⁷⁵ A AP é objetivamente uma violência simbólica, num primeiro sentido, enquanto que as relações de força entre os grupos ou as classes constitutivas de uma formação social estão na base do poder arbitrário que é a condição da instauração de uma relação de comunicação pedagógica, isto é, da imposição e da inculcação de um arbitrário cultural segundo um modo arbitrário de imposição e de inculcação (educação) (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 21).

⁷⁶ Numa formação social determinada, o arbitrário cultural que as relações de força entre os grupos ou classes constitutivas dessa formação social colocam em posição dominante no sistema dos arbitrários culturais é aquele que exprime o mais completamente, ainda que sempre de maneira mediata, os interesses objetivos (materiais e simbólicos) dos grupos ou classes dominantes (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 23-24).

⁷⁷ Poder de violência simbólica exercido numa relação de comunicação que não pode produzir seu efeito próprio, mas que se dá assim como o poder arbitrário que torna possível a imposição não aparecer jamais em sua verdade inteira [...], e enquanto inculcação de um arbitrário cultural realizando-se numa relação de comunicação pedagógica que não pode produzir seu efeito próprio, isto é, propriamente pedagógico, do mesmo modo que o arbitrário do conteúdo inculcado não aparece jamais em sua verdade inteira [...], a AP implica necessariamente como condição social de exercício a autoridade pedagógica (AuP) e a autonomia relativa da instância encarregada de exercê-la (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 26).

Docente Estruturante⁷⁸ – NDE, um órgão consultivo, formado por um grupo de docentes do curso, com a finalidade acadêmica de acompanhar o processo de concepção, consolidação e contínua atualização do projeto pedagógico do curso.

3.2 AS CONDIÇÕES SOCIAIS EXISTENTES NO *SUBCAMPO DO CAMPO DAS LICENCIATURAS UEPG* QUE POSSIBILITARAM A SITUAÇÃO DE CRISE

Subcampo são grupos menores que se formam no interior de um *campo*, conservando as mesmas características de um *campo*. Seus agentes utilizam de estratégias para “[...] conservar ou conquistar posições, em uma *luta* que é tanto explícita, material e política, como travada no plano simbólico e que coloca em *jogo* os interesses de conservação [...] contra os interesses de subversão da ordem dominante no campo” (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 37). A dinâmica dos *campos* e *subcampos* são sempre de luta para alterar a constituição hierárquica interna de cunho: econômico, cultural, simbólico, entre outros. “Não se trata, no entanto, de uma *luta* meramente política [...], mas de uma *luta*, a maioria das vezes inconsciente, pelo poder, já que o *campo do poder* é uma espécie de ‘*metacampo*’ que regula as lutas em todos os *campos* e *subcampos*” (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 40). Isso faz com que a configuração do *campo* ou *subcampo* não seja estática, determinando a cada momento, “[...] a estrutura de posições, alianças e oposições, tanto internas ao *campo*, quanto entre agentes e instituições do *campo* com agentes e instituições externos” (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 40). Mesmo diante do conflito e de antagonismos que ocorrem permanece uma cumplicidade, tacitamente consentida, por todos os agentes visando à garantia da existência do *campo* ou *subcampo*.

A perspectiva sociológica de Bourdieu (2003a) é centrada na ideia do agente moldado de acordo com a trajetória social que percorre. Implica na subjetividade individual, em seus aspectos *volitivos* (segundo as vontades, intenções e desejos de cada agente) e *recursivos* (segundo habilidades cognitivas e práticas que capacitam os agentes para intervir na sociedade). Esta dinâmica interior de cada agente o habilita para inferir nas formações sociais tanto no sentido da reprodução como da transformação,

⁷⁸ O Núcleo Docente Estruturante (NDE) teve a institucionalização obrigatória a partir do Parecer da Comissão Nacional de Avaliação da Educação (CONAES) nº 04/2010 e a Resolução CONAES nº 01/2010. No entanto, estas comissões foram implementadas na UEPG por meio da Resolução CEPE nº 024, de 22 de maio de 2013. Disponível em <https://prograd.sites.uepg.br/wp-content/uploads/2017/09/resolu%C3%A7%C3%A3o-cepe-024-de-22-de-maio-de-2013.pdf>. Acesso em 23 de jun. de 2018.

sendo possível a compreensão de que “[...] a constituição dos indivíduos pela sociedade está dialeticamente articulada à constituição da sociedade pelos indivíduos” (PETERS, 2011, p. 1). A noção de *habitus* toma força como mediação entre o individual e o social no interior do *campo* ou *subcampo*, “[...] designando uma ‘subjatividade socializada’[...] para constituir e reconstituir o próprio mundo social objetivo em que está imersa”. O agente assume papel inventivo e de não consciência diante do mundo social, retratando “[...] o caráter predominantemente tácito ou infraconsciente dos motores subjetivos da ação humana”. O *habitus* para Bourdieu é a força motriz das ações humanas em sociedade, no entanto, ele não nega condutas assumidas a partir de “deliberações explicitamente articuladas” na mente dos agentes (PETERS, 2011, p. 48).

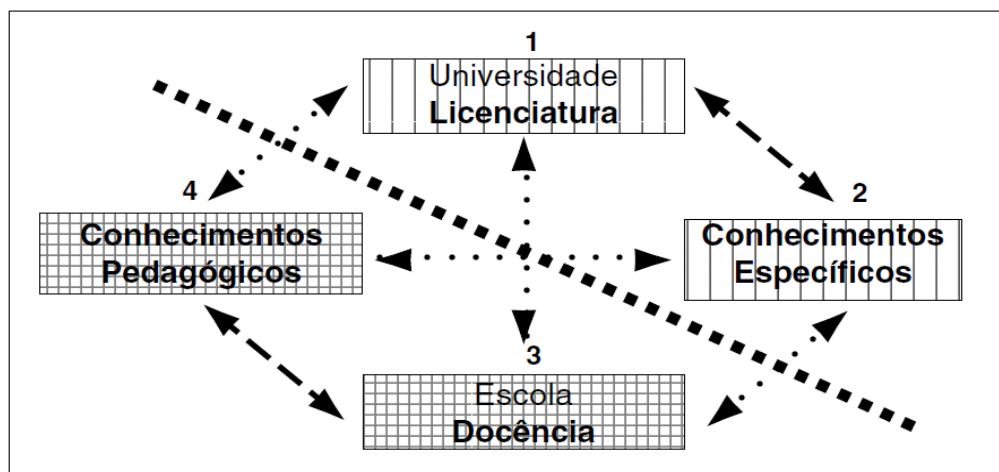
Nesta pesquisa consideramos, para fins de análise, o *subcampo das licenciaturas UEPG* (delimitado aos cursos da modalidade presencial), submetido às mesmas leis gerais da teoria dos *campos*, enquanto espaço de uma luta concorrencial pelo: “[...] monopólio da competência científica, compreendida enquanto capacidade de falar e agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e com autoridade), que é socialmente ortogada a um agente determinado” (BOURDIEU *apud* ORTIZ, 2003, p. 122 – 123). Trata-se de um espaço destinado para o cumprimento da finalidade das licenciaturas em habilitar o licenciando para o desempenho da docência nas diferentes áreas específicas do conhecimento, a saber: matemática; química; física; geografia; pedagogia; biologia; educação física; história; artes visuais; música; letras/francês, inglês e espanhol.

Esse contexto implica, por vezes, no rompimento de determinadas disposições encarnadas no *habitus* que permeia entre os agentes pertencentes ao *subcampo das licenciaturas*, como por exemplo: o entendimento de que o curso de licenciatura seja um apêndice do curso de bacharelado; licenciatura enquanto opção a condição feminina ou ainda, o entendimento da licenciatura como curso de segunda linha em relação aos cursos voltados à formação liberal. Diante destes fatores, os agentes que atuam no *subcampo das licenciaturas* passam pelo efeito *hysteresis* – crise de ajustamento entre o *habitus* e o *campo/ subcampo* (PETERS, 2011). A crise de ajustamento ao *subcampo das licenciaturas* a que nos referimos consiste no repensar dos agentes, na forma de olhar para o curso de licenciatura e na adequação do *habitus*, desenvolvido por estes, em relação à formação para docência.

O *subcampo das licenciaturas* enfrenta a coexistência entre dois espaços formativos denominados universidade e escola, perpassando entre os conhecimentos pedagógicos e específicos, polarizações a partir das quais, se estabelecem os conflitos

mais visíveis e debatidos no âmbito da licenciatura enquanto “[...] relações de forças assimétricas e duplamente excludentes do ponto de vista cultural e social” (ROSSO et al, 2010, p. 825).

Figura 2: Interações entre os diferentes conhecimentos e espaços formativos presentes na formação dos licenciandos



Fonte: Rosso *et al.* (2010, p. 825).

Na configuração destes eixos também é possível verificar a tensão gerada no eixo universidade - conhecimentos específicos, no qual ocorre a negação em relação a:

[...] integração e o diálogo entre as disciplinas de conteúdos específicos e as disciplinas pedagógicas em favor das disciplinas de conteúdos específicos, patrocina uma compreensão da docência centrada na difusão de conteúdos. Isso reproduz as relações de poder entre disciplinas científicas e disciplinas das Áreas Humanas e Sociais (ROSSO *et al.*, 2010, p. 825).

No eixo escola – conhecimentos pedagógicos, a tensão que se estabelece é na “[...] perspectiva formal e prática desligada dos conteúdos de ensino”. De modo que é possível afirmar, diante das situações identificadas no contexto da licenciatura, a formação de um “professor abstrato” com o predomínio de um modelo conteudista de formação docente (ROSSO *et al.*, 2010, p. 825). Tais conflitos estão submetidos a um currículo definido e organizado em um dado “[...] conjunto de disciplinas, programas de estudos e conteúdos pré determinados a serem trabalhados com os alunos” (RAMOS; ROSA, 2013, p. 209). Um “[...] currículo deve ser visto não apenas como expressão ou a representação ou o reflexo de interesses sociais determinados, mas também como produzindo identidades e subjetividades sociais determinadas” (GOODSON, 1995, p. 10 *apud* RAMOS; ROSA, 2013, p. 209). Ou seja, a inclusão e/ou exclusão exercida por

um currículo tem relação direta com a inclusão e/ou exclusão social, o que nos remete ao conceito de *habitus* enquanto “[...]estrutura estruturada predisposta a funcionar como estrutura estruturante” (BOURDIEU, 1979, p. 72 *apud* PETERS, 2011).

Isso faz com que todo o sistema de ensino tenda “[...] objetivamente a produzir, pela dissimulação da verdade objetiva de seu funcionamento, a justificação ideológica da ordem que ele reproduz por seu funcionamento” (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p.215). Nas propostas curriculares desenvolvidas pela academia, em particular os cursos de licenciaturas o desafio está em desenvolver uma práxis que esclareça e atenda aos problemas da realidade escolar, a partir de uma interpretação da realidade. Isso significa inserir o licenciando no mundo como agente transformador das condições sociais a serem superadas (ROSSO *et al.*, 2010, p. 827).

Mesmo abordando sobre currículo “*en passant*” é importante registrar a predominância da racionalidade técnica no âmbito pedagógico das licenciaturas, considerando que “[...] tudo pode ser resolvido pela ciência e pela técnica, antecedendo as ações dos sujeitos e grupos [...]” (ROSSO *et al.*, 2010, p. 827- 828). O que nos remete ao poderio do “[...] currículo oculto que serve para reforçar as regras que cercam a natureza e os usos do conflito. Estabelece uma rede de suposições que, quando interiorizadas pelos estudantes, determinam os limites da legitimidade” (APPLE, 1982, p.132). Nas palavras de Bourdieu:

[...] a legitimação da ordem estabelecida pela Escola supõe o reconhecimento social da legitimidade da Escola, reconhecimento que repousa por sua vez sobre o desconhecimento da delegação de autoridade que fundamenta objetivamente essa legitimidade ou, mais precisamente, sobre o desconhecimento das condições sociais de uma harmonia entre as estruturas e os *habitus* bastante perfeita para gerar o desconhecimento do *habitus* como produto reprodutor daquilo que o produz e o reconhecimento correlativo das estruturas da ordem assim reproduzida” (BOURDIEU, 1975, p.214 - 215).

Toda construção curricular (de modo particular no curso de licenciatura, alvo deste estudo) não se trata de uma produção neutra e ingênua, mas o processamento da agregação de relações de poder e interesses dentro de um contexto que envolve elementos sociais e históricos. A noção de disciplina na composição curricular, em particular nas licenciaturas, pode ser entendida como uma forma de controle e ordenação dos conhecimentos transmitidos de uma geração para outra, não se restringindo à transposição da ciência pura, simplesmente, mas vinculada a forças e interesses sociais sobre aquele conhecimento em determinado período.

As disciplinas são uma forma de organizar e delimitar territórios de trabalho, pesquisa e ensino, “[...] oferecendo cada uma delas uma imagem particular da realidade, sob um determinado ângulo de visão específico” (RAMOS; ROSA, 2013, p. 210).

3.2.1 Os Cursos que compõem o *Subcampo das Licenciaturas UEPG*

As licenciaturas na UEPG representam aproximadamente 30% do total dos cursos ofertados, constitui assim uma parcela importante da atividade de formação da instituição. Todas as licenciaturas ofertadas na UEPG atendem às determinações legais referentes às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (2002) em vigência e as legislações específicas de cada curso e as legislações internas da instituição.

Com a intenção de tornar as análises realizadas pela presente pesquisa compreensíveis em relação aos dados empíricos utilizados no desenrolar do presente estudo, é importante apresentar os cursos de licenciaturas presenciais ofertados na UEPG, que estão sendo tomados como componentes do *subcampo das licenciaturas do campo universitário UEPG*. As sínteses das apresentações dos cursos foram obtidas a partir de informações disponíveis em *boxes* localizados nos *links* da página eletrônica inicial⁷⁹ da UEPG e nos Projetos Pedagógicos em vigência (2018) dos respectivos Cursos de licenciaturas. Conforme segue:

Os cursos de licenciaturas mais antigos na UEPG são: Letras, História, Geografia e Matemática, criados na então denominada Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa em 1949 e reconhecidos em 1953.

O curso de Letras surgiu sob a denominação de Bacharelado em Letras Neolatinas passando posteriormente a denominação de Licenciatura em Letras - Português/Inglês (vespertino e noturno), Letras - Português/Francês (noturno) e Letras - Português/Espanhol (vespertino e noturno). Os currículos em vigência dos referidos cursos é o de nº 03 com carga horária de 3.362 (três mil, trezentas e sessenta e duas) horas cada, aprovados respectivamente pelas resoluções CEPE nº 014, 015 e 016, de 31 de Março de 2015. Os cursos de Licenciatura em Letras têm por finalidade a formação inicial de professores para atuar na área de língua portuguesa e língua estrangeira adicional e suas literaturas. A estrutura curricular (dos três cursos) em vigência foi

⁷⁹ Página oficial da UEPG. Disponível em <https://portal.uepg.br/#>. Acesso em 28 de jun. de 2018.

pensada com base na integração de áreas de conhecimento e definida em quatro palavras – chave: leitura, escrita, oralidade e ensino. Visa preparar com maior qualidade seus licenciandos, incentivando uma formação personalizada, na qual o estudante tem a oportunidade de aproximar-se com maior profundidade das áreas que pretende atuar.

Atualmente esses Cursos representam a possibilidade da ousadia no desenvolvimento de uma proposta curricular pensada de forma a concretizar a integração das áreas de conhecimento que os compõem. Buscam desenvolver a autonomia na relação do licenciando com o saber historicamente acumulado pela sociedade, considerando que o homem ao relacionar-se com o saber “[...] se confronta à pluralidade das relações que ele mantém com o mundo” (CHARLOT, 2008, p. 60 *apud* UEPG, 2013, p.11). Os cursos vêm demonstrando que ensinar vai além da transferência de conhecimentos, podendo criar condições para produzi-los.

Os cursos de Geografia e História tiveram sua origem de forma integrada, sob a denominação de Bacharelado em Geografia e História e desvincularam-se a partir de 1963, passando a denominarem-se Licenciatura em História e Licenciatura em Geografia.

A Licenciatura em História está em vigência do currículo de nº 08 (noturno) com 3.209 (três mil, duzentas e nove) horas, é apresentado com a finalidade de formar professores para atuar no Ensino Básico, bem como em outros espaços educativos em que seja necessária a reflexão sobre o ser humano no contexto tempo. No entanto, uma leitura mais atenta no projeto pedagógico do curso possibilita identificar a reportação à formação do profissional de história habilitado, concomitantemente, ao efetivo exercício dos ofícios de historiador e de professor. Subjaz a visão de um curso com maior flexibilidade curricular, traduzido de maneira “aligeirada” em um curso único, Bacharelado - Licenciatura, que resultaria em um profissional que desenvolve pesquisas de fatos/eventos no presente e no passado. Com condição de interpretação no campo econômico, político, social e cultural, e assim atingir todas as vertentes profissionais da área de abrangência da História.

Esta postura diante a formação na história são discutidas pelas Diretrizes Curriculares de História e colocaram o projeto pedagógico do curso em desacordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Docente (2002), as quais priorizam a distinção entre bacharelado e licenciatura. Isso levou o curso de Licenciatura em História, na ocasião, a acatar as Diretrizes (2002) por imposição legal.

A Licenciatura em Geografia está em vigência com o currículo de nº 05 (noturno) com 2.801 (duas mil oitocentas e uma) horas. Apresenta por finalidade, formar licenciados em geografia aptos para atuarem em diferentes níveis de ensino e pesquisa da área e/ou instituições de caráter público, privado ou não governamental. Apresenta o trabalho docente como o cerne da formação profissional e atenção reforçada em relação à demanda da educação inclusiva, além de demonstrar preocupação em abordar com propriedade, a implementação de novas tecnologias no campo da ciência geográfica e ênfase na transformação de conteúdos científicos em conteúdos escolares.

O curso de Licenciatura em Matemática apresenta em vigência o currículo de nº 07 (noturno) e o de nº 02 no turno integral, este segundo extinto em 2015 para a implementação do Curso de Bacharelado em Matemática. Apresenta a matemática como uma ciência em construção em constante evolução, constituída por um leque de possibilidades para ler e compreender a realidade. Procura priorizar o tripé: ensino, pesquisa e extensão na formação acadêmica como mola propulsora na dinâmica da relação teoria e prática para a construção de novos conhecimentos. Enfatiza no currículo a formação profissional voltada para atuar no Ensino Básico, não desconsiderando a possibilidade de atuação no ensino superior, entretanto, recomenda a continuidade em cursos de pós graduação para isso. Menciona o professor como pesquisador, em sua essência de seu saber e fazer, capaz de desafiar seus estudantes no desenvolvimento da pesquisa. Descreve o perfil profissional em um professor de matemática enquanto um profissional que: fundamente suas escolhas; desenvolva a criatividade; seja inovador e assuma uma postura crítica diante o conteúdo que desenvolve junto aos seus alunos e ao papel da escola na sociedade.

As Licenciaturas em Matemática e Geografia chamam atenção em suas propostas curriculares, na forma como concebem evidências harmoniosas em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Docente (2002). Enfatizam preocupação primeira com a formação do profissional que vai trabalhar como professor no Ensino Básico, para que sejam capazes de atender as demandas teórico-metodológica, pedagógica, social e inovadora necessárias na formação para docência.

A Licenciatura em Pedagogia foi criada em 1961 e reconhecida em 1968, está em vigência com o currículo de nº 02 (matutino e noturno) com 3.498 (três mil, quatrocentas e noventa e oito) horas. Tem por finalidade formar profissionais para atuar em instituições escolares voltadas à Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e funções de Gestão na Educação Básica. O curso visa possibilitar ao

licenciando uma sólida formação dos fundamentos teóricos e práticos para o exercício da docência e gestão, sendo imprescindível desenvolver no futuro pedagogo um olhar atento em relação ao contexto social e educacional. Busca gerar um profissional competente e comprometido com a realidade onde atua capaz de avaliar, quando necessário, e promover mudanças efetivas no contexto social na perspectiva de uma formação humana e emancipatória. Permite ao licenciado a atuação na docência, bem como na gestão escolar no sentido de promover, organizar e acompanhar articulações socioeducativas que viabilize um processo de ensino e aprendizagem efetivos.

O Curso de Licenciatura em Educação Física foi criado em 1973 e obteve o reconhecimento em 1978. Está em seu currículo de nº 8 (noturno) com 3.345 (três mil, trezentas e quarenta e cinco) horas. O curso apresenta por meta gerar professores capazes de atuarem de forma interdisciplinar que desenvolvam práticas investigativas e estejam atentos em conhecer e aplicar novas metodologias e recursos materiais de apoio. A grade curricular sinaliza desenvolver conteúdos programáticos compatíveis com as necessidades educacionais e sociais, para isso propõe que todo conhecimento deve ser trabalhado na perspectiva da ação-reflexão-ação preparando professores que não se limitem só a ensinar, mas comprometidos com o sucesso da aprendizagem de seus alunos.

Para atingir suas pretensões na formação docente o curso valoriza a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e, demonstra empenho para que o futuro profissional docente assuma uma atitude interdisciplinar no tratamento dos conhecimentos pedagógicos, específicos, sociais, escolares, entre outros, e assim desenvolva a autonomia profissional.

O Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas foi criado em 1986 e reconhecido em 1993 e está na vigência do currículo de nº 03 (vespertino/noturno) com 3.362 (três mil, trezentas e sessenta e duas) horas. O profissional formado é identificado como biólogo licenciado, que estuda os aspectos relacionados à vida e é habilitado para atuar no Ensino Básico e Superior, bem como também, pesquisador. O curso procura abordar conhecimentos das ciências biológicas com relevância científica, tecnológica e social, instigando seus licenciandos ao debate e a investigação com o propósito de dissipar ideias de um ensino passivo. Aponta que durante o curso o licenciando deve participar de projetos de pesquisa e extensão relacionados às ciências biológicas, para viabilizar ao futuro profissional acompanhar a evolução do pensamento científico da

área e assim muni-los de condições para tomadas de decisões teóricas - metodológicas no desenvolvimento da prática profissional.

O curso de Licenciatura em Física foi criado em 1989 e reconhecido em 1995. Está em vigência com o currículo de nº 07 (noturno) com 3.120 (três mil, cento e vinte) horas. Tem por finalidade formar o profissional apto para atuar no ensino da física no Ensino Médio e Superior, enquanto um educador que investiga sua própria prática e desenvolve a criatividade para disseminar o conhecimento científico e pedagógico com responsabilidade social. A proposta curricular coloca como compromissos do curso, buscar pela coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do professor em atuação profissional e incentiva a pesquisa, uma vez que ensinar requer compreender o processo de construção dos conhecimentos e mobilizá-los para atingir uma aprendizagem de qualidade. Destaca a necessidade do profissional da Licenciatura em Física, acompanhar a evolução do pensamento científico e tecnológico na área de atuação e estabelecer a relação entre ciência, tecnologia e sociedade.

O Curso de Licenciatura em Química foi criado em 1994 e reconhecido em 1998. Está em vigência com o currículo de nº 08 (noturno) com 3.022 (três mil e vinte e duas) horas. Evidencia na proposta curricular que visa formar professores para atuar no ensino de Química da Educação Básica, bem como possibilitar condições para realização da pós graduação (Química; de Ensino de Ciências e de Educação), uma vez que os conhecimentos químicos e das disciplinas pedagógicas são trabalhados de forma integrada. Aponta preocupação com o predomínio de uma formação docente tradicional que repercute no Ensino Básico, que deve servir para instigar o curso em buscar por um currículo com identidade própria da licenciatura e que promova a inter-relação entre a informação química e o contexto social. Desta forma visa preparar professores que conheçam os fundamentos, a natureza e as principais pesquisas da química para desenvolver um ensino e aprendizagem de qualidade, de forma a disseminar um conhecimento de química relevante para a comunidade.

Os cursos de Licenciatura em Artes Visuais e Licenciatura em Música foram criados em 2002 e reconhecidos em 2008. A Licenciatura em Artes Visuais está em seu currículo nº 03 (vespertino) com 3.328 (três mil, trezentas e vinte e oito) horas e a Licenciatura em Música está em seu currículo nº 02 (vespertino) com 3.311 (três mil, trezentos e onze). A prioridade é formar licenciados para a docência, com capacidade de comunicar, interagir e construir o conhecimento em artes visuais e em música, por meio de uma prática pedagógica reflexiva, efetiva e de qualidade, atendendo às

transformações culturais. Ambos os cursos demonstram preocupação em desenvolver uma visão abrangente sobre teoria e prática artística na atuação do profissional docente.

Artes Visuais destaca na apresentação do curso termos, tais como: interação, pesquisa, projetos e comunicação, o que leva a interpretação de um curso pautado na formação de um licenciado com visão crítica da sociedade, capaz ler e interpretar a experiência estética da sua cultura e da cultura do outro. Da mesma forma que o curso de Licenciatura em Música não deixa de enfatizar a formação para a docência em música, indicando várias possibilidades de atuação do licenciado em conservatórios e Organizações não governamentais - ONGS, entre outros espaços. Subjaz a ideia de “professor músico”. Isso talvez ocorra porque o licenciado em música trabalha em turmas coletivas, mas necessita desenvolver técnicas e repertórios musicais particulares e individualmente, associados à formação estética, humana e criativa de cada sujeito. É uma dinâmica de relações artísticas que se evidencia durante o processo de formação para docência na música.

A relevância em conhecer o perfil dos cursos de licenciaturas da instituição consiste em pensar sobre a melhor forma de assegurar a identidade destes, no quadro acadêmico e no direcionamento das ações colegiadas para atender às determinações do Conselho Nacional de Educação. Também em considerar que as mudanças são necessárias, e exigem por vezes, quebras de paradigmas por parte dos sujeitos envolvidos, o que extrapola a simples imposição de cunho legal e ou social.

Entre 2015 e 2018 os Cursos de Licenciaturas na UEPG trabalharam na reformulação curricular a partir das determinações legais das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, curso de formação pedagógica para graduados e curso de segunda licenciatura) e para formação continuada de 1º de julho de 2015.

3.2.2 A Questão das Disciplinas Específicas e Pedagógicas

No *subcampo da licenciatura UEPG* os conhecimentos específicos e pedagógicos são desenvolvidos por meio das diferentes disciplinas curriculares que compõem as grades curriculares das licenciaturas, denominadas de disciplinas específicas e pedagógicas, constituindo um espaço social, no qual os grupos que nele se distribuem, [...] são produto de lutas históricas (nas quais os agentes se comprometem em função

de sua posição no espaço social e das estruturas mentais através das quais eles apreendem esse espaço) (BOURDIEU, 2004a, p. 26)

Ao longo da trajetória das licenciaturas na UEPG, é possível perceber a atribuição de um *capitis diminutio*⁸⁰ às disciplinas pedagógicas integrantes dos cursos (nestas incluídas o Estágio Curricular Supervisionado e as Articuladoras). Os motivos podem ser atribuídos à natureza dos conhecimentos trabalhados nas disciplinas, pois as disciplinas pedagógicas tendem ao desenvolvimento do conhecimento docente pedagógico, o qual

[...] caracteriza-se pelo saber teórico e conceitual, além do conhecimento dos esquemas práticos do ensino – estratégias pedagógicas, rotinas de funcionamento das intervenções didáticas e os esquemas experienciais dos professores. Refere-se aos conhecimentos institucionais ou escolares que se constituem pelos saberes específicos pertencentes à cultura (BOLZAN, 2006, p. 357).

Enquanto que as disciplinas específicas ocupam-se do conhecimento docente específico, o qual

[...] refere-se aos conhecimentos sobre a matéria a ser ensinada pelo professor. Constitui-se por elementos conceituais e organizacionais dos conteúdos próprios da disciplina, envolvendo idéias, informações, definições, convenções e tópicos gerais, bem como sua estrutura organizacional. Implica no conhecimento das tendências e perspectivas de seu campo específico, incluindo as diferentes interpretações de um mesmo fenômeno e suas relações pelo professor (BOLZAN, D.,2006, p. 357-358).

A própria organização da estrutura didática pedagógica da UEPG, pensada em departamentos sugere uma forma de limitar fronteiras em especialidades e subespecialidades no isolamento das diferentes áreas do conhecimento (SANTOMÉ, 1998 *apud* RAMOS; ROSA, 2013, p. 212). Essa forma e organização contribuem para a disputa entre os agentes pelo acúmulo de *capitais* que favoreçam o domínio no interior do *subcampo da licenciatura UEPG*. Isso, entretanto ocorre com a sutileza de uma dominação que não é resultante de “[...] uma *luta* aberta, [...] mas o resultado de um conjunto complexo de ações infraconscientes, de cada um dos agentes e cada uma das instituições dominantes sobre todos os demais” (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 38).

Considera-se a universidade um local onde se difunde a ideologia do conhecimento científico, a tensão entre as disciplinas de cunho específico e pedagógico

⁸⁰ Expressão empregada para designar a perda da autoridade. **Dicionário de latim**. Disponível em <<https://www.dicionariodelatim.com.br/capitis-diminutio/>>. Acesso em 14 de mai. de 2018.

advém do problema da cientificidade atribuída às ciências humanas. Sobre essas disciplinas recai o questionamento se possuem o mesmo rigor e valor cognitivo das denominadas ciências naturais, tais como a física, química, biologia e matemática. Salvo exceções, são licenciaturas nas quais perpassa a ideia, que é um equívoco da racionalidade técnica, de que “[...] para ser um bom professor basta o domínio da área de conhecimento específico que vai ensinar” (DINIZ-PEREIRA, 1999, p. 112). Ou ainda, “[...] na teoria a prática é outra” (PIMENTA, 2012, p. 62). Sendo corriqueiras (não regra geral), manifestações de “notório saber” por parte de profissionais destas áreas do conhecimento, sobre como conduzir um processo de ensino e aprendizagem, o que nos remete a um dos imperativos do empirismo universitário de que “[...] devemos aceitar apenas aquilo que trouxer o rótulo de científico. Porque fora da ciência, tudo não passa de “filosofia”, “ideologia” ou “tagarelice” (JAPIASSÚ, 1981, p. 96).

Denota desta visão um critério de segregação entre as disciplinas do rol das ciências naturais⁸¹ e das ciências humanas⁸², o qual coloca em evidência na discussão a cientificidade (estatuto epistemológico) das ciências humanas em relação às outras formas de conhecimento denominado objetivo (ciência). “Ademais, é tomar consciência do lugar real, não somente da posição, mas também do tratamento dos problemas epistemológicos colocados por essas disciplinas” (JAPIASSÚ, 1981, p.96). A tensão assim instalada nos cursos de licenciaturas é “[...] uma barreira intransponível entre as práticas científicas (conhecimento objetivo) e tudo que se diz, se pensa ou se escreve fora desse saber instituído e institucionalizado (JAPIASSU, 1981, p. 73). As universidades trazem de modo muito arraigado este dualismo epistemológico (verdades e valores) que em uma linguagem bem rudimentar é retratado pela resistência no reconhecimento das disciplinas pedagógicas, predestinando-as ao subjetivismo, uma vez que “[...] o saber científico não está sujeito a discussões e, muito menos ainda, a contestações” (JAPIASSÚ, 1981, p. 75).

Um fato que ilustra a situação posta foi a ascendência dos cursos de bacharelados exercida sobre as licenciaturas no âmbito das universidades. A criação dos colegiados das licenciaturas é legalmente imposta em 2001 (BRASIL, 2001, p. 6) e na UEPG em 2003, ou seja, foi há menos de duas décadas apenas que os cursos de licenciaturas conquistaram sua identidade própria. A organização entre colegiados distintos para o

⁸¹ Onde se faz ciência, se conhece objetivamente e se instala a verdade (JAPIASSÚ, 1981, p. 73).

⁸² Teriam por objeto de estudo as diversas atividades humanas enquanto implicam relações dos homens entre si e com as coisas (JAPIASSÚ, 1981, p. 97).

bacharelado e licenciatura aflora as competências específicas das licenciaturas que passam pela articulação dos conhecimentos advindos da área de conhecimento específico e da área do conhecimento pedagógico, indispensáveis na formação para a docência.

Neste sentido o parecer CNE/CP nº 2 de 19 de Fev. de 2002, instituiu 400 horas na composição curricular das licenciaturas para contemplar a prática enquanto componente curricular. Em atendimento a esta determinação a UEPG investiu esforços para estimular a aproximação entre as disciplinas específicas e pedagógicas, sob o entendimento de prática na formação inicial para docência como “atividade teórico-prática envolvendo processos reflexivos, a interação com a escola básica e o cotidiano do trabalho docente” (CHAMMA; GOES, 2012, p. 24). Desta forma decidiu instituir a Comissão de Coordenação Geral das Licenciaturas⁸³ para auxiliar na elaboração do projeto pedagógico de cada curso cujo trabalho desenvolvido culminou, a partir de 2004, na implementação das disciplinas denominadas de Articuladoras⁸⁴ nas grades curriculares dos cursos de licenciaturas ofertadas na UEPG. A ideia central da proposta das disciplinas Articuladoras é estimular que cada licenciatura encontre o melhor caminho para a valorização do trabalho docente, o que perpassa por tentativas e erros em meio a dilemas, tensões, rompimentos e aproximações rumo à articulação pretendida. Não se pode, entretanto, deixar de considerar “[...] que a ideia de consenso para se trabalhar integradamente se volatiliza na prática curricular e, o que acaba congregando o grupo de trabalho é justamente a diferença, ou ainda a amizade” (ROSA, 2007,p.59). Com aporte em Nietzsche (1844-1900), referindo-se a amizade enquanto uma “relação agonística⁸⁵, de diferença: não é consenso, não é aquiescência⁸⁶ para com o outro” (ROSA, 2007, p. 59).

⁸³ Transformada em 2008 na Comissão Permanente das Licenciaturas - COPELIC, vinculada a Pró Reitoria de Graduação (A AUTORA, 2018).

⁸⁴ Resultado de estudos coletivos promovidos pela COPELIC junto aos colegiados e coordenadores de curso, professores das licenciaturas e membros da Câmara de Graduação e CEPE. Tais disciplinas têm por finalidades: coordenar a articulação da prática enquanto componente curricular em cada curso; articular professores e os conhecimentos disciplinares por série e operacionalizar uma integração horizontal e vertical, de aprofundamento, no decorrer do curso (CHAMMA; GOES, 2012, p. 24).

⁸⁵ Forma de controvérsia de que usavam os antigos dialéticos e que consistia em buscar o melhor modo de fazer valer as próprias opiniões. **Dicionário online de português**. Disponível em <<https://www.dicio.com.br>> Acesso em 14 de mai. de 2018.

⁸⁶ Consentimento; ação de consentir, de não impedir, de não colocar obstáculos: a aquiescência de uma solicitação, de um pedido. **Dicionário online de português**. Disponível em <<https://www.dicio.com.br>> . Acesso em 14 de mai. de 2018.

Entendemos que a implementação da disciplina Articuladora no *subcampo das licenciaturas UEPG* representa uma iniciativa que apontou um caminho na institucionalização da prática enquanto componente curricular ao lado do estágio supervisionado (BRASIL, 2001, p. 9). Esta aproximação entre o estágio supervisionado e a prática enquanto componente curricular é colocada como eixo central do currículo de uma licenciatura, visando possibilitar ao licenciando e ao professor formador contato com a real dimensão das situações cotidianas da atuação profissional do professor desde o início do curso. Em acordo com esta perspectiva subjaz a concepção de universidade “[...] como espaço formativo da docência, uma vez que não é simples formar para o exercício da cidadania de qualidade e que a pesquisa é o caminho metodológico para essa formação” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 47). A licenciatura assume o papel de promover avanço “do saber” e “do saber fazer” na formação inicial da docência, por meio da compreensão da realidade ao incorporar, tanto nas disciplinas específicas como pedagógicas, o desenvolvimento da consciência crítica e da capacidade de atuação transformadora do licenciando para o exercício da docência.

3.2.3 O Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino – DEMET

Locado no Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes – SECIHLA, durante quarenta (40) anos o DEMET na UEPG foi o mesmo que falar em formação de professor, mais especificamente, nos últimos anos foi sinônimo de Estágio Supervisionado na Licenciatura. O DEMET resultou do desmembramento de um grupo de disciplinas e professores do Departamento de Educação – DEED, ocorrido em 22 de Dezembro de 1975 e legalmente instituído pela Resolução da Secretaria Geral/UEPG nº 15 de 31 de Dezembro de 1975. A justificativa foi de que o DEED estava sobrecarregado com a responsabilidade pelos professores e os Cursos de Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Serviço Social, além das disciplinas pedagógicas ofertadas nos demais Cursos de Licenciatura da UEPG, os quais na ocasião eram: Matemática, Geografia, História, Letras, Ciências, Estudos Sociais e Educação Física. Só estas atribuições totalizavam aproximadamente 100 (cem) disciplinas sob responsabilidade de um único departamento, o DEED.

Também se apresentou nas justificativas implicações de aumento na carga de trabalho do departamento devido ao dispositivo legal (Artigo 33, da Lei 5.692/71), que estabelecia para o Curso de Pedagogia a formação do profissional de magistério e do

especialista em educação, nas habilitações específicas de: Supervisão Escolar, Orientador Educacional, Administrador e Inspetor Escolar. E, a situação de desenvolvimento que o país assumia naquele momento no setor político e social, exigindo técnicas e precisão em todas as atividades profissionais, com ênfase no profissional da docência (MINTO, 2006, p. 122). Diante destes fatos a proposta de criação do DEMET culminava com os seguintes objetivos: a) Obter, pelo oferecimento de um trabalho técnico de melhor qualidade, maior eficiência do profissional do magistério e do especialista em educação e b) Atualizar a terminologia e especificar os procedimentos, para atender as exigências da reforma do ensino (Acervo DEMET).

A criação do DEMET foi apenas uma das ações, entre outras alterações que reorganizaram as responsabilidades atribuídas aos departamentos existentes na instituição. Aprovadas pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE/UEPG em reunião realizada no dia 22 de Dezembro de 1975 e homologadas em reunião do Conselho Universitário – COU/UEPG realizada 29 de Dezembro de 1975, registradas no Catálogo Geral⁸⁷/1976 da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

O DEMET trouxe em sua origem a característica marcante do “estar a serviço de”, uma vez que foi criado a partir da necessidade de outros departamentos em suprir o gerenciamento do aumento de disciplinas e cargas horárias permeados por uma concepção política educacional nacional. Esta característica política acompanhou o DEMET em toda sua existência e o fez amplamente conhecido dentro e fora da UEPG, colocando o nome da instituição como referência nas discussões educacionais, inclusive quando na implementação de orientações legais voltadas à educação de qualidade no cenário municipal, estadual e nacional.

Entre outras atribuições⁸⁸ coube ao DEMET, principalmente, reunir disciplinas referentes à: instrumentação de materiais didáticos, gestão escolar, didática, metodologia e/ou prática de ensino, metodologia científica, entre outras. Neste rol de disciplinas foram incluídas todas as disciplinas de Estágio Supervisionado, realocadas de outros departamentos que abrigavam os cursos de licenciaturas, dando início à estreita relação do DEMET com os Estágios das Licenciaturas. Essa relação consolidou

⁸⁷ Catálogo Geral: guia de informações sobre o perfil dos Cursos da instituição. Apresenta o organograma, a carga horária, entre outras informações sobre cada Curso da instituição. Referência para estudantes, educadores e público em geral (A AUTORA, 2018).

⁸⁸ As disciplinas realocadas são apresentadas no artigo: CAMARGO, J.A.. Um olhar da origem à extinção do departamento de métodos e técnicas de ensino na Universidade Estadual de Ponta Grossa (1975-2016). In: PEREIRA, A.L.; BRANDT, C.F.; GABRIEL, F.A. (Orgs). **Fundamentos epistemológicos da educação**. 1ª edição. Rio de Janeiro: Multifoco, p. 69-108, 2017.

uma estrutura departamental à frente de várias conquistas para o fortalecimento do Estágio Curricular Supervisionado no âmbito dos cursos de licenciaturas, dentre outras a garantia de vagas para contratação de professores, direcionadas ao atendimento do Estágio Curricular Supervisionado nas diferentes licenciaturas. Seja por meio de testes seletivos direcionados a contratação de professores colaboradores (temporários), ou concursos públicos⁸⁹ direcionados para contratação de professores efetivos.

Os editais disponibilizados via DEMET exigiam candidatos com graduação na área de atuação e com titulação que variava entre: especialização, mestrado e doutorado, que poderia estar voltada ao “Ensino de” ou em Educação. Era uma forma de constituir um quadro de professores formadores, denominados orientadores de estágio, envolvidos com os campos de atuação da docência. Uma forma de não entrar em confronto pela disputa por carga horária disponibilizada para atender a demanda das disciplinas que compõem a grade curricular dos diferentes cursos da instituição e garantir o acompanhamento dos estágios “*in situ*”⁹⁰, o que sempre fez dos estágios das licenciaturas da UEPG referência.

Outra conquista do DEMET foi manter o Estágio Curricular Supervisionado na condição de disciplina, com atribuição de carga horária aos docentes, garantida na Política Docente⁹¹, para atendimento coletivo aos licenciandos estagiários, em sala de aula na UEPG, além do acompanhamento individual (contraturno) na realidade profissional. Essa forma de proceder possibilitou manter um espaço precioso para a reflexão sobre a ação desenvolvida pelos estagiários nos espaços formais e não formais de ensino, ao discutir planejamentos, compartilhar vivências e por vezes desenvolver metodologias de ensino a serem aplicadas no contexto de ensino e aprendizagem, o que promoveu aproximação entre as atividades do estágio e os conteúdos desenvolvidos pelas demais disciplinas do curso.

⁸⁹ Último Edital para Concurso Público - Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino. RESOLUÇÃO CA nº 503 DE 19 DE AGOSTO DE 2013. Aprova o Edital CCCPPD nº 01/2013, relativo ao Concurso Público de Provas e Títulos para Provimento de Cargos de Docentes Não Titulares Integrantes da Carreira do Magistério Público do Ensino Superior do Estado do Paraná na UEPG, aos Setores de Ciências Agrárias e de Tecnologia, Ciências Biológicas e da Saúde, Ciências Exatas e Naturais, Ciências Humanas, Letras e Artes e Ciências Sociais Aplicadas. Disponível em <http://www.pitangui.uepg.br/concurso/Editais/2013/EditalCCCPPD01013.pdf>. Acesso em 18 de mai. de 2018.

⁹⁰ Expressão latina que significa no lugar. Na realidade em que o docente vai atuar (A AUTORA, 2018).

⁹¹ Resolução UNIV nº 21 de 9 de Dezembro de 2013. Disponível em <http://pitangui.uepg.br/secrei/LegisInicial%20Arquivos/Resuniv%20021%202013%20-%20Politica%20Docente.pdf>. Acesso em 19 de mai. de 2018.

O DEMET apoiou e subsidiou a partir da década de oitenta a implantação da Coordenação Geral dos Estágios das Licenciaturas na UEPG e as Coordenações das Áreas de Estágios com a finalidade de articular as ações relacionadas ao estágio supervisionado dos diferentes Cursos de licenciaturas. Entretanto, sempre houve o cuidado em não padronizar as ações desenvolvidas nos estágios, até mesmo porque cada licenciatura tem suas especificidades teóricas e metodológicas. O que não impede que as licenciaturas, vinculadas a uma mesma instituição de ensino, busquem por um encaminhamento comum de suas ações na relação que se estabelece entre universidade e espaços formais e não formais das vivências de docência, especialmente, tecer uma articulação dialogada, cuidada, fortalecida com os parceiros envolvidos na realização dos estágios: Núcleo Regional de Ensino; Secretaria Municipal de Educação, e outros que se fizessem necessários. Também, representar este segmento docente dentro da própria instituição, a partir das demandas relacionadas aos estágios nas licenciaturas, impasses legais e discussões pedagógicas relacionados aos estágios supervisionados no âmbito dos colegiados.

O trabalho das coordenações de estágios ocorria em parceria com o DEMET, o qual dava suporte físico e técnico, além de: alocar os programas de formação inicial e continuada desenvolvidos pela instituição; resguardar a carga horária atribuída aos estágios, atualizar os mapas de aulas dos professores supervisores de estágio; organizar a distribuição das vagas para supervisão de estágio nas diferentes licenciaturas; ofertar e organizar os testes seletivos e concursos públicos direcionados a disciplina de estágio; defender os professores de estágio supervisionado das licenciaturas junto à política docente, entre outras ações referentes à gestão dos aspectos administrativos da carreira docente do professor formador orientador de Estágio Curricular Supervisionado na licenciatura. Foi também com o apoio do DEMET que a Coordenação Geral dos Estágios das Licenciaturas propôs em 2006 o Regulamento de Estágio dos cursos de Licenciaturas da UEPG - Resolução CEPE N° 017, de 07 de Março de 2006⁹². Esse regulamento foi reformulado por esta Coordenação de maneira bastante democrática, com a participação de todos os professores orientadores de estágio com interesse em

⁹² RESOLUÇÃO CEPE N° 017, DE 07 DE MARÇO DE 2006. Disponível em <http://sites.uepg.br/prograd/wp-content/uploads/2013/09/Res.-CEPE-n%C2%B0-017-de-07.03.2006.pdf>. Acesso em 18 de mai. de 2018.

discuti-lo, em 2013 – por meio da Resolução CEPE N° 046, de 11 de Setembro de 2013⁹³.

O grupo de trabalho do departamento sempre esteve atento ao surgimento de marcos importante nos rumos da Educação no país. No final dos anos setenta e início dos anos oitenta, acompanhou o surgimento da ANPED (Associação Nacional de Pesquisa e Pós - Graduação em Educação) em 1977; do CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade) em 1978 e da ANDE (Associação Nacional de Educação) em 1979, sendo esta considerada uma época de grande mobilização no que diz respeito ao campo educacional. Estas associações, por exemplo, agrupam-se a outras que se fortalecem nas décadas de oitenta e noventa, e destacam-se em defesa do ensino público e gratuito. O DEMET tornou-se um departamento bastante respeitado dentro e fora da instituição, desenvolvendo inúmeros cursos e projetos em torno de temas relacionados à formação para a docência inicial e continuada. Desenvolvia, antes mesmo da década de 1990, um estágio que implicava em maior envolvimento e conhecimento da realidade pelo acadêmico estagiário, promovendo diversas ações extensionistas e eventos na área da formação para docência.

A leitura dos relatórios do DEMET permite perceber um departamento, que mesmo não tendo nenhum Curso sob sua tutela na maior parte de sua existência, embora tenha sido celeiro de alguns, tais como: Pedagogia e Serviço Social (herdados do DEED); Artes Visuais e Música (primeira década dos anos 2000). O DEMET mantinha a característica nata de grande envolvimento e contribuição para com todos os Cursos nos quais atuava. O entrosamento junto aos cursos era priorizado com a manutenção de dois representantes nos colegiados de cursos⁹⁴ primando que seus professores mantivessem uma postura didática – pedagógica articulada com os pares, buscando afastar a ideia de “utilização da técnica pela técnica”, termo que trazia em seu nome por ter sido criado na década dos anos setenta. É possível perceber que o departamento cresceu em número de docentes e em relevância enquanto instância administrativa dentro e fora da instituição, mantendo representantes em cargos administrativos (pró reitorias; conselhos, reitoria, secretarias municipal e de estado, etc.), o que faz deste

⁹³ RESOLUÇÃO CEPE N° 046, DE 11 DE SETEMBRO DE 2013. APROVA REGULAMENTO GERAL DE ESTÁGIOS CURRICULARES DOS CURSOS DE LICENCIATURAS PRESENCIAIS, DA UEPG. Disponível em <https://prograd.sites.uepg.br/wp-content/uploads/2017/09/RESOLU%C3%87%C3%83O-CEPE-N%C2%BA-046-DE-11-DE-SETEMBRO-DE-2013.pdf>. Acesso em 12 de jul. de 2018.

⁹⁴ Regimento e Estatuto Geral da UEPG. Art. 95-A. Disponível em http://www.uepg.br/uepg_estat_regim/estatuto_regimento_maio2012.pdf. Acesso em 19 de mai. de 2018.

relato sobre os quarenta anos de DEMET uma síntese, diante todas as suas realizações, mas o suficiente para entender a forte influência pedagógica e política exercida por ele na instituição. O departamento criado para “estar a serviço de” se transformou em um departamento atuante e influente no *campo universitário da UEPG*, sobretudo no *subcampo das licenciaturas*.

A reforma curricular preconizada pela Resolução CNE 01/2002 (fundamentada no Parecer CNE/CP 09/2001) alterou a lógica do *subcampo das licenciaturas na UEPG*. Isso garantiu significativamente uma posição de destaque para as disciplinas pedagógicas na formação das licenciaturas, e determinou que as disciplinas específicas desenvolvessem com maior precisão uma reflexão pedagógica frisando que: “Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar” (CNE, 01/2002). Isso desencadeou gradativamente na UEPG, na perspectiva da teoria dos campos sociais, uma desestabilização na constituição do *subcampo das licenciaturas*. Como tal aflorou tensões entre os agentes pertencentes ao *subcampo* pela disputa por território curricular, traduzido em cooptação de carga horária e domínio de disciplinas na grade curricular.

Destarte, no início o maior interesse do grupo DEMET era exercer com competência as funções que lhes fora atribuídas, mas a partir do momento em que o objeto de trabalho do departamento é percebido como um *capital simbólico*, capaz de proporcionar posições de *poder* no *subcampo das licenciaturas UEPG*, este deixa de lado a neutralidade de suas ações e defende seus interesses, junto aos demais adversários, visando a hegemonia no *subcampo das licenciaturas*.

Sob a perspectiva da teoria dos campos sociais se desencadeou no *subcampo das licenciaturas* da UEPG o *illusio* enquanto “[...] luta em que cada um dos agentes deve engajar-se para impor o valor de seus produtos e de sua própria autoridade de produtor legítimo”. Entrou em *jogo* o reconhecimento dos dominantes como “[...] aqueles que conseguem impor uma definição da ciência segundo a qual a realização mais perfeita consiste em ter, ser e fazer aquilo que eles têm, são e fazem” (ORTIZ, 2003, p. 128).

3.2.4 A Dinâmica do *Subcampo das Licenciaturas UEPG* a partir CNE 01/2002

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Diretriz CNE 01/2002 no exercício do seu poder político⁹⁵ representou um marco na organização curricular das licenciaturas em todo o país. Da mesma forma que atualmente as instituições estão se adaptando⁹⁶ às novas 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 a partir da CNE/CP N° 2, de 1° de julho de 2015.

Ao avaliar as diretrizes CNE 01/2002 é possível observar que na ocasião de sua implementação o *campo universitário UEPG* sofreu a interferência do *campo político* por meio do Conselho Nacional de Educação - CNE que é vinculado ao Ministério da Educação – MEC, quando lhe são impostas as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de Professores do Ensino Básico, resultantes de determinações direcionadas ao Ensino Básico⁹⁷ pelo Conselho Nacional de Educação, que por sua vez refletiram na formação inicial para docência no contexto nacional. Essa interferência nos remete ao entendimento de que o *campo político* “[...] possui em si mesmo o princípio e a regra do seu funcionamento” (BOURDIEU, 2000, p. 52) e sua autonomia pressupõe a existência dos chamados interesses corporativos (organizacionais) “[...] que são definidos pela lógica do jogo e não pelos mandantes” do jogo (BOURDIEU, 2004a, p. 200).

⁹⁵ O *poder* de impor uma visão das divisões, isto é, o poder de tornar visíveis, explícitas, as divisões sociais implícitas, é o poder político por excelência: é o poder de fazer grupos, de manipular a estrutura objetiva da sociedade (BOURDIEU, 2004a, p.167).

⁹⁶ O prazo para que as instituições se adaptassem à resolução se encerraria no dia 1° de julho de 2017 e, após pleito das IES manifestado por meio do Fórum das Entidades Representativas do Ensino Superior Particular (SEI n° 23001.000396/2017-37), foi prorrogado por mais um ano. A decisão foi publicada no Parecer n° 10, de 19 de maio de 2017. O art. 22 da Resolução n° 2, que teve o prazo prorrogado para 1° de julho de 2018. Disponível em <https://forumensinosuperior.org.br/cms/images/downloads/CNE-prorroga-prazo-para-adequacao-as-DCNs-para-formacao-inicial-em-nivel-superior-e-formacao-continuada.pdf>. Acesso em 23 de mai. de 2018. Nova prorrogação foi concedida pelo CNE, a pedido do MEC, em 03 de Julho de 2018. Aumentando em um ano o prazo para que as instituições se adaptem a norma de 2015. Disponível em <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,conselho-adia-prazo-para-adaptar-cursos-de-formacao-de-professor,70002385099>. Acesso em 16 de ago. de 2018. Entretanto, a Resolução CNE N° 3, de 3 Outubro de 2018, alterou o Art. 22 da Resolução CNE/CP n.2, de 1° de Julho de 2015 determinando que os cursos de formação de professores em funcionamento deverão adaptar-se no prazo improrrogável de quatro anos. Significando que as reformulações devem finalizar em 2019. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2018-pdf-1/98131-rcp003-18/file>. Acesso em 13 de dez. de 2018.

⁹⁷ Lei n° 010172 de 9 de Janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em 05 de ago. de 2018.

Na condição de um microcosmo social o *campo universitário UEPG* é possuidor de um *habitus* específico que “[...] reúne na mesma visada um passado e um porvir que tem em comum o fato de não serem vistos como tais” (BOURDIEU, 2001a, p. 258). Esse campo exerce sua autonomia ao engendrar suas próprias leis e tomar decisões a partir de posições assumidas, considerando que quanto mais um *campo* for estruturado maior será o grau de autonomia que ele conquista.

A autonomia de um campo relaciona-se a:

[...] saber qual e a natureza das pressões externas, a forma sob a qual elas se exercem, créditos, ordens, instruções, contratos, e sob quais formas se manifestam as resistências que caracterizam a autonomia isto é, quais são os mecanismos que o microcosmo aciona para se libertar dessas imposições externas e ter condições de reconhecer apenas suas próprias determinações internas (BOURDIEU, 2004b, p. 21)

O *campo universitário UEPG* exerceu sua autonomia sobre o *subcampo das licenciaturas UEPG* ao criar, em 2002, a Comissão de Coordenação Geral das Licenciaturas que se torna em 2008 a Comissão Permanente das Licenciaturas (COPELIC), firmando o vínculo entre as licenciaturas e estas com a PROGRAD.

A Comissão de Coordenação Geral das Licenciaturas possibilitou que a discussão da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais voltadas para formação de professores em 2002 fosse discutida entre os colegiados das licenciaturas, no entanto se fixou nas 400 horas da prática enquanto componente curricular, envolvendo na discussão representantes dos órgãos reguladores e professores das áreas pedagógica e específica dos cursos. Enquanto às 400 horas de ECS das licenciaturas foram discutidas apenas quanto ao ajuste da carga horária semanal de aulas, em acordo com a modalidade anual de 32 semanas previstas no calendário institucional.

Visto de outra forma, a criação da Comissão de Coordenação Geral das Licenciaturas legitimou os cursos de licenciaturas na condição de um *subcampo* com potencial de relativa independência no interior do *campo universitário UEPG*, com forte potencial na formação docente focada na Prática e no Estágio Curricular Supervisionado, fato que remete à reflexão:

[...] uma das grandes questões que surgirão a propósito dos campos (ou dos subcampos) científicos será precisamente acerca do grau de autonomia que eles usufruem. Uma das diferenças relativamente simples, mas nem sempre fácil de medir, de quantificar, entre os diferentes campos científicos, isso que se chamam as disciplinas, estará, de fato, em seu grau de autonomia (BOURDIEU, 2004b, p. 21)

A criação dos colegiados próprios assegurou certa autonomia aos cursos de licenciaturas para legitimar suas decisões na reorganização dos currículos pedagógicos, diante das novas deliberações legais. Ao DEMET permaneceu o gerenciamento do Estágio Curricular Supervisionado, enquanto um departamento que ministrava uma disciplina pertencente aos diferentes cursos de licenciaturas, portanto com participação significativa nesses colegiados. Importante salientar que o DEMET por meio de seus representantes nos Colegiados de Cursos, procurava manter-se articulado aos projetos pedagógicos dos cursos, bem como nunca se omitia em discutir a articulação do ECS das licenciaturas com a execução da prática enquanto componente curricular. Desta forma as 408h de ECS na contextura das grades curriculares previstas por força legal, na condição de um componente curricular, tornaram o DEMET um departamento de grande relevância no interior desses cursos.

Com os colegiados próprios as licenciaturas ganharam destaque no *campo universitário* e despertaram novos interesses entre os agentes inseridos no *subcampo das licenciaturas*, devido aos *capitais* de diferentes naturezas que circulam no sistema estruturado desses agentes ou grupos de agentes. Em outras palavras, a criação da Comissão de Coordenação Geral das Licenciaturas reforça a ideia de que não existe neutralidade nas ações tomadas dentro de um *campo* social, o que existe são “[...] relações de força e monopólios, suas lutas, estratégias, interesses e lucros” (BOURDIEU, 2003, p. 122). Para Bourdieu os agentes não deixam de travar uma luta consensual pelo reconhecimento da autoridade e produção do produto do *campo* ou *subcampo* ao qual pertencem. No caso do *subcampo das licenciaturas* o produto é a formação para docência, portanto, as escolhas que surgem no *subcampo* não são desinteressadas e significa estratégias para obtenção e acúmulo de *capital* como lucro simbólico para garantir a hegemonia no interior do *campo*.

O *Capital* é um fator que interfere diretamente na posição dos agentes no interior de um *campo* ou *subcampo* e, segundo Bourdieu, está associado ao conceito de *habitus*, enquanto "sistema de disposições duráveis" e específico de um *campo* ou *subcampo* fazendo um *capital* ter maior ou menor valor e importância. As estruturas de um *campo* ou *subcampo* são estruturantes à medida que são responsáveis pela construção de práticas e representações por parte dos agentes pertencentes ao *campo* ou *subcampo*. Ao mesmo tempo em que são estruturadas por influência dos agentes pertencentes ao mesmo *campo* ou *subcampo*, divergem das normas estabelecidas e

apresentam novas regras, a partir das existentes. Este mecanismo dinâmico no interior do *campo* ou *subcampo* evidencia,

[...] as capacidades ‘criadoras’, activas, inventivas, do habitus e do agente (que a palavra hábito não diz), embora chamando a atenção para a ideia de que este poder gerador não é o de um espírito universal, de uma natureza ou de uma razão humana, [...] o habitus, como indica a palavra, é um conhecimento adquirido e também um haver, um capital (BOURDIEU, 1989, p. 61).

No pensar de Bourdieu os *campos* (ou *subcampos*) são dotados de leis e *capitais* específicos, legitimados, valorizados e movimentados no seu interior. Por isso é possível afirmar que as Diretrizes CNE 01/ 2002 implantadas para a formação docente, alteraram as características e finalidades do *subcampo das licenciaturas UEPG* e provocaram maior valoração das 800h de (Prática e ECS) como *capital em jogo*. Este mecanismo faz com que os agentes que controlam um determinado *capital em jogo*, tendam a atuar visando à manutenção da ordem estabelecida no *campo*, enquanto os que possuem menos *capital* buscam lutar para modificar essa ordem (BOURDIEU, 1983 *apud* Castilhos, 2007, p. 4). O Estágio Curricular Supervisionado se tornou um *capital simbólico* de grande importância no *subcampo das licenciaturas*, ao ter assegurado por força legal 408 horas do curso em detrimento dos conteúdos curriculares de natureza científico-cultural. Isso representa uma carga horária significativa com implicações na constituição da grade curricular, influenciando na concepção da formação para docência. O desejo de um grupo de agentes no *subcampo das licenciaturas UEPG* em tomarem para si a condução do Estágio Curricular Supervisionado não ocorreu despreziosamente, por preocupação tão somente de cunho pedagógico e esmero ao cumprimento das imposições legais visando uma formação de qualidade para a docência. Mas, sim por que assumir o Estágio Curricular Supervisionado das licenciaturas significa carga horária, possibilidades de abertura de vagas e possível acesso a recursos financeiros que podem ocorrer a partir do aumento de carga horária nas unidades administrativas da instituição.

Motivos suficientes para aguçar interesse pelo Estágio Curricular Supervisionado enquanto “objeto em disputa” no *subcampo das licenciaturas UEPG*, ao mobilizar grupos de agentes diante embates, por vezes dissimulados, outras vezes nem tanto, mas revelando uma complexa rede de relações entre agentes dispersos na teia social do *campo universitário UEPG*.

3.2.5 A Tensão instalada no *Subcampo das Licenciaturas UEPG*

Todo *campo* ou *subcampo* tem sua história própria e uma lógica, quase sempre complexa que orienta seus agentes ou grupo de agentes em relação às suas referências e aos seus problemas. Dominar esta complexidade, mesmo que inconscientemente, garante ao agente entrar no *jogo* movido pelas relações objetivas entre as posições ocupadas na estrutura. Para isso os jogadores precisam firmar acordos em busca do engajamento, por vezes até mesmo entre adversários em outros momentos, dentro do mesmo *campo* ou *subcampo*.

Assim sendo, instituíram-se no *subcampo das licenciaturas UEPG* dois grupos: um grupo que reivindicava a realocação do ECS das licenciaturas do DEMET para os departamentos de referência das licenciaturas, liderado por agentes vinculados a diferentes posições na estrutura, tais como: COLHIS, SECIHLA, PROGRAD, Reitoria e alguns professores formadores orientadores de estágio, bem como professores dos departamentos de referência. Tal posicionamento justificava-se devido a uma nova postura administrativa e pedagógica da instituição, bem como uma forma de superar o “paradigma⁹⁸ cartesiano” na forma de entender a teoria e a prática, a ciência e a docência, com este posicionamento vislumbrava-se a articulação entre ciência e docência (UEPG, 2015, fl. 03). Quanto à fusão, entre os agentes representantes dos segmentos citados, surge em decorrência da garantia de trânsito da reivindicação proposta nos órgãos reguladores da instituição, pelo fato, desses agentes, ocuparem posições estratégicas na estrutura universitária com poder de decisão. Doravante denominado “polo subversivo”.

Outro grupo que se colocou em defesa da manutenção do ECS das licenciaturas e seus professores orientadores locados no DEMET. Este grupo era constituído por parte dos professores formadores orientadores de estágio, alguns professores dos departamentos de referência, de Setores de Conhecimento e colegiados de cursos. Esse grupo de agentes não concordava que uma alteração na locação dos estágios e lotação de seus respectivos professores orientadores fosse suficiente para uma mudança na forma de pensar o ECS das licenciaturas. O grupo também alertava de que

⁹⁸ Paradigma: Um termo polissêmico que designa "modelo a ser imitado", "abordagem padrão", "orientação teórica", "estilo de pensamento" e outras coisas mais (BUNGE, 2002, 273). Paradigma: Modelo ou exemplo. Platão empregou esta palavra no primeiro sentido, ao considerar como *paradigma* o mundo dos seres eternos, do qual o mundo sensível é imagem (ABBAGNANO, 1982, p.712).

procedimentos de imposição institucional em relação à reestruturação do ECS levariam a comunidade de professores formadores orientadores a desarticular-se, já que o proposto era pulverizar o ECS em diversos departamentos denominados de referência da licenciatura, distribuídos em diferentes Setores de Conhecimento. Além de que, uma atitude desta natureza, abriria precedente político para extinção de unidades departamentais no âmbito da instituição e, poderia vir a desencadear uma discussão de larga abrangência quanto à organização de uma estrutura departamental. Devido ao exposto este segundo grupo foi denominado “polo conservador”.

O “polo conservador” defendia que toda tomada de decisão em relação ao ECS das licenciaturas deveria ser assegurada por uma discussão adequada pedagogicamente em *locus* específico, ou seja, nos Colegiados de Cursos, e de que o DEMET não fosse excluído dessas discussões. O grupo insistia que desta forma seria possível atingir o amadurecimento em relação a uma concepção de ECS das licenciaturas a ser seguida, em acordo com a peculiaridade da área de conhecimento de cada licenciatura, ao mesmo tempo em que se contemplaria uma concepção de estágio de envergadura institucional. Em linhas gerais os apontamentos levantados pelo “polo conservador” podem ser resumidos nos seguintes itens:

- 1) A questão com a qual nos defrontamos hoje: a solicitação da disciplina de estágio curricular supervisionado para os departamentos nos quais estão lotadas as diferentes Licenciaturas que, por sua vez, estão lotados em diferentes setores de conhecimento: Licenciatura em Matemática, Química, Geografia e Física (Setor de Ciências Exatas), Licenciatura em Biologia e Educação Física (Setor de Saúde), Licenciatura em Letras, Língua Estrangeira Inglês, Espanhol e Francês, História, Pedagogia, Artes e Música no Setor de Ciências Humanas Letras e Artes.
- 2) O campo de formação de professores precisa ser compreendido em termos de seus fundamentos epistemológicos. Isso significa refletir sobre a forma de organização de nossa universidade em setores e departamentos. Os diferentes departamentos estão lotados em setores que abarcam diferentes áreas de conhecimento com suas especificidades, seus objetos, suas problematizações e suas formas de proceder metodologicamente para conduzir processos investigativos e produzir conhecimento científico.
- 3) A referida reivindicação passa por três questões a serem consideradas: o campo epistemológico, a formação dos professores do curso e o perfil exigido do profissional a ser formado (informação verbal)⁹⁹.

⁹⁹ Reflexões proferidas pela Professora Dr^a Celia Finck Brandt, então lotada no DEMET, em fala proferida como integrante da mesa redonda intitulada “O Estágio Curricular na UEPG: considerações sobre a prática pedagógica” durante o evento “Ciclo de Estudos – Estágio Curricular: identidade profissional e formação docente”, em 24 de Nov. de 2014 na sala dos Conselhos/UEPG.

É possível perceber que o “polo conservador” buscava discutir o desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado para a docência sem perder de vista a essência das ações de estágio desenvolvidas em cada licenciatura. Essas ações devem ocorrer por meio da contemplação de um universo teórico e prático, em dois espaços simultâneos: realidade profissional e universidade de modo a conceber o ECS como um campo de conhecimento pautado na pesquisa que advém da prática reflexiva e a considerar que a simples “[...] formação teórica e uma iniciação às metodologias de pesquisa não gera, de forma automática, um profissional reflexivo” (PERRENOUD, 2002, p. 89).

Diante tal preocupação o “polo conservador” defendeu o DEMET como departamento agregador dos estágios das licenciaturas, ao menos, até que o ECS atingisse uma posição de campo de conhecimento no interior de cada licenciatura, o que levaria um tempo diferente de amadurecimento para cada curso. Considerava-se que a coerência, mesmo velada, identificada nos professores formadores das licenciaturas em relação ao ECS se constituía em um traço forte do *habitus* à luz da estrutura e das experiências que compõem o histórico de vida destes professores. A vivência em relação ao ECS da licenciatura se dá em acordo com a área de conhecimento à qual ela pertence.

Segundo Wacquant (2006, p. 17) o conceito de *habitus* é uma “[...] categoria mediadora, transcendendo a fronteira entre o objetivo e o subjetivo, que permitiu a Bourdieu captar e descrever o agitado mundo duplo da Argélia colonial em desagregação”. Do mesmo modo nos auxilia a compreender a complexa relação entre determinação social e autonomia subjetiva em diferentes contextos do mundo contemporâneo, *habitus* entendido como conexão entre: a estrutura das posições objetivas, a subjetividade dos indivíduos e as situações concretas de ação (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, 2004; SETTON, 2002). *Habitus* não se configura de uma mudança de fora para dentro, depende de um conjunto de fatores e influências do espaço social e do próprio indivíduo, no entanto pode sofrer alteração em sua configuração, embora não seja um processo fácil e simples.

Uma verdadeira re estruturação no ECS da licenciatura deve partir da relação que cada professor formador estabelece com sua área de conhecimento para além do conteúdo específico. Pautada na compreensão de que a prática docente “[...] não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática” (TARDIF, 2002, p. 234). É imprescindível ter clareza de que cada Setor do conhecimento

(Humanas, Exatas, Sociais e Saúde) compreende diferentes áreas de conhecimento e revela uma determinada leitura de mundo, na qual o “[...] professor, em sua atuação docente, precisará recorrer ao conhecimento da área na qual é especialista, ao conhecimento pedagógico e ao conhecimento do sentido e significado da educação na formação humana” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 147).

Destes posicionamentos decorrem do grupo que constituía o “polo conservador” os questionamentos: “Ao migrar para os departamentos específicos garante-se o Estágio como espaço de (re)significação de saberes? De pensar um aluno que seja capaz de considerar o seu vivido, mais para fazer perguntas que dar respostas?” (informação verbal)¹⁰⁰ Este grupo de agentes compreendia que as Diretrizes CNE 01/ 2002 indicavam para as licenciaturas uma mudança conceitual de currículo. Algo, que não se atinge com a implantação de novas disciplinas e nem tão pouco com uma reforma pontual, neste caso tendo como foco a extinção do DEMET dentro da estrutura organizacional do *subcampo das licenciaturas UEPG*. Sobre este raciocínio é válido registrar:

Entre as falácias do movimento que assalta as disciplinas e professores de estágio, duas chamam atenção: a proximidade e convívio, e o ter a formação de licenciado. Na primeira delas, confundem-se interação social e espaço de convívio com integração acadêmica, fatores esses que, em si, não garantem a interdisciplinaridade, a incorporação dos elementos requisitados e as competências necessárias na orientação, supervisão e avaliação do estágio. Ter formação em uma das licenciaturas constitui apenas a garantia de que esse licenciado foi aluno, e não de que possui a formação necessária e foi avaliado, por concurso, para exercer as funções e competências necessárias a um professor de estágio (informação verbal)¹⁰¹.

No período compreendido entre os anos de 2002 a 2016 instalou-se um conflito interno no *subcampo das licenciaturas UEPG* que se agravou de 2010 a 2016 e, pode ser classificado como ofensivo e desrespeitoso aos professores formadores orientadores de estágio lotados no DEMET. Discursos foram utilizados de maneira conveniente, provocando um confronto particularmente hostil, bastante desgastante que deixou vestígios do não aprofundamento das questões de cunho pedagógico (com raras exceções), indispensáveis para o fortalecimento da articulação necessária entre os

¹⁰⁰ Questionamentos proferidos pelo Professor Dr. Ademir José Rosso, então lotado no DEMET, em fala proferida em reunião departamental em 30 de Setembro de 2015.

¹⁰¹ Reflexão apontada pelo Professor Dr. Ademir José Rosso, então lotado no DEMET, em fala proferida em reunião departamental em 30 de Setembro de 2015.

conhecimentos teóricos e metodológicos que compõem a organização e implementação curricular de um curso de licenciatura.

3.3 O JOGO INSTITUÍDO PELA DISPUTA DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

O jogo começa pela distribuição dos jogadores em posições estratégicas, cuidadosamente pensadas, para atingir o objeto em disputa. Destas posições é que se definem as possibilidades de mobilidade para *proteção* ou *subversão* das regras que gerem o *campo* ou *subcampo*, *lócus* para o agente ou grupo de agentes capitalizarem-se e alterar o *habitus* existente para continuar no *jogo*. A relação entre as posições disponíveis e as posições tomadas pelos agentes na dinâmica do *jogo* não são involuntárias, “[...] engendram as estratégias dos produtores, a forma de arte que defendem as alianças que estabelecem as escolas que fundam, e isso por meio dos interesses específicos que são aí determinados (BOURDIEU, 2008, p. 61). O interesse motivador do *jogo* é por um *capital* específico, o bem que difere um *campo* em relação aos demais e que garante a participação dos agentes no *jogo*. As “jogadas” (ou lances) decorrem do maior ou menor acúmulo de *capital específico* por parte dos agentes, resultante de suas experiências anteriores (estratégias já implementadas) e os interesses que os movem em acordo com o *habitus* de que são dotados.

No *subcampo das licenciaturas UEPG* o *capital* em alta cotação, a partir de 2002 e que se torna *capital* de disputa é o Estágio Curricular Supervisionado, detentor de uma carga horária expressiva dentro da grade curricular. Esse fato trouxe implicações para o *campo científico*, considerando que a universidade tem, entre suas atribuições, a função de produzir novos conhecimentos e, por essa razão, necessita investir em pesquisas o que faz seus formadores se dividirem entre exercer o papel de professores e de pesquisadores. Isso sem deixar de cumprir outra função da universidade, que é a de contribuir na formação de indivíduos capazes de emitir opiniões críticas diante da realidade social para dar continuidade ao avanço científico, tecnológico e humano¹⁰². Neste sentido, a questão central do *subcampo das licenciaturas* é a necessidade de investir na formação docente, o que implica em assegurar a posição de “professor

¹⁰² Entendimento que situa as pessoas no centro do desenvolvimento, promovendo a realização do seu potencial, o aumento de suas possibilidades e o desfrute da liberdade de viver a vida que elas desejam (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD órgão da Organização das Nações Unidas – ONU. Disponível em <<http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/>> . Acesso em 20 de abr. de 2018.

pesquisador” e não “pesquisador professor”. Questão levantada pelo “polo conservador” durante o conflito existente no *subcampo das licenciaturas UEPG* no processo desencadeado para a realocação dos ECS para os departamentos de referência. Enquanto que o grupo de agentes que constituiu o “polo subversivo” só mais tarde, durante as discussões que se seguiam, expressou que os professores orientadores do ECS das licenciaturas, deveriam também estar lotados nos departamentos de referência de cada licenciatura, com a alegação de: ampliar os espaços de debates, estimular a troca de experiências e fortalecer a integração pessoal entre os professores formadores no âmbito das licenciaturas. Em consequência esses departamentos passariam a administrar a carga horária definida por lei ao ECS da licenciatura.

No jogo instituído no *subcampo das licenciaturas UEPG* os agentes pertencentes ao “polo conservador”, propunham a manutenção do DEMET enquanto órgão agregador dos estágios curriculares das licenciaturas para assegurar ao ECS das licenciaturas garantias administrativas, dentro de uma estrutura universitária com organização didática pedagógica de cunho colegiado e departamental. Isso porque diante dessa estrutura posta, o DEMET se constituía um órgão fortalecedor da atuação da Coordenação Geral dos Estágios das Licenciaturas¹⁰³ e, também, *locus* de discussão, reflexão e produção de conhecimentos sobre ECS nas diferentes áreas contempladas pelas licenciaturas além de, legitimar o colegiado de curso como instância responsável pela condução do engajamento pedagógico (curricular e humano) no desenvolvimento do curso, a fim de implementar a articulação curricular instituída em lei por meio de uma conscientização de postura do professor formador na condução curricular e não por lotação administrativa.

O conflito posto então é marcado por estratégias de *poder* e se desenrolou em um primeiro momento, por meio dos processos proponentes de reformulação curricular referentes a sete (07) cursos de licenciatura, os quais para fins de apresentação são reunidos em cinco categorias, como segue nos próximos parágrafos.

103

Art. 12, § 1º - O Coordenador Geral dos Estágios será escolhido dentre os Professores Orientadores de Estágio, por seus pares, e nomeado por portaria do Reitor, para um período de 2 (dois) anos, podendo ocorrer a recondução por uma única vez consecutiva (RESOLUÇÃO CEPE Nº 046, DE 11 DE SETEMBRO DE 2013. APROVA REGULAMENTO GERAL DE ESTÁGIOS CURRICULARES DOS CURSOS DE LICENCIATURAS PRESENCIAIS, DA UEPG. Disponível em <https://prograd.sites.uepg.br/wp-content/uploads/2017/09/RESOLU%C3%87%C3%83O-CEPE-N%C2%BA-046-DE-11-DE-SETEMBRO-DE-2013.pdf> . Acesso em 12 de jul. de 2018.

1ª categoria: Discussões inter cruzadas entre o papel do estágio no curso de licenciatura e o apoderamento das disciplinas de estágio

Neste grupo identificamos o processo nº 10.886 de 06/8/2010 referente à proposta de reformulação do Curso de Licenciatura em História. O processo foi organizado de acordo com as normas do CNE e institucionais, então estabelecidas, de modo a atender os critérios de análise das propostas curriculares e a partir da avaliação¹⁰⁴ do curso em andamento a qual destaca a queixa discente quanto a falta de sintonia entre as chamadas disciplinas articuladoras denominadas Oficinas I, II, III, IV, V e o Estágio Curricular Supervisionado quanto a forma de conduzir o ensino de história não por acúmulo de conhecimentos, informações, e sim visando desenvolver a capacidade de problematizar e compreender os fatos históricos. Já para os docentes entre as fragilidades do curso destacou-se: excesso de disciplinas pedagógicas impedindo o acadêmico, principalmente na segunda metade do curso de dedicar-se ao “cerne” do curso; separação dos professores orientadores de estágio em outro departamento e concepções diferentes entre as disciplinas voltadas para a formação pedagógica e específica do curso. Embora a avaliação estivesse pautada em apenas quarenta e três (43) dos cento e quarenta (140) acadêmicos e somente nove (9) dos vinte e três professores com potencial para avaliação, o colegiado propôs a reformulação curricular com ênfase em dois pontos principais: a integralização do curso em quatro anos e meio com 3.277 h, ou seja, o curso sofreria um aumento de 102h; e a transferência das disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado em História I e II do DEMET para o DEHIS sob a denominação de Vivências Escolares em História I e II. A referida proposta de reformulação curricular justificava a alteração da locação do ECS para o DEHIS alegando dificuldade de articulação deste com a prática de ensino e as disciplinas específicas de história. Destacava ter obtido, até então, um excelente resultado na articulação entre as disciplinas locadas no DEHIS, levando a afirmação de que a “[...] integração ocorre a partir da convivência cotidiana, em um mesmo espaço, no diálogo diário permitido pela contiguidade [...]” (UEPG, 2010a, p. 379). O texto avança afirmando também:

¹⁰⁴ A avaliação do curso era exigência do parágrafo único do Art. 4 da RESOLUÇÃO CEPE Nº 116 DE 03 DE JUNHO DE 2008 (revogada em 2011). Sendo desenvolvida pela Comissão Própria de Avaliação – CPA/UEPG, para fundamentar os encaminhamentos adotados na reformulação apresentada (A AUTORA, 2018).

[...] todo professor de estágio é um historiador por formação, e todo historiador do DEHIS é um licenciado [...] **o estágio é uma dimensão do conhecimento para a qual todos os professores aí lotados são competentes a princípio, porque são licenciados em história.** Diversos são pós-graduados em Educação. [...] **não existe o saber algo separado do saber ensinar algo** (UEPG, 2010a, p. 379 - 380, grifo nosso).

A justificativa foi subsidiada nas Diretrizes Curriculares Nacionais de História Parecer CNE/CES 492/2001 ao se referir aos estágios e atividades complementares. Tal justificativa destaca que as atividades de prática de ensino devem ser desenvolvidas no interior e sob a responsabilidade do curso de história, aspirando associar de forma sistemática e permanente a prática pedagógica e o conteúdo. Considerando a organização institucional de cunho departamental, e em acordo com a tramitação estabelecida para o processo, a DIVEN encaminhou o processo (fl. 33) ao DEMET; COPELIC; SECIHLA e CEPE para análise e aprovação.

O DEMET não concordou com a transferência das disciplinas de estágio a partir das seguintes considerações: é assegurada a interlocução docente interdepartamental no colegiado do curso de licenciatura, conforme estabelecido no Regimento Geral da UEPG o que garante ao curso constituir-se por disciplinas vinculadas a diferentes departamentos; a constituição didática- científica e de distribuição de pessoal em unidades departamentais adotada pela UEPG atribui ao DEMET a responsabilidade pelas disciplinas de estágios, sob a perspectiva de congregar os saberes produzidos na área de formação para docência o que não interfere na articulação do trabalho desenvolvido sob a coordenação do colegiado de curso; o ECS é um componente curricular com características diferenciadas em relação ao encaminhamento metodológico, momento em que se revelam as concepções pedagógicas, da ciência específica e o *habitus* profissional da formação para a docência; o DEMET garante o reconhecimento do ECS enquanto um campo de conhecimento com ações em ensino, pesquisa e extensão sendo necessário considerar a especificidade da qualificação do professor formador, tanto na produção na área de formação para docência como na experiência na Educação Básica; as licenciaturas da UEPG engajaram as propostas definidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (CNE/CP N° 1/2002) em relação ao fortalecimento dos colegiados das licenciaturas que acentuam a ressignificação da licenciatura em relação ao bacharelado. Isso significou que alegar a necessidade de locar o ECS no DEHIS seria negar o papel do Colegiado de Curso de História. As argumentações do DEMET para a recusa apontaram, por fim,

como pouco significativo o percentual que respaldava as avaliações, discentes e docentes do curso, para concluir a ineficiência do ECS (UEPG, 2010a, p. 65 - 68).

No SECIHLA, o processo foi debatido em plenária na data de 01/3/ 2011, quando o relator do processo manifestou-se isento em pedir aprovação ou desaprovação da referida proposta justificando que o processo trazia dois objetos: a reformulação curricular e a transferência das disciplinas de estágio, atrelando a aprovação ou desaprovação de um em relação ao outro (UEPG, 2010a, p. 75). A plenária ponderou que o foco em análise era a reformulação curricular sendo a realocação das disciplinas de estágio uma questão dentro do contexto maior de discussão. No entanto um dos conselheiros, vinculado ao DEHIS, passou a rebater o parecer emitido pelo DEMET, destacando que: o fato de historicamente os estágios serem da responsabilidade do DEMET não se sustentava devido à produção de saberes e institucionalização serem marcados pela provisoriedade, logo a antiguidade do modelo era tradicional; sobre o estágio ser um campo de conhecimento com características diferenciadas em sua condução metodológica, destacou que o DEHIS era munido de professores licenciados em história, com pós - graduação em Educação com experiência no ensino fundamental e médio, logo capazes de formar bons professores; quanto ao DEMET ter destacado as proposições legais em direção ao fortalecimento dos colegiados de curso das licenciaturas destacando a necessidade da participação de todos os envolvidos no curso, o que vem garantindo conquistas o conselheiro rebateu com as seguintes asserções:

[...] a expressão “conquistas historicamente construídas” causa-lhe estranheza: que conquistas? E se realmente o foram, foram historicamente construídas a partir de que? E a partir da **hegemonia numérica do DEMET**, submetida a umas poucas **vozes de mando**? [...] o COLHIS sempre buscou a interlocução com os professores de estágio. Alerta que deve ser considerado, entretanto, que os **argumentos do COLHIS foram mais consistentes e racionais** [...] (UEPG, 2010a, p. 81, grifo nosso).

A fala assume maior agressividade quando o conselheiro afirmou que o DEMET temia o fato dos cursos tomarem conta da formação de seus licenciandos, o que levaria os professores de estágio à possibilidade, bem provável, de ministrarem outras disciplinas e que isso os preocupava (UEPG, 2010a, p.81).

Outro conselheiro, também vinculado ao DEHIS, reafirmou o posicionamento do colega e justificou que a mudança do nome, da disciplina de Estágio Supervisionado em História I e II para Vivências Escolares I e II, se deu por recomendação da PROGRAD/DIVEN/Seção de Programas e Currículos para poder mudar a disciplina de

departamento. Ponderou também a proposta de que os professores orientadores de estágio fossem realocados do DEMET para o DEHIS e que o fato da instituição ter os cursos organizados em departamentos, não caracteriza dubiedade entre departamento e colegiado. Lembrou também que todas as licenciaturas estavam sendo pensadas, discutidas e organizadas no espaço da COPELIC (UEPG, 2010, p. 81-82).

Outra conselheira por sua vez, professora orientadora de estágio no Curso de Licenciatura em História, manifestou concordar com a reformulação do curso, porém discordava da realocação da disciplina de estágio. Conforme se pode verificar em ata, na qual a conselheira:

Afirma ter participado desse processo desde o início (maio, junho/2010), e que isto tem sido por demais desgastante, pois ela diz que em momento algum foi ouvida, especialmente por expressar seu posicionamento contrário. A conselheira afirma ainda que a base da discussão foi o documento redigido para a CPA (Comissão Própria de Avaliação), em que há uma alusão a não satisfação com o estágio, explicitando que o **documento foi redigido com base no posicionamento de um participante** discente entre o total de quarenta e três que participaram do processo, sendo que esse número representa apenas um terço dos alunos do curso de História [...]. Continua sua fala dizendo que o referido documento foi apresentado aos membros do colegiado do curso de História para análise e possíveis sugestões, o que segundo ela, não ocorreu, pois o documento seguiu na íntegra para trâmite em instâncias superiores [...]. Retomando a palavra a conselheira [...] **discorda da forma como se encaminhou a discussão no âmbito do colegiado de Curso, COLHIS: uma só pessoa redigiu o documento e não aceitou inserções feitas por outros professores.** Segundo a conselheira tal procedimento causou desconforto aos demais colegas de departamento de Métodos e Técnicas de Ensino. Ela diz que inicialmente foi cogitada a possibilidade da realocação da disciplina do DEMET, para o DEHIS, **entretanto sem referência à realocação dos professores.** Afirma ainda que mais tarde, durante as discussões que se seguiram, aventou-se a possibilidade dos professores acompanharem suas disciplinas. A conselheira **vê com reserva uma proposta que pretende mudanças que movimentam a vida das pessoas, que sequer são chamadas para se posicionarem** (UEPG, 2010a, p. 82, grifo nosso).

De acordo com a ata, do SECIHLA nº 03/2011 de 01/3/2011(anexa ao processo 10886 de 06/8/2010, 2010a das fls. 80 a 85), que relata a discussão em tela, durante a fala desta última conselheira, os conselheiros vinculados ao DEHIS esclareceram: que em relação a avaliação não foram utilizados apenas os dados da CPA, mas foram considerados dados obtidos em avaliação interna do curso e do projeto Letramento Docente; outro esclarecimento foi que o COLHIS não se trata de um órgão “que sente prazer” em mover com a “vida das pessoas”, até porque não tem este poder e a proposta não se trata de “exonerar” ou “diminuir salário” de quem quer que seja (2010a, fl. 82).

Uma nova conselheira, segundo a ata, solicitou a palavra apresentando-se como professora orientadora de estágio em uma licenciatura, dizendo posicionar-se de forma corajosa, no sentido Socrático, ao afirmar que “[...] coragem é o ato e a virtude de enfrentar os próprios medos”, diferente da audácia, que coloca medo nos outros. “[...] a proposta de reformulação no curso de Licenciatura em História, no que diz respeito às disciplinas de estágio foi audaciosa [...]” (UEPG, 2010a, p. 83). Com esta afirmação a conselheira posicionou-se contrária à reformulação no que diz respeito à realocação dos professores da disciplina de estágio do DEMET fundamentado em dois pontos:

O fato de acreditar que, se há vicissitudes e idiosincrasias (palavras presentes na proposta de História) não é devido à realocação física e sim, a questões ideológicas; e o fato de a proposta não ter incluído em seu bojo, qualquer consulta ou diálogo com os professores do DEMET, diretamente afetados pela referida proposta durante a circulação do manifesto¹⁰⁵ [...]. Para finalizar, a conselheira disse que, mesmo que a proposta da realocação das disciplinas se concretize, ela citou Viktor Frankl¹⁰⁶, dizendo que não abrirá mão da sua ‘liberdade última’ de pensar que ela e seus colegas de departamento foram ‘tangidos como gado’ para outros departamentos. reconheceu o mérito da reformulação, mas disse pensar que a forma como o manifesto, que depois virou processo, foi encaminhado aos Colegiados, sem qualquer consulta aos professores de Estágio do DEMET, é questionável do ponto de vista ético, no seu entender (UEPG, 2010a, p. 83).

As afirmações da conselheira não foram desmentidas, mas justificadas pelos conselheiros vinculados ao DEHIS ao afirmarem que todos os trâmites do processo em discussão foram respeitados, “[...] todos os documentos necessários anexados e todas as decisões da reformulação foram tomadas em reunião de colegiado, onde tem representantes do DEMET [...]” (UEPG, 2010a, p. 84). Complementando que:

[...] embora a proposta de História tenha sido alcinhada de antiética e montada às escondidas, foi montada às claras, com reuniões igualmente transparentes, onde todos os diretamente envolvidos foram chamados e ouvidos. Afirma ainda que não se pode usar argumentos sentimentais e lacrimosos em questões que devem ser pautadas por critérios de racionalidade, pela competência acadêmica e pela dinâmica refletida e necessária do curso (UEPG, 2010a, p. 84).

¹⁰⁵ O manifesto ao qual a conselheira se referiu foi um documento que surgiu sob a forma de um abaixo assinado “Pela alocação das disciplinas de Estágio Supervisionado nos departamentos dos respectivos Cursos”, consubstanciado no processo nº 16.408/2010 – apensado ao processo nº 16979/2015 (Autora, 2018).

¹⁰⁶ Viktor Emil Frankl (1905 - 1997) neuropsiquiatra austríaco que ficou mundialmente conhecido depois de descrever a sua experiência dramática em quatro campos de concentração nazistas, em seu *best-seller* internacional intitulado “Em Busca de Sentido” (A Autora, 2019).

Depois de tensas e exaustivas discussões o projeto foi colocado em votação sendo aprovado pelo conselho setorial. O processo em tela segue à COPELIC em 13/4/2011, quando a comissão sugeriu que as disciplinas sob a denominação de Vivências Escolares em História I e II voltassem ao nome original Estágio Supervisionado em História I e II, porém alocadas no DEHIS. A COPELIC justificou tal posicionamento considerando as reuniões que existiram nas quais haviam sido discutidos: a integralidade das licenciaturas em relação aos bacharelados por determinações legais, sem que se confundissem currículos próprios com o modelo de formação 3+1 para a docência; a preocupação da discussão posta pelas diretrizes curriculares para formação docente em relação a minimizar o distanciamento entre teoria e prática nos cursos de licenciaturas; o ECS articulado com o projeto do curso e também com todas as demais formas de executar a prática enquanto componente curricular; e ainda, o ECS enquanto disciplina é de “capital importância”, estar sob a responsabilidade de todos os professores atuantes na licenciatura sob a coordenação do colegiado de curso. A COPELIC, no entanto, alertou sob alguns pontos que necessitavam ser refletidos institucionalmente para a implementação da realocação solicitada, resumidos em:

- a) questão envolve tanto tensões pessoais quanto administrativas;
- b) aceites departamentais;
- c) aceite da lotação de professores;
- d) garantias de vagas para professores da área de estágio;
- e) redefinição da Comissão de Coordenação dos Estágios e suas implicações na Comissão Permanente das Licenciaturas (UEPG, 2010a, p. 77)

A COPELIC registra neste parecer seu posicionamento favorável à mudança na locação dos estágios do DEMET para os departamentos de referência dos respectivos cursos de licenciaturas ofertados na UEPG. Recomendou que isso ocorresse de forma gradual, acompanhada da realocação dos professores orientadores de estágios, na medida em que as reformulações curriculares fossem solicitadas, o que caracterizaria uma transição com responsabilidade mediante aceites departamentais. No referido parecer expressou o alerta para que os departamentos, ao sediarem as disciplinas de estágios das licenciaturas deveriam ter clareza quanto à necessidade de um saber docente “bastante específico”. Desta forma estes deveriam gerar reposição de vagas aos professores desta área em específico, para não caracterizar a improvisação de professores no trato das disciplinas de ECS. Destacou também a inclusão das coordenações dos cursos de licenciaturas nas discussões em relação ao ECS, não

ficando essas discussões restritas à Coordenação Geral e de Área dos Estágios das Licenciaturas, funções já instituídas na UEPG por meio da Resolução CEPE nº 46 de 11/9/2013. Também contemplou de que a Coordenação Geral dos Estágios das Licenciaturas deveria integrar a COPELIC (UEPG, 2010a, p.77-79).

O processo retorna ao colegiado do curso de licenciatura em História o qual faz alguns esclarecimentos antes do encaminhamento ao CEPE com despacho datado de 22 de Junho de 2011. Entre os esclarecimentos feitos, quanto à realocação das disciplinas de estágio do DEMET para o DEHIS foram destacados quatro pontos:

- 1- Com os professores de estágio lotados no DEHIS, a articulação entre os diversos professores de estágio pode continuar acontecendo e dar-se em outros fóruns, como a Comissão Permanente de Licenciaturas, os grupos de pesquisa e as reuniões da Coordenação de Estágio. [...]
- 2- A proposta pretende apenas criar um desenho institucional que potencialize a articulação entre os estágios e as demais disciplinas da licenciatura em História, majoritariamente alocadas no DEHIS.[...]
- 3- O que sabemos é que o modelo atual - que está em vigência há mais de 40 anos - já não cumpre a contento suas funções, o que levou coordenadores de curso de licenciatura a um apoio expressivo à nova proposta, no abaixo-assinado que circulou na instituição em 2010 e início de 2011 em processos próprio. [...]
- 4- O que pedimos é a chance de realizar uma experiência, analisá-la e compartilhar os resultados para que as demais licenciaturas e o CEPE tenham mais elementos para equacionar o principal problema que persiste nas licenciaturas da instituição, que é a articulação entre teoria e a prática (UEPG, 2010a, p. 93).

Em despacho datado de 06/7/2011 a PROGRAD envia o processo ao gabinete da Reitoria para deliberação do CEPE e destaca que: solicitações para o aprimoramento da proposta de reformulação do curso em discussão, feitas pela DIVEN ao COLHIS, não foram totalmente atendidas; a PROGRAD era contrária a ampliação do curso para quatro anos e meio; o colegiado setorial SECIHLA não fundamentou parecer sobre o projeto pedagógico proposto, e sim focou a discussão da plenária na alocação da disciplina de estágio e, esclareceu que os prazos de reformulação curricular estipulados pela PROGRAD tem por finalidade atender a deliberação do Conselho Estadual de Educação e manter a regularidade da documentação dos cursos (UEPG, 2010a, p. 94). Este parecer contribuiu para que em 16/8/2011 a Câmara de Graduação retornasse o processo para que fosse devolvido e arquivado ao SECIHLA e ao colegiado do curso de história, orientando para que nova proposta fosse encaminhada considerando: atender aos prazos e as solicitações feitas no processo pela PROGRAD/DIVEN; contemplar a

integralização do curso em quatro anos; todos os documentos emitidos pelos colegiados, departamentos e demais órgãos fossem datados e devidamente assinados; discussão setorial sobre o projeto pedagógico e emissão de uma solução pontual do setor de Ciências Humanas, Letras e Artes em relação a transferência das disciplinas e professores do DEMET para o DEHIS. Discussões com parecer fundamentado em ata setorial (UEPG, 2010a, p. 95).

O COLHIS não aceita arquivar o processo, e em 31/8/2011 encaminha ao SECIHLA que em reunião plenária datada de 09/11/2011 com início às 14 horas, retoma a discussão do processo nº10886/2010 para re-análise no referido colegiado. Inicia os trabalhos com a fala do representante docente do SECIHLA, vinculado ao DEHIS, o qual fez um relato do encaminhamento do processo. A palavra foi aberta à comissão setorial de re-análise do processo, a qual se manifestou favorável a aprovação da proposta pela maioria. Houve declaração de votos de três conselheiros (vinculados ao DEMET) que reafirmaram ser favoráveis ao mérito do processo, mas contrários a transferência da disciplina de Estágio Supervisionado do DEMET para o DEHIS. Entre os itens destacados no parecer favorável ao projeto curricular em discussão a comissão setorial destacou sobre as disciplinas de estágio:

A alocação das disciplinas de estágio supervisionado para o Departamento de História está baseada no argumento de aproximar as disciplinas de prática escolar com as disciplinas formativas e de promover a articulação com as demais disciplinas do curso. Tal justificativa está bem formulada e procede. Ou seja, a atuação do licenciado em história deve estar articulada com a sua formação específica e como cita o próprio texto, a prática em licenciatura é naturalmente multi e interdisciplinar. Em termos teóricos, essa proposta se sustenta no princípio de que os campos da ciência e da docência devem estar integrados, para superação de uma herança tecnicista e limitada, em benefício dos licenciandos (UEPG, 2010a, p. 104).

O colegiado setorial (SECIHLA) também definiu, por unanimidade, indicar:

[...] aos conselhos superiores a proposta de que os professores de Estágio Supervisionado em História I e II sejam efetivamente transferidos ao DEHIS no início do ano letivo de 2014, ano em que serão ministradas as disciplinas de Estágio Supervisionado dentro do novo Projeto Pedagógico de Curso que enseja essa transferência [...] (UEPG, 2010a, p. 101).

Igualmente em 09/11/2011 às 17h (dezesete horas) o DEHIS deliberou sobre as alterações realizadas pelo COLHIS no projeto em aprovação e registrou em relação ao estágio:

Quanto à disciplina de Estágio Supervisionado em História I e II, foi proposto pelo colegiado que o departamento de História manifeste não apenas sua concordância como também sua reivindicação de que tais disciplinas sejam lotadas neste departamento, bem como sejam transferidas as vagas e os professores a elas vinculados, o que colocado em votação, foi aprovado por unanimidade [...] (UEPG, 2010, p. 105).

Em 10/11/ 2011, nova versão do projeto com as devidas alterações solicitadas durante a tramitação, é anexada ao processo (2010ª, fls. 137 – 203) e encaminhada à DIVEN pela coordenação do curso. São fixadas datas pela vice reitoria ao COLHIS, quanto aos prazos para o trâmite do processo e atendimento as novas solicitações indicadas pela DIVEN, atendidas pelo COLHIS.

O processo também retorna à COPELIC para que ampliasse seu parecer para além da realocação departamental do estágio e se manifestasse quanto à proposta curricular em análise. Do novo parecer da COPELIC é pertinente destacar o posicionamento da COPELIC em apoio à separação entre os colegiados dos cursos de licenciatura e bacharelado pautado na Resolução CNE/CP de 18/2/ 2002 e nos Pareceres CNEs/CP 09, 21,27 e 28 de 2001, com o firme propósito desde 2002, de total dissolução do modelo 3+1 para formação docente. Desta forma a COPELIC discordava do posicionamento do COLHIS em relação aos princípios norteadores da proposta curricular quanto a unificação do bacharelado e licenciatura enquanto um só curso (UEPG, 2010a, p.296-297). A COPELIC também ratifica o posicionamento expresso no projeto quanto à logística de professores que ministrariam as disciplinas propostas para contemplar a prática enquanto componente curricular no curso, integrando professores com formação em história e professores com formação em educação, apontando o colegiado do curso como responsável pela coordenação deste eixo. O que aponta estar em acordo com a Resolução CEPE Nº 006, de 13 de fevereiro de 2007 que aprova o regulamento de disciplina articuladora dos cursos de Licenciatura da UEPG (UEPG, 2010a, p.298). O processo então obtém do CEPE a aprovação do projeto (Resolução nº 088 de 14/12/ 2011), bem como do C.A (Resolução nº 449 de 16/12/ 2011).

2ª categoria: A reestruturação do estágio ancorada no respaldo legal para a realocação das disciplinas entre departamentos

Dois processos são reunidos neste grupo: o processo nº 07418/2012 referente à proposta de reformulação curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia e o processo nº 11377/2012 referente à proposta de reformulação curricular do curso de Licenciatura em Geografia. Ambos são organizados sob as normativas do CNE, bem como pelas orientações institucionais¹⁰⁷ que estabeleciam os critérios de análise das propostas.

Da apresentação da avaliação¹⁰⁸ realizada no curso destacamos que entre os docentes foram apontadas fragilidades no curso quanto: a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na formação do licenciando; a necessidade de reorganização da distribuição da carga horária entre as disciplinas; a fragmentação das disciplinas e a premência de refletir sobre os encaminhamentos teórico-metodológicos do ECS, entre outras. No rol das potencialidades, os docentes apontaram: a proposta das disciplinas articuladoras como referência para o estágio, bem como para o trabalho de conclusão de curso e a participação dos licenciandos em grupos de pesquisas dirigidos pelos docentes. Das avaliações realizadas junto aos egressos do curso, destacaram-se as seguintes fragilidades do curso: mais contato com o ambiente escolar; maior esforço por parte dos docentes e acadêmicos; inclusão de disciplinas, tais como, neurologia, biologia e economia; falta de conhecimento prático dos docentes; distanciamento do curso da prática desenvolvida na escola; maior carga horária para as disciplinas voltadas à carreira docente; ausência de comunicação entre os professores do curso, entre outras fragilidades. Como potencialidades destacaram: intervenções na prática desde o 1º ano do curso; integração entre os conteúdos; avaliações diferenciadas; o estágio como um componente do curso que permite conhecer a realidade onde se vai atuar; a relação teoria e prática entre metodologia e estágio, visão do campo educacional, entre outras (UEPG, 2012, p. 08- 15).

Da proposta elaborada destacamos que em relação ao formato do ECS foi pensado em distribuí-lo em quatro disciplinas, a saber: Estágio Curricular Supervisionado em Docência na Educação Infantil; Estágio Curricular Supervisionado em Docência nos

¹⁰⁷ Dentre as quais destacamos: RESOLUÇÃO UNIVERSITÁRIA Nº 01 DE 04 DE MAIO DE 2012 que tratava das normas gerais para a elaboração e análise de propostas e novos currículos e/ou adequação curricular dos cursos superiores de graduação presenciais e a distância da UEPG, aprovada por *ad referendum* pela PORTARIA DA REITORIA Nº 468 DE 20 DE DEZEMBRO DE 2011, em substituição a Resolução CEPE Nº 116 DE 03 DE JUNHO DE 2008 (A AUTORA, 2018).

¹⁰⁸ Realizada pela Comissão Própria de Avaliação – CPA/UEPG (A AUTORA, 2018)

Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Estágio Curricular em Gestão na Educação Básica I e II. Disciplinas com 102h cada, correspondendo a etapas da inserção do acadêmico licenciando no contexto profissional, tendo definido para cada disciplina, uma proposta de organização e condução das atividades de estágio no âmbito escolar em articulação com as ações desenvolvidas na disciplina de estágio na sala de aula da UEPG. Em linhas gerais o ECS da Licenciatura em Pedagogia é apresentado enquanto um componente curricular com a finalidade de promover a “práxis” e a inserção dos licenciandos na realidade profissional. O ECS é entendido enquanto uma área de conhecimento que integra várias disciplinas cursadas, permitindo ao estagiário “[...] avaliar os saberes e conhecimentos docentes adquiridos ao longo de sua formação inicial, momento de reflexão de aproximação entre a universidade e o campo de trabalho no qual vai atuar” (UEPG, 2012, p. 73). A proposta curricular não mencionou o fato das disciplinas de estágios serem de responsabilidade do DEMET, e de que se colocava em apreciação realocar as disciplinas de estágios (bem como seus docentes) do DEMET para o DEPED, apenas indicava alteração no código das disciplinas.

O processo com a proposta de reformulação é recebida pela DIVEN que a enviou em 10 de Maio de 2012 ao SECIHLA para análise e parecer fundamentado. A comissão de análise setorial, visando agregar informações para analisar o processo, solicitou pareceres em relação a proposta curricular em discussão ao DEMET, DEED e DEPED.

Os despachos da tramitação do processo registram que em 19/6/ 2012 o DEED anexou parecer fundamentado (2012a, fls.195 - 200), da mesma forma o DEPED (2012a, fls.201- 202) e o DEMET (2012a, fls. 203- 206) em 31/7/ 2012. Entretanto, em despacho datado de 08/8/2012, está registrados nos autos que em reunião setorial, a chefia do departamento de pedagogia solicitou ao colegiado setorial o “desentranhamento” do processo dos pareceres anexados, acima citados, pelos departamentos DEED, DEPED e DEMET. Em votação no referido colegiado setorial, o pedido foi acatado e o processo retornou à comissão de análise setorial (UEPG, 2012a, p. 194). Importante destacar que não é explicitado no despacho o que respaldou o pedido de retirada dos pareceres do processo.

A ata setorial que consta no processo é datada de 09 de Agosto de 2012 e registra que após a leitura do parecer da comissão de análise do processo em questão, o colegiado aprovou as questões elencadas no parecer da comissão devendo o processo retornar ao Colegiado de Pedagogia para os devidos ajustes. Sobre o estágio curricular a ata apenas registra, em três linhas, que os conselheiros integrantes da comissão de

análise ressaltaram a importância da contratação de professores em especial pelo novo formato dos estágios (UEPG, 2012a, p. 238). No entanto, segundo o que consta no processo o parecer emitido pela comissão setorial de análise destacou os seguintes pontos: o aporte legal utilizado na sustentação da proposta de cunho nacional e institucional com ênfase à Portaria da Reitoria nº 468 de 20 de dezembro de 2011; os princípios pedagógicos pautados em uma “sólida formação para a docência e gestão educacional”; organização curricular atendendo a carga horária legal e a organização dos componentes curriculares para formação docente, assim como a Organização do trabalho de Conclusão de Curso - OTCC, o curso previsto dentro de um regime seriado anual; atendimento da proposta quanto ao sistema institucional de avaliação; comentários sobre o espaço físico já disponível e em solicitação; a não necessidade de ampliação do acervo de títulos e exemplares de livros e periódicos; a utilização das avaliações dos docentes e egressos para a organização da proposta curricular com destaque a “necessidade de maior diálogo no interior dos espaços educacionais, como pressuposto de uma educação democrática”; a necessidade de reformulação da disciplina Educação, diversidade e cidadania e inclusão de algumas disciplinas (UEPG, 2012a, p. 195 - 198). Sobre o ECS o parecer da comissão de análise setorial apenas citou as quatro disciplinas que tratariam deste componente curricular. E na redação do voto da comissão foi solicitado, entre outras questões legais, anexar ao processo o regulamento¹⁰⁹ do estágio curricular obrigatório e não obrigatório. Não existe registro no processo de nenhuma menção sobre a realocação das disciplinas de estágio do DEMET para o DEPED por parte da comissão setorial.

O processo segue tramitação, e em 09/10/2012 o SECIHLA encaminha o processo à PROGRAD, a qual em 10/10/2012 solicitou parecer sobre o processo à COPELIC que retornou à PROGRAD na mesma data, com o posicionamento de que no âmbito de sua competência analisa o projeto sob três aspectos¹¹⁰ predeterminados. Não existindo nenhuma menção em relação à realocação das disciplinas de estágio do DEMET para o

¹⁰⁹ Na época em vigor sob a RESOLUÇÃO CEPE Nº 17 DE 07 DE MARÇO DE 2006, que tratava do Regulamento de Estágio dos Cursos de Licenciaturas da UEPG (A AUTORA, 2018).

¹¹⁰ Artigos 12 e 13 da PORTARIA DA REITORIA Nº 468 DE 20 DE DEZEMBRO DE 2011, homologada pela RESOLUÇÃO UNIVERSITÁRIA Nº 01 DE 04 DE MAIO DE 2012, os quais tratavam da presença no projeto curricular de disciplinas e/ou conteúdos voltados para pesquisa acadêmica, formação humanística, dimensão social da inclusão de pessoas com deficiência, relações étnico-raciais, prevenção ao uso indevido de drogas, fundamentos da educação e a língua brasileira de sinais; presença de disciplinas que contemplassem às 400 horas da prática como componente curricular e 408 horas de Estágio Curricular Supervisionado em acordo com os artigos primeiro incisos I e II da RESOLUÇÃO CNE/CP2 DE 19 DE FEVEREIRO DE 2002 (A AUTORA, 2018).

DEPED. Em 31/10/2012 o processo foi encaminhado ao CEPE/Câmara de Graduação, na data de 27/11/ 2012 o CEPE em plenária deliberou favorável a reformulação curricular proposta ratificando o parecer, apresentado pela Câmara de graduação, datado de 20/11/ 2012. Neste parecer a Câmara de Graduação apontou a necessidade de ajustes, mas nada em relação ao ECS. Para a finalização executiva, o processo retornou à DIVEN para a codificação das disciplinas e posteriormente expedição da resolução CEPE nº 059 de 27 de novembro de 2012 que aprovou o novo projeto de curso de Licenciatura em Pedagogia.

O curso de Licenciatura em Geografia também encaminha o processo de reformulação curricular estruturado a partir das avaliações realizadas no curso as quais também apontam fragilidades em relação à articulação entre teoria e prática no curso. Mas o que se destaca é o relato, logo no início do processo, de que a proposta de reformulação curricular vinha sendo gestada entre os envolvidos no curso de Licenciatura em Geografia ao longo do ano letivo de 2011 (UEPG, 2012b, p. 7). O relato aponta que para a realização de estudos da legislação interna e externa à instituição para dar sustentação ao currículo em construção, e atenção as demandas sociais oriundas do mercado de trabalho os docentes vinculados ao curso foram organizados em quatro subáreas temáticas: Geografia Humana; Geografia Física; Instrumentação e Articuladora; Estágio e Didático-Pedagógica. Cada grupo ocupou-se da análise das ementas, objetivos e referências das disciplinas em questão para um grande debate que ocorreu envolvendo os docentes, colegiado de curso e chefia departamental para a deliberação das decisões norteadoras da proposta curricular em análise. O projeto enfatizou preocupação em “[...] fortalecer a formação do professor, por meio da equalização de cargas horárias entre as disciplinas do campo específico e do campo educacional [...] inserção, nas ementas[...] do campo específico, de temáticas ligadas ao trabalho docente” (UEPG, 2012b, p. 14). A proposta curricular foi convertida ao regime anual seriado (semestralizado) gerando as disciplinas de estágio denominadas: Estágio Supervisionado de Licenciatura em Geografia I; II; III e IV com 102 horas cada a partir do sexto semestre (terceiro ano) do curso.

O formato do ECS, no currículo da Licenciatura em Geografia é apresentado sob o entendimento de um processo formativo que implica em atividades de ensino, pesquisa científica e experiências cultural, social e profissional, também promovendo articulação com a prática enquanto componente curricular. Ao estágio estabeleceu-se a tarefa de inserção dos acadêmicos estagiários em ambientes institucionais vinculados a

proposta de formação profissional do curso para viabilizar a reflexão sobre alguns saberes docentes, tais como: organização da aula; seleção de temas relevantes em sala de aula; utilização de técnicas para a sala de aula; mediação de conflitos; avaliação das ações realizadas; entre outros. Com destaque ao registro do colegiado: “Evidenciamos o paradigma do professor reflexivo para a formação dos alunos durante os estágios, em contraposição a modelos positivistas, que fortalecem o treinamento técnico de professores” (UEPG, 2012b, p. 158). O colegiado de curso atende as orientações indicadas na tramitação inicial do processo pela DIVEN e o encaminha para análise e aprovação do SEXATAS em 26/9/ 2012, o qual designou um dos membros do referido colegiado setorial para emitir parecer fundamentado.

Em reunião ordinária do colegiado setorial datada de 03/10/ 2012 a proposta foi aprovada, ocasião em que o conselheiro relator destacou: o fato da proposta de reformulação ter sido discutida por mais de um ano entre os docentes envolvidos; a semestralização do curso; redução do número de vagas no vestibular; criação de novas disciplinas; transferência das disciplinas de ECS do DEMET para o DEGEO, acompanhadas de seus respectivos professores orientadoras, entre outras questões de formatação técnica do curso (UEPG, 2012b, p. 106). Importante mencionar e registrar, que mesmo diante um estudo tão prolongado em relação à organização da proposta de reformulação curricular não se encontra registros no processo em relação às discussões ocorridas diante a proposta de realocação do estágio. Segue a tramitação e o processo é encaminhado para análise da COPELIC em 22/10/ 2012 a qual mantém o mesmo formato de análise adotado no processo anterior de reformulação curricular, pautada sob três aspectos¹¹¹ predefinidos. Desta forma, a COPELIC se exime de qualquer menção quanto à realocação das disciplinas de estágio do DEMET para o DEGEO. Em 01/12/ 2012 a DIVEN despachou o processo à Reitoria que na mesma data encaminhou ao CEPE/ Câmara de Graduação para análise e deliberação. Em 27/11/ 2012 em sessão plenária o CEPE aprovou o projeto de reformulação curricular do curso de Licenciatura

¹¹¹ Artigos 12 e 13 da PORTARIA DA REITORIA Nº 468 DE 20 DE DEZEMBRO DE 2011, homologada pela RESOLUÇÃO UNIVERSITÁRIA Nº 01 DE 04 DE MAIO E 2012, os quais tratavam da presença no projeto curricular de disciplinas e/ou conteúdos voltados para pesquisa acadêmica, formação humanística, dimensão social da inclusão de pessoas com deficiência, relações étnico-raciais, prevenção ao uso indevido de drogas, fundamentos da educação e a língua brasileira de sinais; presença de disciplinas que contemplassem às 400 horas da prática como componente curricular e 408 horas de Estágio Curricular Supervisionado em acordo com os artigos primeiro incisos I e II da RESOLUÇÃO CNE/CP2 DE 19 DE FEVEREIRO DE 2002 (A AUTORA, 2018).

em Geografia para o ano letivo de 2013, nada sendo discutido em relação à realocação das disciplinas de estágio. Posteriormente foi expedida a resolução CEPE nº 065 de 11 de Dezembro de 2012 que aprovou o projeto de curso de Licenciatura em Geografia para que entrasse em vigor em 1º de Janeiro de 2013.

3ª categoria: Reestruturação do ECS da licenciatura via adoção de Política Universitária

Em 18 de Junho de 2013 o colegiado do curso de licenciatura em Educação Física encaminhou o processo nº 10448/2013 aos órgãos competentes da UEPG, referente a proposta de reformulação curricular, pautado nas legislações vigentes tanto na esfera nacional como internas da instituição. A proposta de reformulação curricular foi apresentada como resultado da participação dos docentes em estudos referentes às expectativas sociais em relação à formação docente e a partir das análises realizadas junto às avaliações de docentes, de discentes e de egressos do curso. Entre o que foi apontado nas avaliações discentes destaca-se: a necessidade de articulação entre as disciplinas no curso como um todo; maior relação entre a teoria e prática; melhora na qualidade dos planos de ensino das disciplinas; ênfase na articulação entre ensino, pesquisa e extensão; aprimoramento dos instrumentos de avaliação; entre outros. As avaliações dos docentes apontaram, entre outras questões, premência em: investimento na qualificação profissional; harmonia nas relações profissionais; melhores condições de trabalho; implementação de parcerias com instituições governamentais e não governamentais; ampliação do campo de estágio para a região; entre outros. Importante destacar que para todos os itens detectados nas avaliações, o colegiado de curso relatou ações desencadeadas para sanar as dificuldades apontadas, e ao mesmo tempo contribuir para o amadurecimento da reformulação curricular em aprovação.

Na proposta de curso apresentada para análise e aprovação destaca-se pequeno aumento na carga horária; criação de quatro disciplinas e a contratação de dois docentes. A organização do ECS mantém o formato de duas disciplinas nomeadas por Estágio Supervisionado em Educação Física Escolar I e II, indicadas sob a responsabilidade do DEDUFIS sem qualquer menção ao DEMET, até então o departamento responsável pelas respectivas disciplinas. A concepção de ECS apresenta-se de natureza teórico – prática, a partir da troca coletiva, conduzido de tal forma que todo trabalho realizado durante o estágio tenha como ponto de partida um plano de ação proposto pelo licenciando estagiário, resultante dos momentos práticos e teóricos promovidos pelas

disciplinas de estágio. O processo segue tramitação pertinente e em 06/8/2013 o processo retorna à DIVEN, com a provação do colegiado setorial datado de 02/8/ 2013 e o parecer circunstanciado da comissão setorial de análise, no qual foram citadas, entre outras questões da proposta curricular analisada: a readequação das disciplinas articuladoras tanto em carga horária como no encaminhamento; a otimização das disciplinas diversificadas; readequação de algumas disciplinas dentro das séries do curso; modificação de disciplinas para a modalidade EaD e a readequação quanto ao nome e bibliografia de algumas disciplinas. Foi enfatizado o desenvolvimento de ações conjuntas entre o colegiado de curso, departamento e setor de conhecimento para “[...] estudos de harmonização de espaços e melhoria de cooperação entre docentes”, entre outras ações (UEPG, 2013a, p. 140). Em 13/8/2013 a DIVEN retornou o processo à coordenação do curso para atendimento às correções necessárias no projeto em análise e, neste parecer o ECS foi mencionado em relação à necessidade de correção: quanto ao termo utilizado para denominar o professor da UEPG responsável pelo estágio, a saber, “professor orientador”; o nome da disciplina que aparecia conflitante em momentos distintos do projeto e, contradição no projeto quanto à carga horária das referidas disciplinas. Nada mencionado em relação à alocação do ECS no DEDUFIS.

Ajustes necessários são realizados na proposta em análise e seguindo a tramitação em 17/9/2013 a COPELIC retorna o processo à PROGRAD mantendo o formato de análise pautada sob três aspectos¹¹² da competência da comissão, nada mencionando sobre a realocação das disciplinas de ECS do DEMET para o DEDUFIS. Em 18/9/ 2013 o processo segue à reitoria, logo a seguir, em 19/9/2013 ao CEPE/Câmara de Graduação. Com data em 1º de Outubro de 2013 a Câmara de Graduação retorna o processo ao colegiado de curso para anexar documentos comprobatórios de aprovação e aceite de algumas disciplinas por diferentes departamentos e ajustes com relação a carga horária do curso. Nenhuma orientação ou comprovação em relação à realocação dos estágios fora mencionado no referido despacho. Cumprido o solicitado pela Câmara de Graduação, o colegiado de curso retorna o processo em 28 de Novembro de 2013.

¹¹² Artigos 12 e 13 da PORTARIA DA REITORIA Nº 468 DE 20 DE DEZEMBRO DE 2011, homologada pela RESOLUÇÃO UNIVERSITÁRIA Nº 01 DE 04 DE MAIO E 2012, os quais tratavam da presença no projeto curricular de disciplinas e/ou conteúdos voltados para pesquisa acadêmica, formação humanística, dimensão social da inclusão de pessoas com deficiência, relações étnico-raciais, prevenção ao uso indevido de drogas, fundamentos da educação e a língua brasileira de sinais; presença de disciplinas que contemplassem às 400 horas da prática como componente curricular e 408 horas de Estágio Curricular Supervisionado em acordo com os artigos primeiro incisos I e II da resolução CNE/CP2 DE 19 DE FEVEREIRO DE 2002 (A AUTORA, 2018).

Na data de 03/12/ 2013 a Câmara de Graduação decidiu que o processo deveria seguir ao DEMET para este posicionar-se em relação às disciplinas de ECS, apesar da Resolução Universitária¹¹³ nº 01 de 04 de Maio de 2012. O DEMET encaminha o processo ao CEPE/Câmara de Graduação em 05 de Dezembro de 2013, com registro em ata departamental, da decisão em manter as disciplinas de ECS em Educação Física I e II no DEMET. Para isso o DEMET fundamentou-se na constatação de que as disciplinas apresentadas na proposta em discussão em pouco diferia das disciplinas ofertadas pelo DEMET e também, por não ter encontrado no projeto apresentação de justificativa consistente para a realocação das disciplinas (UEPG, 2013a, p. 384). Tal decisão teve respaldo no parecer emitido pela comissão departamental, no qual se enfatizou que: a presença dos professores do DEMET no colegiado de curso legitimava uma parceria em prol da qualificação do curso; a organização interdepartamental do curso mantinha a integração de saberes, conhecimentos e vivências para formação docente, por meio da atuação de um grupo de docentes qualificado nas especificidades de cada disciplina da matriz curricular; os estágios curriculares vinham mantendo a conexão entre os conhecimentos construídos e produzidos pelos discentes e docentes; o entendimento do estágio enquanto campo de conhecimento promove a interação entre as disciplinas do curso e aproximação com a realidade profissional; o DEMET seria *locus* de discussão dos estágios das licenciaturas na perspectiva de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, segundo regimento institucional que descreve os departamentos como unidades que congregam disciplinas afetas às áreas de conhecimento interligadas por meio do colegiado de curso específico; a organização institucional segundo a ideia de múltiplos olhares sobre o objeto de estudo de cada curso com ênfase no respeito mútuo e atitude de colaboração incondicional e ainda, a proposta em análise, não apresentava a posição dos representantes do DEMET presentes às reuniões do colegiado de curso.

O processo então seguiu ao CEPE que em sessão plenária datada de 10 de Dezembro (Parecer CEPE nº 119/2013) deliberou pela aprovação do Projeto de curso de Licenciatura em Educação Física, com a seguinte restrição: “Que a codificação das disciplinas de Estágio seja excluída até que a discussão sobre o assunto seja decidida em

¹¹³ Aprovada por *ad referendum* pela PORTARIA DA REITORIA Nº 468 DE 20 DE DEZEMBRO DE 2011, em substituição a RESOLUÇÃO CEPE Nº 116 DE 03 DE JUNHO DE 2008 e revogada em 2017 (A AUTORA, 2018).

um Seminário¹¹⁴ a ser promovido por esta Instituição, visando adoção de Política Universitária” (UEPG, 2013a, p. 401). Também é solicitado ao colegiado a reanálise quanto à necessidade da contratação de dois docentes. Na data de 12 de Dezembro de 2013, o colegiado retorna o processo à DIVEN, definindo pela não necessidade de contratação de docentes, atendendo a situação de política do Estado quanto a não previsão de aumento de carga horária para contratação de docentes. Assim o projeto foi aprovado em conformidade com as resoluções CA nº 688 de 17/12/ 2013 e CEPE nº 074 de 19/12/2013. Em 13/2/2015 o curso de licenciatura em Educação Física encaminhou o processo 01694/2015 solicitando revisão do parecer CEPE nº 119/2013 emitido no processo nº10.448/20133. Nesse processo justificou que tal encaminhamento foi motivado considerando que o CEPE emitiu pareceres¹¹⁵ favoráveis a aprovação de novas propostas curriculares que realocaram os estágios curriculares do DEMET para os departamentos de referência, sem qualquer obstrução no processo. Diante o exposto, a Câmara de Graduação em 10 de Março de 2015, considerou não existir uma decisão institucional que regularizasse a presente matéria. O entendimento da Câmara de Graduação foi de que os pareceres citados não teriam capacidade de “decisão vinculante”, uma vez que cada processo foi avaliado segundo suas “especificidades e peculiaridades”, caso a caso. Assim seu voto foi de parecer favorável a manutenção do parecer CEPE nº 119/2013, emitido para o curso de licenciatura em Educação Física. Entretanto, em reunião plenária do CEPE na data de 24 de Março de 2015 o presente órgão aprovou a solicitação em tela apresentada, não acatando o voto da Câmara de Graduação. E ainda, na mesma sessão também determinou que:

¹¹⁴ Por iniciativa do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DEMET) e da Coordenação Geral de Estágios das Licenciaturas da UEPG (CGE) foi proposto, nos dias 24 e 25 de Novembro de 2014, o “Ciclo de Estudos – Estágio Curricular: identidade profissional e formação docente na UEPG”. Disponível em <https://portal.uepg.br/noticias.php?id=6929>. Acesso em 18 de jun. de 2018.

¹¹⁵ PARECER CEPE Nº 109A/2011 – Curso de Licenciatura em História; PARECER CEPE Nº 081/2012 – Curso de Licenciatura em Pedagogia; PARECER CEPE Nº 083/2012 – Curso de Licenciatura em Geografia; PARECER CEPE Nº 089/2014 – Curso de Licenciatura em Artes Visuais; PARECER CEPE Nº 093/2014 – Curso de Licenciatura em Letras Português/Francês; PARECER CEPE Nº 094/2014 – Curso de Licenciatura em Letras Português/Espanhol e Parecer CEPE nº 095/2014 – Curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês (Arquivos da DIREN- Seção de Currículos e Programas/UEPG em jun. de 2015).

[...] a Coordenação de Estágio Supervisionado das Licenciaturas, em conjunto com a Comissão Permanente das Licenciaturas, Pró Reitoria de Graduação e Procuradoria Jurídica apresentem a Câmara de Graduação deste Conselho e ao Conselho de Administração e, se for o caso, Conselho Universitário, uma proposta de normatização para a transição didático – pedagógica e administrativa relativa às transferências das disciplinas de Estágio Supervisionado das Licenciaturas e dos respectivos docentes do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino para os departamentos que as referidas disciplinas estejam sendo transferidas (UEPG, 2015, p. 15).

A política institucional assim foi determinada por meio da imposição hegemônica, indicando a transferência das disciplinas e professores orientadores do ECS do DEMET para os departamentos de referência.

4ª categoria: A reestruturação do ECS dentro de um contexto de racionalização das disciplinas e conteúdos pertencentes a uma estrutura curricular em atendimento a uma concepção explícita para a formação docente

Em 1º de Julho de 2013 o colegiado do curso de Letras encaminha à PROGRAD processos relativos às propostas de reformulação curriculares dos cursos de: Licenciatura em Letras: Português/ Inglês (processo nº 11135/2013); Português/ Francês (processo nº11136/2013) e Português/ Espanhol (processo nº11138/2013). Estes são encaminhados à DIVEN em 03/7/ 2013, apresentando inicialmente nos projetos uma síntese do desempenho do curso de Letras/UEPG no Exame Nacional de Desempenho do Estudante – ENADE no ano de 2011. Ênfase foi dada ao conceito 04 (quatro) no desempenho médio dos estudantes e à classificação do curso de Letras/ UEPG em 7º lugar entre as universidades paranaenses e 94º lugar entre as universidades do país. As propostas esclarecem que os cursos foram pensados a partir de uma organização curricular voltada à “[...] formação de um professor crítico reflexivo que transite pelas práticas de ensino, pesquisa e extensão de maneira autônoma e comprometida com a Educação Básica e com possíveis e necessárias transformações dessa educação [...]” (UEPG, 2013b, p. 12). Decorre desta busca a organização de currículos com uma grade curricular flexibilizada, “[...] de modo que se apresenta uma carga horária definida a ser cumprida em disciplinas obrigatórias e o restante em disciplinas de Diversificação e Aprofundamento - DDA” (UEPG, 2013b, p. 10). Na prática a flexibilização da grade curricular foi proposta pelo colegiado de curso com a conforção:

Os alunos terão duas janelas (total de 4 horas) nas aulas da semana para escolher se querem aprofundar seus estudos no eixo das línguas estrangeiras, das literaturas ou da língua materna e lingüística. Dessa forma os alunos terão a oportunidade de cumprir 16% do curso em uma matriz curricular flexibilizada (UEPG, 2013b, p. 2).

Para a exequibilidade da proposta, entre outros pontos elencados de cunho específico no âmbito do curso, a coordenação informou e condicionou que a referida proposta curricular estaria condicionada na integração de áreas de conhecimento, logo parte do consenso entre os professores formadores atuantes nos cursos da união entre DELIN e DELET. Assim, informa que a “[...] união desses dois departamentos foi aprovada em reunião colegiada no dia 28 de junho de 2013 e será paralelamente¹¹⁶ encaminhada às instâncias previstas institucionalmente para análise e aprovação” (UEPG, 2013b, p.3). O ECS foi apresentado como um campo de conhecimento constituído na grade por disciplinas de aspectos teóricos e práticos, a ser desenvolvido no 3º ano do curso sob a denominação de “Estágio e a formação do docente de língua portuguesa e literatura”. E, no 4º ano do curso como “Estágio e a formação do docente de língua inglesa/francesa ou espanhola”. Justificou-se na organização do formato dos estágios que estes passariam à responsabilidade do novo departamento, tendo por “[...] objetivo uma aproximação e uma construção conjunta de conhecimento e projetos dos professores de línguas e literaturas com os professores da área de estágio”. E ainda complementou-se que a necessidade desta aproximação se daria na “[...] perspectiva da formação de um professor pesquisador em que ensino, pesquisa e extensão estabelecem um diálogo”, não privilegiado se mantida a disciplina de estágio em departamento distante do curso de letras (UEPG, 2013c, p. 95).

Em acordo com a tramitação prevista os processos seguem ao SECIHLA em 05/7/2013, mas é retornado ao colegiado de cursos em 12/8/2013 a fim de que fossem realizadas algumas adequações indicadas pela comissão de análise setorial. Entre as indicações de adequações e esclarecimentos a serem atendidas, em relação ao ECS solicitou-se melhor esclarecimento quanto à questão da realocação das disciplinas de estágios atrelada à junção dos departamentos DELIN e DELET (UEPG, 2013a, p. 230). Sobre este ponto, o colegiado dos cursos, esclareceu que a mudança das disciplinas para o novo departamento (oriundo da junção DELIN e DELET) havia sido uma decisão debatida e decidida por votação em reunião colegiado dos cursos em 28/6/2013 com parecer favorável de todos os professores presentes na reunião¹¹⁷. E que se tratou de

¹¹⁶ Esta afirmação consubstanciou no Processo nº 17.709/2013 que tratava da junção dos departamentos DELIN e DELET, dando origem ao DEEL (Departamento de Estudos da Linguagem) (AUTORA, 2018).

¹¹⁷ Importante comentar que na reunião de colegiado cabe presença ao representante de cada departamento responsável pelas disciplinas que compõem o curso, e isso ocorreu em relação ao representante do DEMET. Alguns professores da época relataram informalmente de que foram

uma ação prevista nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras que concebe o currículo “[...] como construção cultural que propicie a aquisição do saber de forma articulada” (BRASIL, 2001, p. 29 *apud* UEPG, 2013a, p. 245). Do mesmo modo todos os esclarecimentos solicitados foram atendidos. Em 25/6/ 2014 em reunião ordinária do SECIHLA os processos nº 11135/2013; nº11136/2013 e nº11138/2013, então analisados, foram relatados com a recomendação de aprovação pela comissão de análise setorial. Durante o debate sobre os processos um dos conselheiros, vinculado ao DEMET, manifestou “indignação” pelo fato das disciplinas de estágio estarem sendo retiradas do DEMET sem que tivesse existido uma comunicação formal ao departamento. O conselheiro destacou tratar-se de uma atitude de desrespeito para com um departamento que há décadas estava responsável pelas disciplinas de estágio, ao afirmar:

[...] a retirada pura e simples da disciplina demonstrou falta de respeito e consideração com toda ação até então desenvolvida pelo Departamento no âmbito da IES e também com a oferta da referida disciplina desde sua implantação nos cursos de licenciaturas da UEPG (UEPG, 2013a, p. 244).

O presidente do colegiado setorial contemporizou a inquietação esclarecendo que a criação do novo departamento dependeria da aprovação do Conselho de Administração - CA, bem como, da aprovação dos projetos pedagógicos em votação. Nada mais dito, os processos foram aprovados e encaminhados na mesma data à DIVEN, a qual retornou os processos para o colegiado dos cursos em 16/10/ 2014¹¹⁸ para ajustes finais nas propostas dos projetos pedagógicos. Em 05 de Novembro de 2014 o colegiado de curso devolveu os processos à DIREN¹¹⁹ com as alterações e correções solicitadas.

Na data de 17/11/2014 os processos são encaminhados pela DIREN à COPELIC para análise e manifestação, por se tratarem de cursos afetos à licenciatura. Acompanharam os processos um parecer técnico da referida diretoria, que entre outras indicações para análise destacava que as disciplinas de estágio eram de responsabilidade do DEMET, em acordo com a organização departamental existente na instituição e de que: “Não consta na presente proposta registros de discussão sobre o novo formato de Estágio apresentado, entre, DELIN, DELET e DEMET (fl. 03)” (UEPG, 2013a, p. 510).

procurados para assinar a ata da referida reunião posteriormente à reunião, o que não tenho como comprovar (A AUTORA, 2018).

¹¹⁸ O delongamento dos processos no referido órgão ocorreu devido à troca de gestão (Reitoria) na instituição em 1º de Setembro de 2014 (A AUTORA, 2018).

¹¹⁹ DIVEN (Divisão de Ensino) com a implantação do novo organograma da instituição UEPG passou a ser designada DIREN (Diretoria de Ensino) a partir do segundo semestre de 2014. Disponível em <<https://portal.uepg.br/institucional/estrutura/proreitorias.php>>. Acesso em 26 de jun. de 2018.

A COPELIC retorna os processos à DIREN em 21/11/2014 reafirmando o posicionamento da referida comissão sobre a emissão de parecer mantendo o formato de análise pautada sob três aspectos¹²⁰ entendendo-os de sua alçada. Nada é mencionada sobre a realocação do ECS do DEMET para o novo departamento em questão nos processos analisados (UEPG, 2013a, p. 513-521). Em 26 de Novembro a DIREN envia os processos para a PROGRAD, a fim de seguir trâmite para análise e manifestação das instâncias superiores. O processo segue ao CEPE/Câmara de Graduação que em parecer datado de 09/12/2014 posicionou-se favorável à aprovação dos processos. Esse parecer foi fundamentado no Art. 18 do Estatuto institucional (que trata das competências do CEPE) além de apontar que os processos atendiam aos requisitos da Portaria da Reitoria nº 468 de 20 de dezembro de 2011, homologada pela Resolução universitária nº 01 de 04 de Maio e 2012 (revogada em 2017). Na plenária CEPE em 16/12/2014 foram aprovados os processos referentes às propostas curriculares em decisão homologada com a emissão da resolução CEPE nº 14 de 31 de Março de 2015.

5ª categoria: A realocação das disciplinas de ECS com a “vênia¹²¹” àqueles que divergem

Em 18 de Junho de 2014 o colegiado de Artes encaminha aos órgãos competentes a proposta de reformulação curricular referente ao curso de Artes Visuais por meio do processo nº 09519/2014, em consonância com as legislações referentes à área específica e institucional em vigência. A organização da proposta surgiu de uma reflexão aprofundada sobre o curso por parte de todos os seus professores formadores, e também das informações obtidas pelas avaliações¹²² desenvolvidas no curso entre 2009 e 2011.

Dessas inserções no curso várias questões foram apuradas, das quais se destacou que a maioria dos discentes e docentes consideravam o curso bom, necessitando de pequenos ajustes em relação a falta de professores e ampliação e aprimoramento do espaço físico. Entre as sugestões apontadas pelos discentes destaca-se: organização de uma biblioteca adequada; maior ênfase na prática em sala de aula; inclusão de uma

¹²⁰ Artigos 12 e 13 da PORTARIA DA REITORIA Nº 468 DE 20 DE DEZEMBRO DE 2011, homologada pela RESOLUÇÃO UNIVERSITÁRIA Nº 01 DE 04 DE MAIO E 2012, os quais tratavam da presença no projeto curricular de disciplinas e/ou conteúdos voltados para pesquisa acadêmica, formação humanística, dimensão social da inclusão de pessoas com deficiência, relações étnico-raciais, prevenção ao uso indevido de drogas, fundamentos da educação e a língua brasileira de sinais; presença de disciplinas que contemplassem às 400 horas da prática como componente curricular e 408 horas de Estágio Curricular Supervisionado em acordo com os artigos primeiro incisos I e II da resolução CNE/CP2 DE 19 DE FEVEREIRO DE 2002.

¹²¹ Empregada no sentido de ‘usando de maneira respeitosa discorda-se do interlocutor’ (A AUTORA, 2018)

¹²² Norteadas pela Comissão Própria de Avaliação – CPA (A AUTORA, 2018).

disciplina que trate da educação não formal (ensino de arte por meio de Galerias, Museus e eventos culturais); maior necessidade de aulas didáticas, práticas e pedagógicas (referindo-se as aulas de estágio), entre outras (UEPG, 2014, p. 5-9). As atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas pelo curso foram consideradas boas pela maioria dos docentes e discentes; verificou-se a existência de um processo de assimilação por parte dos discentes de que o curso optou em atender a formação da linguagem em Artes Visuais dissipando o entendimento de uma formação polivalente envolvendo também teatro, música e dança.

Diante do exposto a proposta curricular foi estruturada sob quatro eixos: Pesquisa e Ensino de Artes Visuais; Teoria e História das Artes; Fundamentos e Processos Poéticos em Artes Visuais e Fundamentos e Práticas Educacionais em Artes Visuais, com a intenção de atingir a essência das disciplinas que compõem a grade curricular, integrando-as com as Artes Visuais. A proposta explicita que acredita na promoção de um Curso que atenda as necessidades da formação do profissional professor/artista-pesquisador para atuar no início do século XXI, pautado nas complexidades identificadas como formação do professor e amplitude da arte. Ou seja, [...] redimensionar a tarefa de preparar professores [...] de modo que este tenha condições de apreciar a arte de seu tempo e construir com seus futuros estudantes, diálogos com os objetos artísticos na atualidade (ROSA, 2005, p. 165 *apud* UEPG, 2014, fls. 25). Quanto ao Estágio Curricular Supervisionado em Artes Visuais a proposta curricular relata que após análise, debates e discussões ocorridas entre os docentes envolvidos no curso, o Colegiado(em 11/6/2014) chegou à concordância¹²³ de que estas disciplinas deveriam ser alocadas no Departamento de Artes, considerando quatro pontos principais: I- a natureza do departamento de Artes, enquanto estrutura institucional que agrupa disciplinas afins e agrega os docentes em torno de suas atividades administrativas e didático-científicas; II- a natureza e as finalidades da disciplina de Estágio Supervisionado em Artes Visuais e a relação deste com as demais disciplinas do curso, a partir da concepção de Artes Visuais como conhecimento e não atividade, provocando a necessidade de associar o conteúdo sistemático com a prática pedagógica; III- a integração de professores que tem a mesma formação na área e que atuam com aquilo que constitui o objeto material do curso, a formação de professores de Artes Visuais, o que corresponde à necessidade de que os professores compartilhem suas

¹²³ Importante destacar que o DEMET só foi consultado sobre este posicionamento na data de 24/11/2014 por determinação da Câmara de Graduação – CEPE (A AUTORA, 2018).

experiências cotidianas do curso permeadas pelos eixos temáticos propostos, estabelecendo convergência entre o trabalho desenvolvido no estágio com as necessidades e cultura do curso e IV- a necessidade de uma comunicação mais eficiente entre os pares que possuem a mesma formação e estão diretamente ligados ao mesmo departamento e colegiado, ou seja, tornar o professor de estágio parte de um grupo que fala a mesma linguagem em busca da compreensão de que para ensinar é necessário os saberes sobre o que ensinar (UEPG, 2014, fls.27-29).

Em 26 de Junho de 2014 a DIVEN encaminha o processo ao SECIHLA solicitando análise e parecer circunstanciado. No entanto o processo retorna ao colegiado com solicitação de ajustes na redação da proposta, entre as quais que fosse explicitado na ata da reunião do DEARTE a aceitação das disciplinas de ECS. O processo retorna ao SECIHLA e após, constatado que as solicitações da comissão setorial haviam sido atendidas a proposta foi aprovada em reunião setorial datada de 06/8/ 2014 e na mesma data encaminhado à DIVEN (conforme registros na fl,167- 167v). Em 29 de Agosto de 2014 a DIVEN solicita à COPELIC análise e parecer sobre o processo, a qual retorna em 17 de Setembro de 2014 seguindo o formato¹²⁴ de análise adotada pela comissão. O processo segue tramitação e, em 21/10/ 2014 foi remetido ao CEPE/Câmara de Graduação que ao analisar a proposta registra em seu parecer a existência de uma lacuna em relação ao trato com as disciplinas de ECS das licenciaturas na instituição, sendo necessária encaminhar a proposta de realocação dos estágios para o Conselho de Administração – CA, bem como ao DEMET para que fosse emitida anuência do departamento de origem das referidas disciplinas, no caso o DEMET. Em 24 de Novembro de 2014 o processo é encaminhado ao DEMET, data em que iniciava o “Ciclo de Estudos – Estágio Curricular: identidade profissional e formação docente na UEPG”, numa tentativa do DEMET, em acordo com Parecer CEPE nº 119/2013, em discutir uma política institucional sobre o ECS da licenciatura na instituição. O DEMET retorna o processo, a pedido do CEPE em 03/12/ 2014, sem emitir manifestação. É então, pensado ao referido processo, o processo nº 11.124 de 01/7/2013 que havia sido encaminhado pelo DEARTE ao DEMET, solicitando a transferência das disciplinas de ECS e suas vagas para docentes do DEMET para o

¹²⁴ Artigos 12 e 13 da PORTARIA DA REITORIA Nº 468 DE 20 DE DEZEMBRO DE 2011, homologada pela RESOLUÇÃO UNIVERSITÁRIA Nº 01 DE 04 DE MAIO E 2012, os quais tratavam da presença no projeto curricular de disciplinas e/ou conteúdos voltados para pesquisa acadêmica, formação humanística, dimensão social da inclusão de pessoas com deficiência, relações étnico-raciais, prevenção ao uso indevido de drogas, fundamentos da educação e a língua brasileira de sinais; presença de disciplinas que contemplassem às 400 horas da prática como componente curricular e 408 horas de Estágio Curricular Supervisionado em acordo com os artigos primeiro incisos I e II da resolução CNE/CP2 DE 19 DE FEVEREIRO DE 2002 (A AUTORA, 2018).

DEARTE, pautado nos mesmos quatro argumentos supracitados. Consta que no processo nº 11.124/2013 o DEMET já havia se posicionado desfavorável à transferência das disciplinas de estágios para o DEARTE, contra argumentando que: na UEPG a organização departamental garante ao DEMET a responsabilidade pelas disciplinas de ECS nas diferentes licenciaturas enquanto unidade administrativa que reúne os saberes construídos e produzidos na área de formação de professores; a unidade DEMET assegurava ao ECS a condição de um campo de conhecimento com finalidades, objetivos, e uma proposta metodológica definida; o ECS possui características diferenciadas em sua condução metodológica diante a responsabilidade da formação profissional com consciência sobre a prática (SACRISTÁN, 1995). Rememorou que desde a década dos anos 80 alerta à necessidade de articulação entre teoria e prática de forma sistemática no desenvolvimento das licenciaturas, relação composta pelos conhecimentos específicos e pedagógicos (TARDIF, 2012; SCHULMAN, 2005 e GAUTHIER et al, 2006). Quanto aos eixos que sustentam a concepção do curso de licenciatura em Artes Visuais, esclareceu que assegura em todas as licenciaturas a contratação de profissionais com formação na área específica.

O DEMET discordou que a lotação docente possa garantir a convergência dos docentes às necessidades, objetivos e finalidades de uma licenciatura e posicionou-se acreditar que o polo de discussão pedagógica do curso deve ocorrer no colegiado de curso (Art. 95-A, Seção VI, Cap. IX, do Regimento Geral da UEPG). No entanto, concordou com a necessidade da comunicação entre os pares da comunidade acadêmica, mas esclareceu não acreditar na aproximação gerada pela realocação departamental da disciplina de ECS, e sim na proximidade de concepção em relação à formação para a docência, proporcionada pelo colegiado de cada curso.

Em relação ao processo nº 11.124/2013 (apensado ao processo 09519/2014) é importante registrar a existência de uma ata de reunião departamental ocorrida no DEMET em 09/11/2010, a qual registra um debate que existiu entre os professores orientadores de estágio na época sobre o desmembramento ou não das disciplinas de ECS para os departamentos específicos. A referida reunião possibilitou um amplo espaço de discussão, “[...] num movimento reflexivo de idas e vindas do raciocínio, colocando-se os prós e contras da temática em análise, sendo que os professores [...] tiveram espaço para manifestação [...] e proposições” (UEPG, 2013, fl.15). E após votação, descrita em ata “[...] num clima de serenidade e amadurecimento de opinião individual, após toda a discussão e esclarecimentos [...], dos 39 (trinta e nove) professores convocados que atuavam no ECS nas diferentes licenciaturas obteve-se o seguinte resultado: 06 (seis) justificaram ausência; 03 (três) encontravam-se em licença; 02 (dois) solicitaram abstenção; 05 (cinco) votaram

pela ida dos ECS aos departamentos específicos e 23 (vinte e três) votaram pela permanência do DEMET, “[...] por entenderem ser este espaço próprio dos estágios para as licenciaturas [...]” (UEPG, 2014, fl.16). O processo nº 09519/2014 seguiu ao CEPE, que apesar destas informações, em sessão plenária datada de 16/12/ 2014 aprovou o projeto pedagógico do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, cedendo as disciplinas de ECS para o DEARTE ao emitir a Resolução CEPE nº 01 de 23 de Fevereiro de 2015, com efeitos retroativos a 1º de Janeiro de 2015.

3.3.1 A Contextura do *Jogo* instituído no interior do *Subcampo das Licenciaturas UEPG*

As iniciativas tomadas pelos agentes envolvidos durante um jogo caracterizam suas estratégias as quais se ampliam de acordo com o nível de envolvimento com a disputa. Nos processos de reformulação curriculares apresentados foi identificada a presença das seguintes instâncias reguladoras dentro do âmbito institucional UEPG: Colegiado de Curso, Departamento, Colegiado Setorial, Diretoria de Ensino (DIVEN/DIREN), Comissão Permanente das Licenciaturas (COPELIC), Pró Reitoria de Graduação (PROGRAD), Reitoria, Câmara de Graduação, Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE) e na fase final o Conselho de Administração (CA) e Conselho Universitário (COU).

As instâncias reguladoras são compostas por agentes que representam a comunidade universitária e mantêm o reconhecimento hierárquico preservado por meio das atribuições que lhes são conferidas em consenso no campo social. Estes agentes trazem um *habitus* individual que precisa coexistir¹²⁵ em um espaço constituído por um *habitus* institucional, exigindo desses a atualização de seus *habitus* a partir de um comportamento prático – intuitivo diante diferentes situações de conflito presentes no *campo* ou *subcampos* do âmbito universitário.

Avaliando os impasses que surgiram a cada processo de reformulação curricular em que se propunha a realocação do ECS das licenciaturas é patente a animosidade em relação ao DEMET do grupo social ao seu entorno, um sentimento velado e ao mesmo tempo tão exposto. Isso caracteriza um paradoxo que pode ser compreendido diante de

¹²⁵ No sentido de superar dualidades como “[...] indivíduo/sociedade, individual/coletivo, consciente/inconsciente, interessado/ desinteressado, objetivo/subjetivo” (BOURDIEU, 2008, p.10).

uma visão da situação política¹²⁶ do DEMET¹²⁷ no âmbito do *campo universitário* UEPG. Reconhecido como um departamento de grandes proporções, o DEMET sempre manteve um corpo docente numeroso (aproximadamente entre 40 e 70 professores) o que possibilitava, além da competência de seus professores, uma situação política confortável na instituição.

O contexto descrito, nas palavras de Bourdieu traduz-se em:

Há, no *campo político*, lutas simbólicas nas quais os adversários dispõem de armas desiguais, de capitais desiguais, de poderes simbólicos desiguais. O *poder político* é peculiar [...] trata-se de um *capital* de reputação, ligado à notoriedade, ao fato de ser conhecido e reconhecido, *notável*. [...]. O capital político é, portanto, uma espécie de capital de reputação, um capital simbólico ligado à maneira de ser conhecido (BOURDIEU, 2011b, p. 204).

É possível reconhecer que as razões pelas quais o conflito se estabeleceu no *subcampo das licenciaturas UEPG* deveram-se muito às tensões estabelecidas entre o DEMET e o meio social devido às redes de relações que se formaram em torno do *campo político*.

A leitura da ata da reunião do SECIHILA (Processo nº 10.886) revela que diante dos ânimos exaltados afluíram uma revolta muito grande contra o órgão DEMET, como relata um dos agentes presentes na sessão em depoimento para esta pesquisa:

[...] Lembro que na reunião setorial do dia 1º de Março de 2011 o DEMET foi atacado com palavras pesadas, como se pode perceber nos registros em ata [...] O clima da reunião foi pesado e muitas pessoas intervinham. ‘Me pareceu’ que os ataques ao DEMET extrapolavam as discussões acerca de uma insatisfação do Curso em relação ao trabalho desenvolvido com o Estágio Supervisionado [...] Talvez a questão do estágio, naquele momento, tenha sido um “lance” no “engendramento de um jogo de xadrez”, em que um dos jogadores era o DEMET - que não percebeu toda manobra que viria - no entanto, até hoje me pergunto quem era(m) o(s) oponente(s)?! (Depoimento cedido à Autora em 02 de Agosto de 2018 pelo presidente da sessão setorial de 01 de Março de 2011 com ata anexa no Processo nº 10.886).

¹²⁶ O DEMET sempre foi conhecido dentro da UEPG como um departamento com grande número de professores, logo detentor de uma carga horária expressiva. Sempre marcou presença na gestão da instituição, o que por vezes, gerava descontentamentos. Para entender melhor este contexto podemos nos reportar ao quadro político atual da UEPG: após décadas nas eleições para reitoria em 2018, com 59,1% dos votos válidos, sai vencedora uma chapa autodeclarada independente no cenário institucional. Um fato marcante é de que o reitor, então em exercício, pertence ao departamento atualmente mais numeroso da UEPG, o DEEL, locado no SECIHILA (A AUTORA, 2019).

¹²⁷ Rever o tópico 3.2.3 da presente pesquisa: “O Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino” (A AUTORA, 2019)

Ainda durante a reunião setorial supracitada se aborda sobre um manifesto que percorreu diversos espaços da instituição, com a chamada: “Pela alocação das disciplinas de estágio supervisionado nos departamentos dos respectivos cursos”, que se consubstanciou no processo nº 16.408/2010, tendo como proponente o Colegiado do Curso de História. Esta situação ilustra a ocorrência de ausência do investimento coletivo sobre o *capital simbólico* específico de um *campo* causado pela inadaptação dos *capitais simbólicos* de um agente ou grupo de agentes no campo. Na tentativa de adaptar as ações ao *campo específico* os agentes ou grupos de agentes são levados a subverter, ou seja, transformar as estruturas objetivas do campo, e assim se legitimar nele. Subversão deve assim ser pensada em termos de um *habitus* como estrutura estruturada e estrutura estruturante (PONTES, 2013). No referido manifesto (Processo nº 16.408/2010) foram apontados os motivos para o intento fundados, principalmente, em convergir para uma formação acadêmica na qual o licenciando não faça distinção entre “professor de conteúdo” e “professor de estágio”; evitar a dicotomia entre ensino, pesquisa e prática pedagógica, bem como alertar ao fato de que professores não fazem concursos para departamentos e sim para uma área de conhecimento (UEPG, 2010a, fls. 22-24). O manifesto fazia referência dentro do ordenamento legal vigente em 2010, a todo curso de licenciatura, cujo desejo fosse romper com o modelo da racionalidade técnica, sem cair no exagero da prática ou da técnica, uma solução bastante plausível ao encontro do “ponto da unidade” na formação para docência (CANDAU; LELLIS, 1995).

A forma como foi conduzida a discussão em relação ao ECS das licenciaturas na UEPG atribuiu ao DEMET uma suposta configuração pautada no “modelo 3+1” na formação de professores. Uma condição curricular que não mais é adotada na UEPG há muito tempo. Tanto é que as propostas de ECS presentes nos projetos pedagógicos¹²⁸ dos cursos são desenvolvidas pelos professores orientadores de estágio e discutidas com os colegiados. Fato que fez com que as propostas curriculares aprovadas pelo CEPE, nas quais se reivindicava a realocação do ECS, não sofressem modificações em relação às ementas e encaminhamentos, e sofressem apenas alteração de locação. Isso pode ser verificado, inclusive, em registro encontrado na tramitação do Processo nº 10.886:

¹²⁸ Catálogos de cursos da UEPG. Disponível em ≤ <http://www.uepg.br/catalogo/cursos/> ≥ Acesso em 12 de mai. de 2018.

Destacamos que a julgar pela ata do Colegiado SECIHLA não se estabeleceu um parecer fundamentado sobre o Projeto Pedagógico centrado-se a discussão sobre a alocação da disciplina de estágio (UEPG, 2010, fl. 93) [...] Que na ata setorial conste parecer fundamentado sobre o projeto pedagógico assim como sobre a decisão envolvendo as questões relacionadas às disciplinas de Estágio Supervisionado em História I e II (UEPG, 2010a, fl. 94).

O discurso desencadeado assumiu uma postura autosuficiente quanto às assertivas apresentadas. Privou aos professores orientadores de estágio e seus respectivos Colegiados de Curso de trilharem seu próprio caminho para conceber o significado da relação teoria e prática no âmbito de cada Curso de Licenciatura, a partir das especificidades epistemológicas e filosóficas de cada área do conhecimento. O manifesto (Processo nº 16.408/2010) prestou-se a legitimar um discurso colocado como verdade absoluta em relação ao tema, alienando os sujeitos quanto ao fato de que tal superação perpassa pela compreensão de uma relação de simultaneidade e reciprocidade dentro da dinâmica das contradições entre teoria e prática (CANDAU; LELLIS, 1995, p.59). Ignorou-se que a articulação em questão tratava-se de um “estado” construído pelo diálogo entre os envolvidos com a formação para docência, extrapolando as imposições normativas pela maioria, os signos da linguagem e as dimensões geográficas. “O consenso tornou-se a ilusão primeira a que conduz qualquer sistema de regras capazes de ordenar os materiais significantes de um sistema simbólico” (BOURDIEU, 2007a, p. XVI). Outro ponto relevante a ser observado no Processo nº 10.886 está na tramitação do mesmo nos órgãos superiores, quando a partir de certo ponto, este passa a ser acompanhado sempre por um mesmo relator, o qual chama para si o relato do processo em todas as instâncias. O que ao nosso entender, gerou pressão sobre as instâncias deliberativas, numa espécie de paradoxo da monopolização da verdade coletiva:

[...] eu sou o grupo, isto é, a coação coletiva, a coação do coletivo sobre cada membro, sou o coletivo feito homem e, simultaneamente, sou aquele que manipula o grupo em nome do próprio grupo; eu me autorizo junto ao grupo que me autoriza para coagir o grupo (BOURDIEU, 2004a, p. 198).

Nesse contexto surge uma zona muda nas narrativas dos processos quanto à condução da discussão sobre o ECS por parte da COPELIC. A referida comissão no Processo nº 10.886 assumiu posicionamento diante da realocação do ECS proposta no processo e expressou uma análise ponderada sobre o redesenho dos ECS da licenciatura

na instituição¹²⁹. Entretanto, a partir do Processo nº 07418/2012 referente à reformulação curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia e conseqüentes, a COPELIC deixou de expressar-se com maior propriedade nos processos visando elucidar um caminho de discussão didático pedagógico em relação ao ECS das licenciaturas. Ao contrário, optou por um posicionamento legalista pautado na hierarquia da estrutura do *campo universitário*, não se ocupando da carência de um espaço mediador entre opiniões divergentes, circundantes ao ECS em ebulição no *subcampo das licenciaturas UEPG*. Outro fato determinante nos encaminhamentos dos processos descritos foi a portaria da Reitoria nº 468 de 20 de Dezembro de 2011 por aprovada “*ad referendum*”¹³⁰, a qual revoga a Resolução CEPE nº 116 de 3 de Junho de 2008. O que se destaca da comparação entre os documentos normativos citados são as questões relacionadas aos prazos e definições quanto a organização de propostas curriculares, as quais foram melhor detalhadas na Resolução Reitoria nº 116 e, detemo-nos no Art. 5º que determinava na “*alínea g*”, inclusão no processo de reformulação apenas das declarações de aceites dos departamentos em relação às disciplinas ofertadas, não se referindo à necessidade de que o departamento que tinha a disciplina retirada (o DEMET) se manifestasse. Isso retirou do DEMET a oportunidade de manifestar-se nos autos das reformulações curriculares, o que explica a retirada dos pareceres emitidos pelo DEMET, DEED e DEPED durante a tramitação do Processo nº 07418/2012 (fato relatado na descrição do processo de reformulação curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia). A situação leva-nos a refletir em um primeiro momento que o fato ocorreu por desconhecimento da legislação por parte de agentes responsáveis pela tramitação. Por outro lado, quando a Comissão de análise do SECIHLA solicitou constar os referidos pareceres no processo supracitado, suscitou uma “*ideia de verdade*” em relação à condução dos processos de tal natureza, divergente da ideia instituída legalmente. Provocou diante o fato uma tensão entre a *doxa* (verdade enunciada) e a *práxis* (aplicação) da força legal (*poder simbólico*) no âmbito do *campo universitário UEPG* (BOURDIEU, 2003). O despacho setorial encontrado no Processo nº 07418/2012 relatando a retirada dos pareceres supracitados, trouxe indícios de que a

¹²⁹ Expresso em dois momentos durante a tramitação do Processo nº 10.886, as fls. 76- 78 e 295-302 (A AUTORA, 2018)

¹³⁰ PORTARIA DA REITORIA Nº 468 DE 20 DE DEZEMBRO DE 2011, normatizada pela RESOLUÇÃO UNIVERSITÁRIA Nº 01 DE 04 DE MAIO DE 2012 - revogada em 2017. Disponível em <<http://sites.uepg.br/prograd/wp-content/uploads/2013/11/Port468.2011.pdf>>. Acesso em 30 de abr. de 2019.

verdade no cotidiano é plural. A verdade é constituída por um *ethos* social, que por vezes, pode ser destoante do *ethos* individual. Considerando que independente da normativa legal não priorizar os pareceres dos citados departamentos, o agente a frente do processo não hesitou em solicitar o posicionamento dos departamentos citados. Esta dinâmica faz com que o espaço universitário seja real por sua estrutura objetiva,

[...] mas também porque esta se vê incorporada nas disposições dos agentes. Como escreve Bourdieu (1989, p. 8), ‘(...) os agentes constroem a realidade social, sem dúvida entram em lutas e relações visando impor sua visão, mas eles fazem sempre com pontos de vista, interesses e referenciais determinados pela posição que ocupam no mesmo mundo que pretendem transformar ou conservar’ (CATANI, 2011, p. 199).

Importante mencionar, novamente, que a Portaria da Reitoria nº 468 de 20/12/2011, normatizada pela Resolução Universitária nº 01 de 04/5/2012 foi revogada pela Resolução Universitária nº 011, de 22/6/2017¹³¹. Isso ocorreu, curiosamente, após a extinção do DEMET e também é importante destacar que na resolução em vigor, o parágrafo 2º do Art. 3º é expresso com a seguinte redação:

§ 2º No caso de disciplinas que importem alteração de alocação departamental, a proposta apresentada pelo Colegiado de Curso deverá estar acompanhada da cópia ou extrato da ata da reunião departamental que aprovou tal alteração, tanto pelo departamento de origem, como de destino da disciplina (UEPG, 2017, p. 1)

Destarte a legislação em vigência naquele momento tornou-se aliada para o objetivo de um grupo de agentes no interior do *campo*. O amparo legal constituiu-se em um *capital*, afinal os “[...] jogos sociais são jogos que se fazem esquecer como jogos” (BOURDIEU, 2008, p. 139) e o contrassenso, pode ser entendido por meio da teoria de Bourdieu (2008) pelo conceito de *illusio* o qual faz o agente acreditar que vale a pena estar no jogo, fazer parte da disputa. De acordo com Oliveira (2005) *illusio* é uma “Estrutura aberta que se refaz transformando-se, a mônada psíquica é a usina das elaborações imaginárias que se manifesta em *illusions*, em apostas, crenças, símbolos, fantasias” (OLIVEIRA, 2005, p. 540).

Na leitura do processo nº 11377/2012 que tratou da reformulação curricular do curso de Licenciatura em Geografia foi possível perceber a ênfase dada na tessitura do

¹³¹ RESOLUÇÃO UNIVERSITÁRIA Nº 011, DE 22/6/2017. Disponível em https://prograd.sites.uepg.br/wp-content/uploads/2017/09/Resolu%C3%A7%C3%A3o-11_2017.pdf. Acesso em 19 de ago. de 2018.

projeto em relação ao cuidado do colegiado de curso para engajar todos os professores na construção da proposta curricular, independente da lotação departamental. A proposta para o ECS foi cuidadosamente apresentada valorizando os professores orientadores de estágio e inculcando a ideia de que os professores formadores do curso precisavam coadunar de uma mesma finalidade na formação para a docência. Logo, trazer as disciplinas do ECS e seus respectivos professores para o DEGEO seria uma forma de reforçar a unidade buscada no Curso. Mesmo diante tal empenho, no processo não consta nenhum registro de debate entre o Curso e os professores orientadores de estágio em geografia ou mesmo entre o DEGEO e o DEMET. Esse fato remete ao entendimento de que a decisão colegiada em realocar as disciplinas para o DEGEO, embora tenha sido discutida durante as reuniões de reformulação curricular ao longo de um tempo, e tenha o registro de votação em plenária departamental. Sustentou-se em grande parte, na força da legislação institucional na ocasião em vigência (Portaria da Reitoria nº 468/ 2011). Este comportamento nos remete a um entender, pessoal, de uma visão de curso “menos autônoma” ao fundamentar-se em uma determinação legalmente instituída pelo grupo ortodoxo. Sobre isso é possível perceber no depoimento a seguir:

Houve uma reunião do colegiado, eu era membro, me posicionei contra a transferência de departamento, expliquei os motivos que era a questão de identidade com a área de estágio, das experiências que eram desenvolvidas no DEMET e que isso me fortalecia como profissional da área dos estágios. Porém, logo após as falas houve uma votação, e eu fui o (a) único (a) que votei contrário (a) à transferência. Quando houve reunião do departamento (...) eu não fui chamado (a). Com certeza foi lida a decisão tomada pelo colegiado e nesta decisão eu fui voto vencido(a) (informação verbal).¹³²

O que se ilustra é o não aprofundamento do que significa a manutenção de uma identidade no estágio da licenciatura, a necessidade de que a realocação sugerida construísse uma ponte entre os professores formadores, sem derrubar outras.

No processo nº 10.448/2013 referente a reformulação curricular do Curso de Licenciatura em Educação Física, surgiu uma situação inusitada ao no conflito instalado. Ao tramitar pela Câmara de Graduação surgiu o ordenamento de que o DEMET, enquanto departamento que perderia a locação das disciplinas de estágio deveria manifestar-se no processo, sendo a decisão atendida. Diferente do posicionamento ocorrido no processo nº 07418/2012, o que nas palavras de Bourdieu se explica pelo fato de que: “[...] o campo é um jogo no qual as regras do jogo estão elas

¹³² Depoimento cedido à Autora por um(a) professor(a) orientador(a) do ECS em 15 de Agosto de 2018 (A AUTORA).

próprias postas em jogo [...]” (BOURDIEU, 2004b, p. 29). O sucedido revelou a existência de agentes atuantes na Câmara de Graduação, com a preocupação em provocar uma discussão no CEPE em relação à forma unilateral como os encaminhamentos institucionais vinham ocorrendo na tramitação dos processos de reformulação curricular, o que fica evidente no relato a seguir:

Na última reunião plenária do CEPE do ano letivo de 2013, durante a discussão sobre o parecer da proposta de Reformulação do Curso de Licenciatura em Educação Física emitido pela Câmara de Graduação veio à tona o fato de que a principal reformulação se referia a mudança de alocação da disciplina de ECS em Educação Física do DEMET para o DEDUFIS. Causou espanto tanto à relatora quanto ao plenário do Conselho, que tal decisão, de acordo com as orientações recebidas pela PROGRAD, não ouviu nem considerou no trâmite institucional, a opinião do departamento até então responsável pela tal disciplina. Em que pese as particularidades do processo em questão, os conselheiros, em maioria absoluta, manifestaram-se no sentido de que tal procedimento era desrespeitoso e até abusivo, pois desconsiderava as competências, características, responsabilidades e interesses dos departamentos, ferindo a caracterização de unidade departamental, conforme indica o Regimento da UEPG. Não havendo justificativa plausível para a mudança de departamento, a discussão trouxe a percepção de que a retirada das disciplinas que constituíam o DEMET implicaria na sua extinção gradativa e inexorável. No calor da argumentação dos conselheiros, alguns remanescentes da gestão anterior do CEPE trouxeram à memória a informação que tal procedimento, de transferência da disciplina foi deflagrado a partir da aprovação da proposta de reformulação do curso de Licenciatura em História, no início daquele ano letivo. Tal fato serviu como precedente para que outros colegiados fizessem a mesma solicitação por ocasião dos respectivos processos de reformulação de curso. Diversos conselheiros demonstraram clara indignação pela forma como o processo de História foi conduzido, o próprio Magnífico Reitor, manifestou insatisfação afirmando reconhecer que o mesmo “*foi mal conduzido*” e que pouco fez para interferir para garantir a lisura dos trâmites. Reconheceu inclusive, que em campanha eleitoral, não havia assumido compromissos com o DEMET nessa perspectiva e que, portanto, não se atentou aos procedimentos adotados pelos órgãos envolvidos. Face ao exposto, o grupo como um todo concluiu que a temática em questão: “Transferência de alocação da Disciplina de Estágio Curricular Supervisionado” demandava maior estudo, reflexão e amadurecimento institucional. Ficou determinado, a partir da solicitação da Reitoria, do CEPE e da Coordenação Geral dos Estágios das Licenciaturas, que congrega todos os professores orientadores de estágio dos cursos de licenciatura, que um Ciclo Institucional de Estudos sobre o Estágio seria proposto e desenvolvidos ao longo de 2014 com esse objetivo. Retomando o foco de análise em pauta, os membros do conselho optaram por aprovar a proposta de reformulação do curso de Educação Física, mantendo a alocação da disciplina de ECS em suspenso. [...] o que não afetava o mérito do julgamento da proposta e pudesse permitir o avanço do trâmite do processo em si e o respeito aos prazos estabelecidos (informação verbal)¹³³.

¹³³ Relato concedido à Autora pela presidente da Câmara de Graduação no ano de 2013, em 14 de Agosto de 2018 (A AUTORA, 2018).

Esta decisão chamou para a instância legítima, o CEPE, o gerenciamento de uma situação, que vinha arrastando-se há alguns anos com vereditos divergentes aos processos referentes à realocação das disciplinas de ECS das licenciaturas para os departamentos de referência, que levavam a provisoriedade de uma solução. Para isso, em sessão plenária do CEPE ficou acordado a organização de um Seminário institucional, com a finalidade de promover um debate sobre os estágios das licenciaturas da UEPG, como relatado anteriormente. O DEMET tomou frente na mobilização para discutir o ECS junto com a Coordenação Geral de Estágios das Licenciaturas da UEPG. Entretanto, encontrou um ambiente institucional desfavorável para a discussão sobre o tema principalmente por parte da PROGRAD, COPELIC e SECIHLA.

Neste contexto é realizado o “Ciclo de Estudos – Estágio Curricular: identidade profissional e formação docente na UEPG” com programação para dois dias. No primeiro, ocorreu a mesa redonda “O estágio curricular na UEPG: considerações sobre a prática pedagógica” que abordou os temas: “Estágio Curricular Supervisionado, conceitos e organização¹³⁴” e “Estágio como Campo de Conhecimento¹³⁵”. No segundo dia, realizou-se a palestra “Estágio Curricular Supervisionado: a experiência da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC¹³⁶”, ocasião em que o professor/palestrante relatou a maneira como a UFSC enfrentou uma situação análoga ao que passava as licenciaturas na UEPG em relação ao Estágio Curricular Supervisionado. Discutiu que dentre os caminhos a serem seguidos diante do impasse, a UFSC optou por uma transição gradativa de realocação dos estágios supervisionados, proporcionando condições para que cada Curso avaliasse e definisse a melhor forma de conduzir a realocação. Desde que assim fosse entendido ser necessário e aceito, tanto pelo departamento de origem como de destino do estágio, enfatizou muito sobre a importância do fortalecimento das relações sociais no âmbito do campo universitário para obter qualidade no trabalho desenvolvido. O grupo proponente do seminário acreditava que não se tratava de uma atividade deliberativa, mas sim uma primeira ação em direção ao aprofundamento das discussões sobre o encaminhamento do ECS das

¹³⁴ Sob a responsabilidade das professoras Dr^a Silvana Maura Batista de Carvalho (Coordenadora Geral dos Estágios das Licenciaturas na UEPG e Professora orientadora do ECS na licenciatura em História, como mediadora); Dr^a Carla Silvia Pimentel (Professora orientadora do ECS na licenciatura em Geografia) (A AUTORA, 2018).

¹³⁵ Sob a responsabilidade da professora Dr^a Celia Finck Brandt (Professora orientadora do ECS na licenciatura em Matemática) (A AUTORA, 2018).

¹³⁶ Proferida pelo professor Dr. Giovanni de Lorenzi Pires do Departamento de Educação Física – UFSC (A AUTORA, 2018).

licenciaturas na instituição. A intenção com o Ciclo de Estudos era agregar parcerias e fortalecer a discussão sobre o tema na Semana Pedagógica da UEPG que ocorreria em 2015 com o apoio da PROGRAD, COPELIC e CEPE, mas isso não ocorreu. Em 2015, o tema anunciado pela PROGRAD para a Semana Pedagógica¹³⁷ foi “Tecnologias Digitais e Práticas Educativas Inovadoras no Ensino Superior” para a palestra principal, e na continuidade da semana foi prevista uma programação descentralizada, a ser organizada pelos colegiados de cursos nos quais a COPELIC não interferiu. O evento constituiu-se em um espaço de discussão tímido com acentuado esvaziamento da plenária, que foi atribuído à desaprovação em relação à data de realização do evento (24 e 25/11), mas principalmente devido à decisão politicamente tomada em relação ao DEMET (mas não em relação ao ECS das licenciaturas). Restava ao DEMET curvar-se às imposições do *campo político*, ou continuar se opondo, à força que estava se estabelecendo na disputa pelo ECS da licenciatura. A lógica é de que a luta pelo controle político leva os pretendentes a “[...] submeter à discussão, os esquemas de produção e avaliação ortodoxa, produzidos e impostos pelas instituições dominantes [...]”, definindo a periodização específica de um *campo* até a próxima ruptura (BOURDIEU, 2002, p.137).

Em meio ao desenvolvimento do Ciclo de Estudos estava em análise na Câmara de Graduação o Processo nº 09519/2014 que colocava em apreciação a proposta curricular da Licenciatura em Artes Visuais. No referido processo constava também a questão da transferência das disciplinas de ECS do DEMET para o DEARTE. Neste processo ocorreu que o DEARTE, antes de tramitar com a reformulação curricular, consultou o DEMET em relação à realocação do ECS por meio do Processo nº 11.124/2013, não existindo anuência do DEMET para a realocação pretendida. Este feito levou a PROGRAD a intermediar reuniões entre o Colegiado de Curso de Artes e a Câmara de Graduação, bem como a solicitar a apensação do Processo nº 11.124/2013 ao Processo nº 09519/2014 em discussão. A dinâmica de aprovação deste processo de reformulação evidenciou o *poder* (simbólico) exercido pela PROGRAD quanto ao controle dos processos de reformulação curricular dos cursos afetos à instituição, neste caso as licenciaturas. Isso constitui o engendramento de *capital simbólico* que cada agente e/ou grupo de agentes lança mão durante a luta em um *campo*. As incursões

¹³⁷ Informações disponíveis em [≤https://portal.uepg.br/noticias.php?id=6929≥](https://portal.uepg.br/noticias.php?id=6929) e [≤https://portal.uepg.br/noticias.php?id=7061≥](https://portal.uepg.br/noticias.php?id=7061). Acesso em 18 de jun. de 2018.

contra o DEMET o tornaram cada vez mais fragilizado, pois seu *capital simbólico* o ECS já estava em processo de pulverização entre os departamentos de referência. Nas palavras de Bourdieu:

[...] os agentes (indivíduos ou instituições) caracterizados pelo volume de seu capital determinam a estrutura do campo em proporção ao seu peso, que depende do peso de todos os outros agentes, isto é, de todo o espaço. Mas, contrariamente, cada agente age sob a pressão da estrutura do espaço que se impõe a ele tanto mais brutalmente quanto seu peso relativo seja mais frágil (BOURDIEU, 2004b, p. 24).

Este processo trouxe à tona o posicionamento discutido e votado pelos professores pertencentes ao DEMET, quando feita a leitura das atas anexadas ao processo da proposta curricular de Artes Visuais, revelando o desejo dos professores orientadores de estágio, fundamentado em um ECS compreendido enquanto um campo de conhecimento, em permanecer na unidade administrativa denominada DEMET. Mesmo assim, o poder que prevalecia no *campo universitário* não garantiu a estes professores o espaço reivindicado, o que podemos atribuir às disputas e aos interesses predominantes no interior do *campo*. E, a essa diferença de interesses em busca do *capital* em disputa, por vezes motivado por questões políticas é que são geradas as tensões entre os agentes no próprio campo, como ocorreu no *subcampo das licenciaturas UEPG*. Esta relação de força (da estrutura) entre os agentes de um *campo* é que impulsiona o redesenho da configuração do espaço social, criando novas regras de convivência entre seus agentes.

[...] Esta estrutura, que está no princípio das estratégias destinadas a transformá-la, está ela própria sempre em jogo: as lutas cujo lugar é o campo têm por parada em jogo o monopólio da violência legítima (autoridade específica) que é característica do campo considerado, quer dizer, em última análise, a conservação ou a subversão da estrutura da distribuição do capital específico (BOURDIEU, 2003, p. 120-121).

Os processos de reformulação curricular dos cursos de Licenciatura em Letras¹³⁸ apresentaram uma proposta ousada diante dos padrões usuais dos cursos das licenciaturas da UEPG. A proposta abriu uma discussão forte em relação ao que compreendia ser uma reestruturação curricular ao propor visitar seus cursos em todos os aspectos, o que levou a condicionar a implementação das novas propostas curriculares à criação de um “novo departamento” em detrimento da extinção de outros

¹³⁸ Cursos de Licenciatura em Letras Português/ Inglês (Processo nº 11135/2013); Francês (Processo nº11136/2013) e Espanhol (processo nº11138/2013) (A AUTORA, 2018).

dois (DELIN e DELET), embora as propostas não tenham mencionado, ela contava com a retirada das disciplinas de ECS e seus professores orientadores do DEMET, a partir da consulta e concordância dos professores DELIN e DELET, incluindo os professores orientadores de estágio para integrar “o novo departamento”. Fato novo em que os órgãos reguladores foram acionados sob um novo enfoque: enquanto o CEPE posicionava-se quanto ao mérito pedagógico das propostas curriculares o C.A., em processo paralelo¹³⁹, discutia o impacto administrativo da proposta de extinção de dois departamentos e a criação de um novo. Por mais que o DEMET tenha tido seu posicionamento ignorado enquanto departamento, mesmo existindo adesão à proposta em discussão por alguns de seus docentes formadores de estágio, considero que as licenciaturas em Letras trouxeram uma abordagem curricular inovadora e desafiante à instituição. As propostas curriculares apresentadas aprofundaram um trabalho pedagógico no âmbito do coletivo, envolvendo todos os professores formadores vinculados aos cursos das licenciaturas em Letras em busca da aproximação entre teoria e prática. As licenciaturas em Letras consideraram a necessidade de resignificar seus cursos, demonstrando predisposição às discussões pedagógicas no *jogo* instituído. Isso pode ser percebido nas palavras do chefe DEEL:

Os princípios norteadores do currículo não funcionariam se não fosse desta forma integradora [...]. O trabalho tem que estar integrado, tem que estar norteado[...]. Esse foi um princípio desde o início das discussões. Quando se delineava o perfil desse novo curso de letras a gente já delineava essa importância da integração de áreas e o estágio estaria inserido junto, completamente (Entrevista realizada com o chefe de departamento DEEL, em 04 de Julho de 2017).

Essa atitude demonstrou que certos jogadores inovam em suas estratégias, no sentido de um produto “[...] dos *habitus* ajustados a uma determinada demanda social” (SETTON, 2002, p. 64), tornando-as melhor elaboradas a partir do momento que ampliam outras dimensões dentro de uma mesma discussão. O principal ponto de conflito da proposta de reformulação curricular das licenciaturas de Letras foi o quadro de disciplinas flexibilizadoras que desafiou a competência técnica¹⁴⁰ da PROGRAD,

¹³⁹ Processo nº 17709/2013, atualmente arquivado no SECIHLA (A AUTORA, 2018).

¹⁴⁰ Entre as mudanças implementadas nesse novo currículo do Curso está a flexibilização das disciplinas do curso. Essa flexibilização de disciplinas está mais intensificada nas disciplinas de diversificação às quais não estão restritas à determinada série do curso. Desse modo, diante das ofertas das disciplinas, todos os acadêmicos do curso (de qualquer série) podem optar por fazer as disciplinas. Operacionalmente as disciplinas foram todas descritas na grade curricular do curso. A partir dessa grade as disciplinas são lançadas nos históricos escolares dos acadêmicos conforme as opções de matrículas dos acadêmicos. Para

enquanto órgão que exerce certo controle sobre a constituição curricular das licenciaturas.

Atualmente a implantação do currículo novo tem sido um grande desafio [...] Na prática ela funciona, está bem fechada, mas o problema está na parte burocrática com a PROGRAD, está sendo um desafio interessante. Além das flexibilizadas que deveriam ser inter- séries, mas haviam ficado nas séries, agora conseguimos, no final do ano passado, junto ao CEPE que as flexibilizadas sejam inter – séries. São questões que quem faz a coisa não pensa que quem lê e aprova vai entender da mesma forma (Depoimento cedido à Autora pela coordenadora dos cursos de Letras, em 21 de Junho de 2017).

Embora a PROGRAD difundisse o discurso da indissociabilidade entre teoria e prática, utilizado pelo “polo subversivo” ao ECS sediado no DEMET fundado em combater uma suposta postura reacionária desses estágios, demonstrou dificuldades de aceitação da organização curricular proposta pelas licenciaturas em Letras durante a tramitação dos processos. O que estava em discussão nos referidos processos de reformulação era de que o *habitus* da formação do licenciando em letras tendia à necessidade de uma reorganização técnica diante um novo quadro de disciplinas apresentado. *Habitus* interpretado como um “[...] sistema de disposições construído continuamente, [...] sujeito a novas experiências que predispõe à reflexão e a certa consciência das práticas, se e à medida que um feixe de condições históricas permitir” (SETTON, 2002, p. 65). Sob a perspectiva de uma relação dialética entre sujeito e sociedade trazida por meio das ideias apresentadas pela reformulação curricular das licenciaturas de Letras, poderia se presumir a abertura de um possível espaço de discussão sobre o ECS no *subcampo das licenciaturas UEPG*.

No entanto, essa possibilidade se esvaziou quando o curso de licenciatura em Educação Física encaminhou o processo 01694/2015 solicitando a revisão do parecer CEPE nº 119/2013 que vetava codificar as disciplinas de ECS até que a instituição tomasse um posicionamento sobre o tema. O colegiado da Licenciatura em Educação Física desqualificou o veto, pautado nas fragilidades das decisões tomadas pela

a descrição e apresentação das disciplinas nos históricos escolares foram necessárias adequações específicas da área de informática realizadas sob o comando do núcleo de tecnologia e informação da PROGRAD. Para normatizar essas disciplinas de diversificação nos históricos escolares, de forma flexibilizada, sem série específica, foi aprovada a RESOLUÇÃO CEPE Nº34, DE 29 DE NOVEMBRO DE 2016, à qual estabelece o regulamento das disciplinas de diversificação para o curso de Letras (Informação cedida pela chefia da seção de Currículos e Programas/PROGRAD/UEPG, em 21 de julho de 2018).

instituição sobre o ECS das licenciaturas em diferentes processos de reformulação curriculares propostos e analisados pelo CEPE. Esta cobrança pressionou o CEPE para normatizar a realocação das disciplinas e seus respectivos professores orientadores de estágio para os departamentos aos quais estivessem sendo transferidos. A partir da ideia de que o “[...] campo de poder é o espaço de relações de força[...]” (BOURDIEU, 2003, p. 52), assim a instância do CEPE é o “espaço de relações” estruturado, capaz de organizar o “espaço de relações de força”, uma vez que a ele é conferido legitimar determinado regime de dominação.

De acordo com a teoria bourdieusiana seria ingenuidade assumir uma visão maniqueísta no *campo universitário*, lugar em que não há “[...] dominação absoluta de um princípio de dominação, mas coexistência concorrencial de vários princípios de hierarquização relativamente independentes” (BOURDIEU, 2011a, p. 153). De acordo com o autor o conceito de *poder* na perspectiva de “sistemas simbólicos como estruturas estruturantes”, estão além dos atos legais instituídos, como é o caso das resoluções aprovadas e revogadas e as decisões deliberadas, supracitadas citadas. Nas palavras de Bourdieu:

[...] num estado do campo em que se vê o poder por toda a parte, como em outros tempos não se queria reconhecê-lo nas situações em que ele entrava pelos olhos dentro, não é inútil lembrar que- sem nunca fazer dele, numa outra maneira de o dissolver, uma espécie de ‘círculo, cujo centro está em toda parte e em parte alguma’- é necessário saber descobri-lo onde ele se deixa ver menos, onde ele é mais completamente ignorado, portanto, reconhecido: o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem [...] (1989, p. 2009, p. 7-8).

Compreendemos que uma das formas menos perceptíveis do exercício do *poder simbólico* Bourdieu (1989) está na forma mais pura do poder que é o poder legal, denominado por Weber (1995) de burocracia. Toda normativa é legitimada pela formalidade legal, sendo que aqueles que a elaboram já exercem a dominação. Assim como Bourdieu, o sociólogo Weber também percebeu que o poder tem os mecanismos de subsistência e estruturação em busca da ‘ordem social’ (SANTOS, 2014, p.8).

3.3.2 As Trincheiras assumidas no *Campo Universitário UEPG*

Diante dos processos de reformulação curricular apresentados é possível perceber um foco de discussão centrada no DEMET, com agentes posicionados em trincheiras: a favor do DEMET e contra o DEMET. A essência da discussão que deveria ser o Estágio Curricular Supervisionado das licenciaturas na UEPG não aconteceu. O tempo para se discutir sobre a reestruturação¹⁴¹ do ECS dentro da instituição resumiu-se em manifestos, processos tendenciosos, ataques pessoais e articulação entre agentes em posição decisória na estrutura universitária, para garantir a supremacia de um ponto de vista. Com relação ao ECS a discussão restringiu-se a enunciados feitos, tais como: promover a integração entre estágio, prática enquanto componente curricular e demais disciplinas do curso; processo formativo que se desdobra em atividades de ensino, pesquisa científica, de experiência profissional; trabalho de inserção dos licenciandos em ambientes, como forma de aprendizagem profissional; desenvolvimento de reflexão crítica, visando aperfeiçoamento e contínua ação na prática; relação pedagógica dialógica com as instituições campo de estágio; campo de conhecimento que envolve aspectos teóricos e práticos; momento do licenciando avaliar os saberes e conhecimentos docentes adquiridos ao longo de sua formação inicial; estágio enquanto responsabilidade de todos os professores formadores das licenciaturas, entre outras (Inseros retirado dos processos apresentados anteriormente).

A questão que não foi discutida estava em como transformar estas ideias que pautavam o conflito em um debate saudável em que cada Curso à luz de seus referenciais, necessidades, perspectivas e engajamento na licenciatura desenvolvesse a “mudança de atitude” em relação à formação para docência. O conflito ficou personificado na existência de uma unidade departamental, e isso incomodava um grupo de professores orientadores de estágio que perceberam o esvaziamento das discussões, divagando para vagas de concurso e carga horária disponível para cada unidade departamental. No desenrolar da luta concorrencial estabelecida, alguns professores

¹⁴¹ Reorganizar o ECS das licenciaturas na estrutura da instituição envolvendo também uma proposta de readequação na estrutura organizacional interna do ECS com objetivos, encaminhamentos e propósitos bem definidos e discutidos entre todos os envolvidos no ECS (professor formador orientador de estágio, comunidade, licenciandos e demais órgãos competentes). Com a finalidade de aumentar a eficiência do ECS na formação para docência em médio e curto prazo, redefinindo: o conceito de ECS da licenciatura na instituição; perfil do professor formador orientador de estágio; distribuição de carga horária; registros de controle do ECS; necessidades da comunidade onde o ECS ocorre e melhorias nas condições de desenvolvimento do ECS sob o ponto de vista dos estagiários, professor orientador e professor supervisor de ECS (A AUTORA, 2018).

orientadores de estágio simplesmente aceitaram o que estava sendo imposto. Enquanto outros insistiam que o lugar para consolidar uma proposta de estágio supervisionado com responsabilidade e amadurecimento, seria com discussões que aparasse todas as arestas sobre o tema no interior dos colegiados dos cursos, a partir das conquistas adquiridas no estágio curricular das licenciaturas dentro da instituição. Reflexões sobre questões utilizadas no combate a uma unidade departamental estavam sendo negligenciadas, pois são preocupantes afirmações, tais como: a integração ocorre a partir da convivência cotidiana; o estágio é uma dimensão do conhecimento para o qual todos os professores são competentes a princípio, porque são licenciados; não existe o saber algo separado do saber ensinar algo; dicotomização entre bacharelado e licenciatura na condição de força legal; entre outros (Insertos retirado dos processos apresentados anteriormente). Tais questões quando questionadas por um grupo de professores orientadores de estágio, no sentido de refletir se representava a opinião de todos os cursos, eram tidos como “resistentes”, “conservadores” e “emotivos”.

Os ditos professores orientadores “resistentes” buscavam refletir sobre o fato de que conviver extrapola a noção de espaço, no sentido de compartilhar um mesmo ambiente. É viver em harmonia no sentido da interação social. No caso do ECS, significa consolidar a integração acadêmica necessária para a orientação, supervisão e avaliação do estágio em conformidade com os princípios norteadores que regem a licenciatura em seu todo. A insistência em estar em um mesmo espaço físico não elimina a carência de um planejamento interdisciplinar, no sentido de duas ou mais disciplinas da grade curricular relacionar seus conteúdos para viabilizar ao licenciando construir e aprofundar um conhecimento, não significa que não possa coadunar de um mesmo espaço. O ECS, enquanto disciplina, não é a “falha” do curso. Trata-se de um espaço/tempo do curso que viabiliza evidenciar as possíveis dissonâncias entre o que se aprende no curso e o que se faz necessário dominar para exercer a docência. Neste sentido, o que se precisa rever é a estratégia de ensino e aprendizagem assumida pelo curso no preparo do licenciando para desenvolver os conteúdos específicos da área de atuação, em consonância com o desenvolvimento dos saberes necessários para superar os desafios profissionais da docência. Em outras palavras, “[...] se faz necessário garantir uma problematização pedagógica nas disciplinas de conteúdo ‘específico’, e, paralelamente, um questionamento ‘específico’ nas disciplinas pedagógicas”. Numa ação integrada na formação de professores (DANIEL, 2009, p. 50).

Esse raciocínio relativo à formação de licenciado não garante o exercício das funções e competências referentes ao professor orientador de estágio para mediar a inserção do licenciando na realidade da atuação profissional. O orientador deve amparar o licenciando na reflexão necessária entre a teoria e prática e vice versa, para que este atinja as condições necessárias como incitador do processo de ensino e aprendizagem dos alunos sob sua responsabilidade. O professor orientador de estágio não transmite técnicas, modelos e prescrições, nem tão pouco deve exercer domínio de seus orientandos quanto à forma de pensar e conduzir um processo de ensino e aprendizagem, atitude marcante de uma concepção positivista. Existe a necessidade de um preparo específico do professor orientador de estágio na condução do estágio de seus licenciandos em relação às ações de “[...] observar, descrever, registrar, interpretar e problematizar e, conseqüentemente, propor alternativas de intervenção e de superação” (PIMENTA, 2001, p. 76). Sem deixar de considerar a presença de um terceiro elemento, o professor supervisor de estágio, profissional em serviço, que enriquece o processo de estágio com a complexidade da rotina instituída na realidade do exercício da docência, cujo espaço no auxílio na formação do licenciando é delimitado pelo professor orientador de estágio. Equacionar estas relações é o diferencial do professor orientador de estágio, e cabe a este formador “[...] saber trabalhar com as diferentes linguagens, discursos e representações, com as descrenças (em relação ao curso, à profissão, às suas escolhas profissionais, à didática) e crenças” do professor em formação inicial e em serviço (DANIEL, 2009, p. 92). Tais questões compõem a identidade do professor formador orientador estágio, que são desenvolvidas junto aos seus pares, e os fortalecem profissionalmente. Admitir e respeitar a especificidade do trabalho desenvolvido pelo professor orientador de estágio no âmbito da licenciatura é pensar o ECS na condição de componente curricular que parte de um projeto coletivo dos cursos de formação de professores.

[...] o estágio prepara para um trabalho coletivo, uma vez que o ensino não é um assunto individual do professor, pois a tarefa escolar é resultado das ações coletivas dos professores e das práticas institucionais, situadas em contextos sociais, históricos e culturais (PIMENTA; LIMA, 2012, p.56).

Ressalta-se que não seja apenas o professor formador orientador de estágio o responsável pelo trabalho de unidade entre teoria e prática. Um curso de licenciatura tem por alvo de trabalho orientar da melhor forma possível a formação para a docência

de qualidade. Igualmente, viabilizar ao licenciando domínio de conteúdo específico e a maneira como este deve ser transmitido, nas palavras de Guiomar Namó de Mello: “Fazer a passagem daquilo que o professor aprendeu para aquilo que ele vai ensinar exige esforço, conceituação e uma prática que você só vai forjando com a experiência” (MELLO, 2016). Saber ‘algo’ não garante necessariamente saber ensinar este ‘algo’, logo uma das questões fundamentais a serem discutidas durante o curso de licenciatura é “o que significa ensinar”.

De acordo com Paul H. Hirst (2001) são muitas as atividades específicas de ensino, por exemplo: desenhar, sem falar nada; narrar uma história; fazer uma experiência diante uma classe; realizar um passeio; assistir um filme; conversar com alguém, entre outras tantas atividades. No entanto nenhuma dessas atividades pode ser reconhecida como ensino. O autor defende que a noção de ensinar está relacionada ao conceito de aprender, e que esta implicação entre ensinar e aprender tem consequência no modo como o professor compreende a profissão da docência, conseqüentemente, na forma como o professor age em sala de aula. Ensinar nesta perspectiva significa admitir que “[...] não existe ensino sem a intenção de produzir aprendizagem e, assim sendo, não se pode caracterizar o ensino sem caracterizar a aprendizagem [...]”. Hirst (2001) também afirmou que em vista disso, “[...] sem se saber o que é aprender, é impossível saber-se o que é ensinar” (2001 p. 70-71). A razão de ensinar está no aprender. Podemos então concluir que ensinar é uma ação intencional com previsão de que o sujeito que aprende mova uma ação transformadora na realidade. Se esta competência em reconhecer o significado de ensinar não for desenvolvida na formação para a docência, as licenciaturas estarão formando profissionais fadados a entreter seus alunos, os enchendo de “[...]conteúdos que contradizem a própria forma de estar em seu mundo, sem que seja desafiado” (FREIRE, 1975, p. 27-28). Um professor, que por vezes saiba, mas não é capaz de ensinar os alunos a aprender!

Partindo destas considerações justifica-se a diferença fundamental entre os dois tipos de cursos de graduação: bacharelado e licenciatura. O segundo deve ocupar-se em preparar o graduando para atuar como professor na educação básica, ou seja, ensinar conteúdos de uma área de conhecimento, este é o ofício do licenciado. Decorre assim que os cursos de licenciaturas estejam organizados para a investigação educacional, não por força legal recomendada a partir das resoluções do CNE, mas por concepção pelo respeito à identidade própria de um Curso de Licenciatura. A partir da divergência de opiniões não dirimida, estava cada vez mais evidente no conflito

instalado no *subcampo das licenciaturas UEPG*: a influência do *habitus* da organização da estrutura do estágio curricular na instituição, do *habitus* da formação inicial para docência nas licenciaturas UEPG e o *habitus* de cada curso de licenciatura. Tais disposições permeavam o *jogo* estabelecido indicando ser pertinente perceber, por parte de ambos os grupos, a existência de questões relevantes para serem definidas no âmbito dos colegiados dos diferentes cursos de licenciaturas, priorizando um processo de construção, visando como produto um novo *habitus* no *subcampo das licenciaturas UEPG*. Em outras palavras:

Reitero a necessidade de considerar o *habitus* um sistema flexível de disposição, não apenas resultado da sedimentação de uma vivência nas instituições sociais tradicionais, mas um sistema em construção, em constante mutação e, portanto, adaptável aos estímulos do mundo moderno: um *habitus* como trajetória, mediação do passado e do presente; *habitus* como história sendo feita; *habitus* como expressão de uma identidade social em construção (SETTON, 2002, p. 67).

Este entendimento permitiria definições harmoniosas com responsabilidade de todos e segurança nas decisões tomadas sobre o ECS da licenciatura. Afastaria as situações conflitantes, legitimando as decisões por meio do comprometimento de todos os sujeitos envolvidos na construção das decisões e não a legitimação da opinião de um grupo pela força legal da maioria. Importante destacar que no conflito em questão, não existiu grupo contrário ao fortalecimento das licenciaturas e sim, propostas de encaminhamentos divergentes. Principalmente em relação à pulverização das disciplinas de estágio das licenciaturas, detentora de uma carga horária imponente na grade curricular, em diferentes unidades departamentais com legitimidade em gerir a carga horária sob sua responsabilidade. As preocupações mencionadas não fizeram parte da pauta de discussão, o que pode ser percebido diante das decisões tomadas nos processos de reformulações curriculares por meio de deliberações normativas, embora o discurso ecoado fosse a defesa da “interação”, “convivência contígua” e “oportunidade de voz e voto”.

Os professores orientadores de estágio, ainda vinculados ao DEMET, encaminharam ao Conselho Universitário – COU/UEPG uma decisão aprovada em reunião departamental, na qual solicitavam que os professores orientadores de estágio só fossem transferidos de unidade departamental por concordância de ambas as partes (requerente e professor/DEMET). Esta decisão departamental consubstanciou-se no processo 05116/2015 de 09/4/2015, arquivado no SECIHLA por despacho da vice-

reitoria datado de 17 de Abril de 2015. No referido processo, em síntese: foram expostas as situações vexatórias pelas quais os professores da unidade vinham passando no âmbito da instituição; foi apresentada uma síntese do papel do departamento em relação ao estágio; foi dada uma ênfase no departamento enquanto unidade administrativa; apresentou-se a necessidade de respeito em relação à trajetória acadêmica desses docentes na instituição; igualmente a necessidade em resguardar a atuação da Coordenação Geral dos Estágios das Licenciaturas; foi solicitado garantia de vagas de concurso para o estágio curricular; igualmente de asseverar a isonomia de direitos aos docentes que optassem permanecer no DEMET (UEPG, 2015). O processo, no entanto nunca chegou ao COU/UEPG. “Consta nos autos do processo” que se reuniram no gabinete da vice - reitoria: vice - reitora; representante da PROGRAD, procurador jurídico, representante do SECIHLA, Coordenador Geral dos Estágios das Licenciaturas; representante da COPELIC; Chefe e chefe adjunto do DEMET, ocasião em que foi discutida uma minuta de Portaria da Reitoria para normatizar o procedimento de realocação de disciplinas referentes ao ECS da licenciatura e seus respectivos professores do DEMET para os departamentos de referência, resultando na Portaria da Reitoria nº 189¹⁴² de 16/4/2015. Desta forma o processo protocolado pelo DEMET foi considerado sem finalidade, e com aval da procuradoria jurídica, conforme registros, arquivado no setor de Ciências Humanas, Letras e Artes por determinação da vice - reitoria.

3.3.3 A Extinção do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino na UEPG

Em reunião do colegiado setorial de Ciências Humanas, Letras e Artes do dia 14 de Outubro de 2015 o presidente da plenária coloca em discussão a proposta de extinção do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino fundado, aqui abreviadamente, nos seguintes argumentos: a prática como componente curricular como atribuição dos departamentos de referência; docência e ciência como palavra de ordem nas reformulações curriculares a partir de 2010; das treze licenciaturas, nove já tinham

¹⁴² PORTARIA R. Nº 189 DE 16 DE ABRIL DE 2015. Aplicável ao procedimento de realocação de disciplinas referentes ao Estágio Curricular Supervisionado do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, bem como, à mudança da lotação dos professores deste Departamento aos quais estas disciplinas são atribuídas. Disponível em <https://sistemas.uepg.br/producao/reitoria/documentos/21892015-04-1613.pdf>. Acesso em 30 de abr. de 2019.

confirmadas a realocação dos estágios; as resistências à finalização do projeto institucional de mudança advinham de interesses pessoais, políticos e departamentais; o posicionamento contrário à mudança não era unânime por parte dos professores do DEMET embora este contasse com representantes em instâncias superiores quando propostas de realocações foram aprovadas; a portaria nº 189/2015 da reitoria que atendia parcialmente as reivindicações dos professores; a posição contrária da maioria dos professores do DEMET é pública e notória¹⁴³; a maioria dos professores do DEMET dirigiu-se ao SEXATAS propondo a criação de um novo departamento¹⁴⁴; quebra do princípio da impessoalidade, assim como da isonomia que rege o serviço público se o SECIHLA desse tratamento diferenciado aos professores do DEMET em relação aos professores já transferidos (UEPG, 2015c, fls. 03-04). Apresentados os argumentos à plenária setorial o presidente/proponente da proposta declara: “No uso das atribuições regimentais do SECIHLA, fica decidida a extinção do DEMET e a lotação dos seus professores nos departamentos responsáveis pelos campos de conhecimento aos quais as suas áreas e disciplinas se referem [...]” (UEPG, 2015c, fl. 05, grifo nosso).

Aberta a discussão o professor chefe do DEMET (2015) registra perplexidade diante o exposto com a seguinte fala:

[...] numa reunião onde estavam o Diretor do SECIHLA mais os chefes do DEMET, a vice - reitora foi dito que os professores do DEMET iriam para os departamentos onde houve mudança da Matriz Curricular e as disciplinas de Estágio foram alocadas em outro dos departamentos de origem e que se os outros departamentos não fizessem a solicitação de mudança os professores poderiam ficar no DEMET (UEPG, 2015c, fl. 5).

Em seguida o chefe do DEMET na ocasião esclareceu que: a conversa dos professores DEMET com o SEXATAS só ocorreu após a ida do diretor do SECIHLA aos departamentos que não haviam solicitado as disciplinas de estágio (Matemática, Química, Física e Biologia) para oferecê-las. A afirmação referia-se a um documento (ANEXO B) enviado aos departamentos e colegiados dos cursos citados por parte do diretor do SECIHLA, com o objetivo de fomentar os departamentos e colegiados a

¹⁴³ Carta Aberta registrando a contrariedade dos professores do DEMET à realocação das disciplinas de estágio para os “departamentos afins” transformado no Processo 13.008/2015 arquivado no SECIHLA (A AUTORA, 2017).

¹⁴⁴ Departamento de Ensino de Ciências Exatas, Naturais e Corporeidade (DECENC), vinculado ao SEXATAS, apresentado por meio do Processo 14035/2015. Arquivado no SECIHLA (A AUTORA, 2017).

solicitarem as disciplinas de estágios. Desta forma os motivos que levaram os professores, ainda lotados no DEMET em parceria com outros já realocados por força legal, a discutirem a possibilidade de criação de um departamento no SEXATAS, deu-se porque a maioria desses docentes pertenciam a área de conhecimento das ciências naturais. E, também, por estar claro pelas ações da direção do setorial, empenho pela não permanência do DEMET (grupo de professores) no SECIHILA. Cabe acrescentar que ao fomentar a solicitação das disciplinas, principalmente aos departamentos, não existia nenhuma preocupação em como cada um destes cursos (em seus colegiados) compreendia e discutia a concepção curricular de estágio supervisionado. Decorre desta atitude a impressão da oferta de vagas (carga horária) como *capital* de convencimento. Isso levou o chefe DEMET (2015) a questionar: “Se o DEMET não tivesse conversado com o SEXATAS, não haveria a discussão do processo de extinção do DEMET?” (UEPG, 2015c, p. fl. 5). Não há registro na ata setorial quanto à resposta a esta questão.

Na terceira intervenção durante a discussão, o chefe do DEMET (2015) solicita a apresentação do processo em discussão, pois as leis que regem a administração da UEPG prevêm que para que haja um posicionamento sobre um assunto é necessário existir um processo. Isso ocorre porque a proposta de extinção do DEMET não constava na pauta para a reunião setorial daquela data (14/10/2015). Isso se confirma pelo registro no processo nº 16979/2015 em 15 de Outubro de 2015, posterior a data da reunião setorial, sob a denominação: “Of. 117/15 – Encaminha extrato de ata referente ao colegiado setorial do SECIHILA que decidiu pela extinção do DEMET e a transferência de lotação de seus professores e disciplinas”.

O coordenador da Pós Graduação em Educação também se manifestou durante a reunião setorial e ponderou sobre: a existência tanto de razões institucionais como para a resistência à decisão; as implicações que o posicionamento adotado geraria a gestão, ao processo pedagógico, as questões das relações humanas na instituição; a responsabilidade como coordenador da pós - graduação em alertar sobre um possível descredenciamento de três docentes do programa e aos posicionamentos pautados na ética da convicção e da responsabilidade. Após algumas participações menos expressivas na discussão, a proposta foi aprovada por maioria dos votos.

Consubstanciado como processo de extinção do DEMET, a tramitação seguiu, passando pela procuradoria jurídica, seguindo para o CEPE/Câmara de Assuntos Extraordinários. Nesta instância ocorreu que a vice - reitoria evitou que o processo fosse

encaminhado ao relator pela presidente da câmara, fundamentada em “conflito de interesse”, por ser a presidente da câmara uma professora orientadora de estágio, e por essa razão a relatora do processo foi determinada pela vice reitoria. De acordo com Bourdieu (2011a, p.171) a estrutura do *campo universitário* está sujeita as relações de forças entre os agentes num dado tempo, a partir da posição que estes ocupam na estrutura, enquanto princípio de estratégia, com vistas a modificar ou conservar a estrutura. Isto faz do *campo universitário*, um espaço de várias dimensões, edificado a partir de um conjunto de poderes que se tornam eficazes em algum momento, durante os *enjeux* (jogos) de poder para definir os critérios conscientemente mobilizados ou implicitamente irmanados entre aqueles que os designam (BOURDIEU, 2011a, p. 40).

Durante a tramitação do processo nº 16979/2015 no CEPE houve solicitação de vistas ao processo por um dos conselheiros. No parecer emitido o conselheiro defendeu o ECS um campo de conhecimento, em diálogo com a realidade profissional. Considerou no âmbito da licenciatura que “[...] todas as disciplinas são teóricas e práticas [...] devem contribuir para sua finalidade, que é formar professores a partir da análise, da crítica e da proposição de novas maneiras de fazer educação” (PIMENTA; LIMA, 2012, p.44). Fundamentado no estatuto da instituição argumentou quanto ao respeito à diversidade e pluralidade de pensamento, priorizando o diálogo e a inexistência de orientação para extinção departamental. Questionou sobre: a situação funcional dos professores realocados para diferentes unidades administrativas; a inexistência de legislação institucional às vagas de concurso para professores de estágio e as demais disciplinas relacionadas às práticas enquanto componentes curriculares nas licenciaturas; a definição de um lócus para discussão da composição curricular da formação para docência e a existência de reflexões quanto ao impacto da identidade dos cursos de licenciaturas com a realocação das disciplinas de estágio. Também rememorou as contribuições do DEMET para a instituição e contemporizou depoimentos de outras instituições que passaram pelo mesmo processo de discussão, constatando de que a mudança deve ocorrer no “interior daqueles” que atuam nas licenciaturas (UEPG, 2015c, fls 65-66).

A partir dessas considerações, em linhas gerais, o conselheiro propôs não forçar a transferência das disciplinas e professores naquele momento. Sugeriu manter na instituição uma “relação dual”, ou seja, que as realocações só ocorressem na medida em que cada curso definisse a concepção de estágio e prática enquanto componentes curriculares dentro de suas especificidades, e não por determinação institucional. Propôs

formar um “Núcleo de discussão das licenciaturas” com representantes de todos os setores de conhecimento afetos, colegiados das licenciaturas, licenciandos, professores orientadores de estágio e representante da comunidade escolar externa, sob a coordenação da PROGRAD. Desta forma, na visão do conselheiro, a instituição desencadearia um processo democrático na discussão sobre o tema demonstrando respeito às identidades de cada curso e evitaria “sobressaltos nas relações pessoais” (UEPG, 2015c, fl. 59-66). O parecer foi lido em sessão plenária do CEPE em 26/4/2016, mesmo assim, por maioria dos votos foi aprovada a proposta de extinção do DEMET e a transferência dos professores e disciplinas de estágio para os departamentos de referência, com prazo estipulado até início de 2017. Importante registrar que na referida plenária houve a presença significativa dos professores orientadores de estágio e o clima da reunião foi de autoridade imposta, como pode ser percebido no depoimento a seguir:

Estávamos em grande número de professores orientadores de estágio na sala de reuniões (inclusive os colegas professores já realocados). Assim que iniciou a sessão, curiosamente foram surgindo pessoas vinculadas aos órgãos administrativos, visivelmente convocados, para compor enfrentamento aos professores presentes [...]. Após a leitura do parecer de vistas do conselheiro, em que pontos nefrágicos sobre o fato foram elencados surpreende que [...], por mais que a decisão da plenária fosse a mesma, caberiam a uma plenária CEPE debater as questões apontadas, mas [...] não existiu nenhuma discussão por parte dos conselheiros. Predominou na sala um pacto de silêncio ‘ensurdecador’ (Depoimento da Autora sobre o que presenciou na sessão plenária do CEPE em 26 de Abril de 2016).

O processo nº 16979/2015 foi para plenária do CA em 09/5/2016, e recebeu pedido de vistas do conselheiro representante do SEXATAS. Em 30/5/2016 o processo retorna para plenária do CA com o parecer relativo ao pedido de vistas, o qual considerava a extinção do DEMET e a transferência de seus docentes e disciplinas, uma alteração institucional complexa para ser pensada e avaliada sob vários aspectos. No entanto, o conselheiro analisou o processo apenas nos aspectos referentes ao SEXATAS, devido ao seu pertencimento, e desta forma alertou sobre os seguintes pontos: o SEXATAS seria o setor mais impactado com a proposta, pois três de seus quatro departamentos afetos receberiam os professores e as respectivas disciplinas, no entanto em nenhum momento o CEPE havia chamado o setor para ouvi-lo; identificou no processo falta de paridade em relação aos outros nove processos em que houve a alteração curricular nas licenciaturas, nos quais a Portaria 468 foi cumprida

rigorosamente, embora o ato tratasse a questão referente à realocação de disciplinas de forma bem mais simples no que tange a consulta aos departamentos envolvidos.

Também relatou que o SEXATAS avaliou uma proposta de transferência do DEMET para o SEXATAS sob a denominação de Departamento de Ensino de Ciências Exatas e Naturais e Corporeidade – DECENC. No entanto, tal possibilidade não foi contemplada por deliberação colegiada devido a motivos alegados com relação à restrição do espaço físico e a existência de uma “demanda” entre o DEMET e o SECIHLA, da qual o SEXATAS não era protagonista. Quanto à questão epistemológica o projeto de criação do DECENC apresentava lacunas ao contemplar “corporeidade” no mesmo campo das ciências naturais, um fato importante, que revelou a intenção do grupo de professores, muito mais acentuada na identidade epistemológica que os une, o ECS, do que em torno do ensino de ciências. Diante do exposto o conselheiro analisou a proposta de extinção como uma decisão unilateral, sem considerar os departamentos e setores impactados com os desdobramentos. Propôs agregar legitimidade ao processo fazendo-o tramitar pelos setores e departamentos afetados com a alteração em discussão, pois em sua análise não existia urgência na conclusão da proposta de extinção do DEMET. Findada a exposição e esgotadas algumas discussões a proposta do conselheiro foi recusada e a matéria do processo foi aprovada por maioria da reunião plenária. O processo seguiu ao COU sendo solicitado pedido de vistas pelo conselheiro representante dos agentes universitários, o qual justificou o procedimento com a intenção de fundamentar o voto. Retornando a plenária em 14/7/ 2015, ocasião em que no parecer, o conselheiro, entre outros pontos, destacou que: o processo de extinção é deflagrado a partir de uma reunião setorial no SECIHLA datada de 14/10/2015, no entanto o processo é protocolado em 15/10/2015, não existindo tempo, previsto em regulamento, para a inclusão de pauta, e tão pouco a tramitação pelos órgãos interessados antecedendo a reunião setorial; a pauta divulgada da reunião setorial do dia 14/10/2015 não trazia o assunto da extinção do DEMET como tema a ser discutido; na Câmara de Assuntos Extraordinários o processo foi distribuído pela vice reitora, sem a interferência da conselheira presidente, no entanto, o processo em tela apresentava como interessado e relator a mesma pessoa; o DEMET só tomou conhecimento do processo pelo próprio processo; não constam no processo as manifestações de aceite dos departamentos destinatários das disciplinas e professores; quebra de diálogo por parte das instâncias superiores retirando o direito de posicionamento contraditório do DEMET diante a extinção, com incontestável intervenção da estrutura administrativa;

alertou que não há no estatuto da UEPG rito de extinção departamental e, finalizando registrou tratamento diferenciado “enquanto conselheiro” quanto ao prazo legalmente instituído para solicitação de vistas a um processo. Com estes apontamentos o conselheiro propôs a retirada do processo para tramitação e manifestações dos professores afetados pela situação imposta. Justificando desta forma seu posicionamento contrário ao teor do processo em questão. Após exposição do conselheiro ocorreu uma ampla discussão e outro conselheiro, vinculado ao SEXATAS, solicitou a palavra e teceu comentário sobre os fatos ocorridos, já apontados pelos conselheiros solicitantes dos pedidos de vistas no processo, supracitados, estabelecendo raciocínio referente aos aspectos legais e de mérito da situação em discussão.

Quanto aos aspectos legais pautou-se nos preceitos estabelecidos para votação nas resoluções normativas do CEPE, CA e COU (Resoluções Universitárias nº 44,45 e 46 de 18/12/2014, respectivamente) e destacou que para além de isonomia o que se pretendia era que fossem acatados os regimentos dos conselhos. Sobre a inexistência na instituição de encaminhamento pré definido para a extinção de um departamento indicou ser o mais sensato que o COU estabelecesse este rito, no entanto optou-se por um rito desconexo e estranho, uma vez que a opção pela solução de “ato pertinente ao poder discricionário” atribuído ao administrador, interpretado normalmente como uma “ação autoritária” foi descartado pela direção da instituição. Em relação ao mérito do objeto em pauta destacou as vantagens financeiras¹⁴⁵ apontadas pelo relator no CA quando este destacou a economia para cofres públicos a extinção do DEMET. Citou estruturas institucionais em que departamento e colegiado são agregados em um órgão, no qual são discutidas questões administrativas e curriculares, bem como o desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão. Trata-se assim de uma associação que revela um paradigma emergente no modelo da estrutura institucional, que difere de uma decisão discriminatória sobre um departamento em especial. Ainda em relação ao mérito o conselheiro retomou a Portaria 468 de 20/12/2011, em que a realocação das disciplinas ficava dependendo apenas das declarações de aceites dos departamentos solicitantes, ignorando os departamentos signatários fazendo o DEMET

¹⁴⁵ Considerando a existência de 32 (trinta e dois) departamentos na UEPG em um ano estas funções redundariam aos cofres públicos R\$ 893.233,70. Se as instituições coirmãs da UEPG mantiverem em seus modelos de estrutura esta média de departamentos, o governo de estado gastaria aproximadamente R\$ 6.252.635,90 por ano investindo nesta única unidade (departamento). Calculando que cada departamento mantém uma remuneração para chefia de R\$ 1.487,58 e para um secretário (a) de R\$ 606,00, remontando em gasto mensal de R\$ 2.094,04 com a estrutura que contém a unidade departamental - Fala do Conselheiro vinculado ao SEXATAS em reunião plenária do CA em 09/5/ 2016 (A AUTORA, 2018).

refém de diversos colegiados. Dentro desta perspectiva os colegiados das licenciaturas afetas ao SEXATAS não haviam solicitado a disciplina e os professores de ECS para os departamentos de referência por respeito à decisão dos professores em permanecer no DEMET e por já existir uma participação efetiva desses docentes junto ao curso como membros de colegiados, participantes de projetos de pesquisa e extensão, bem como, participação nos programas de pós graduação. Fato também identificado em relação ao Curso de Ciências Biológicas no SEBISA, destacando que ao forçar uma transferência acarretaria em deteriorar essas relações. Concluiu a explanação destacando, em seu modo de perceber os fatos ocorridos, a existência de nítida incompatibilidade de paradigmas. Apontou o parecer emitido pelo conselheiro do CEPE, como a melhor forma de garantir aos docentes o direito de escolha e proporcionar um ambiente institucional livre de animosidades.

Sem mais posicionamentos, a votação foi conduzida pela mesa dos trabalhos sendo a matéria do processo aprovada pela maioria dos conselheiros em acordo com a extinção do DEMET¹⁴⁶. Sendo o Conselho Universitário o órgão máximo de deliberação da instituição, após a reunião relatada o processo tramitou pelos órgãos competentes para os registros e encaminhamentos legais referentes à extinção do DEMET e a transferência de seus docentes para os departamentos contemplados. Para essa transferência foram realizadas reuniões na vice - reitoria, e oferecido aos professores a opção de assinar um requerimento “solicitando a transferência”, ou seja, “[...] o reconhecimento da legitimidade dos valores produzidos e administrados pela classe dominante [...]” (BOURDIEU, 1989, p.15), no entanto nem todos os professores aceitaram a oferta, para os quais foi expedida uma “Ordem de Serviço”, situação constrangedora, mas um estratagema para não neutralizar a violência sofrida e conscientizar os agentes ao redor (os que sofrem ou exercem) sobre a violência tácita que permeia o *campo social*. Para completar este relato julgamos pertinente aclarar o posicionamento adotado pelos conselheiros citados durante a discussão da plenária suprarrelatada, bem como para conhecer a argumentação destes diante da matéria discutida. Para isso recorremos a Ata nº 04/2016 do COU/UEPG na qual identificamos os posicionamentos a seguir descritos. A mesa que presidiu a plenária informou que em relação à presidência da câmara ter sido deixada pela conselheira presidente, quando a

¹⁴⁶ RESOLUÇÃO UNIV Nº 030, DE 14 DE JULHO DE 2016. Extingue o Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, da UEPG. Disponível em <https://sistemas.uepg.br/producao/reitoria/documentos/1302016-07-1424.pdf>. Acesso em 30 de abr. de 2019.

matéria foi discutida, ocorreu devido à presença do magnífico reitor na reunião, o que é hierarquicamente previsto no regimento institucional. Esclareceu que a então presidente da câmara, não foi impedida de relatar o processo, mas que teria existido um acordo entre os conselheiros da câmara, uma vez que a conselheira presidente havia citado não se sentir à vontade para discutir o tema. Pautada em princípios éticos, em não utilizar a prerrogativa do exercício da presidência da câmara para influenciar na deliberação sobre a matéria, surgindo assim o consenso entre os conselheiros da câmara para a determinação de um conselheiro, considerado imparcial, para emitir o parecer no processo. Quanto ao embate acerca do processo em discussão ter sido protocolado um dia após a reunião ocorrida no SECIHLA, fato mencionado por todos os conselheiros que solicitaram vistas ao processo, a mesa condutora da plenária avocou a Resolução Universitária¹⁴⁷ n° 46, de 18/12/ 2014, em seu Art. 14, parágrafo 1° do regimento interno da instituição que diz: “§ 1° Nenhum membro do Conselho Universitário poderá fazer uso da palavra por mais de 3 (três) vezes sobre a mesma matéria, salvo o relator, que poderá dar tantas explicações, breves, quantas lhe forem solicitadas”. Em outros momentos a mesa solicitou ao representante da Procuradoria Jurídica – PROJUR que se fizessem os esclarecimentos legais necessários. Como última intervenção a mesa conduziu a votação inquirindo aos conselheiros se estavam suficientemente esclarecidos para votação. Determinou que aqueles que seguiam a proposição de extinção do DEMET em acordo com o relator proponente da matéria deveriam permanecer como estavam ou, levantassem o braço caso acompanhassem o relato de vistas apresentado no início da reunião, resultando no acompanhamento à proposição do relator da matéria por maioria dos votos. O representante da PROJUR fez algumas intervenções, principalmente quando solicitado. Primeiro declarou que no caso da alteração na presidência da câmara de assuntos extraordinários não houve ilegitimidade no processo como um todo, citando o Regimento Interno do COU. Num segundo momento esclareceu sobre o impedimento para um conselheiro votar, referindo-se ao Art. 18, parágrafo 3° do Regimento Interno do COU:”§ 3° O impedimento deverá ser declarado espontaneamente, ou arguido por qualquer Conselheiro que dele tenha conhecimento, sob pena de responsabilidade funcional, sem prejuízo de verificação de

¹⁴⁷ RESOLUÇÃO UNIVERSITÁRIA N° 46 DE 18 DE DEZEMBRO DE 2014 que homologou o Regimento Interno do Conselho Universitário da Universidade Estadual de Ponta Grossa às fl 6. Disponível em <<http://pitangui.uepg.br/secrei/pdfs/UnivRegimento.pdf>>. Acesso em 18 de Agosto de 2018.

eventual nulidade da votação”¹⁴⁸. Logo, como não houve solicitação de escusa, não caberia o parágrafo 3º.

A conselheira, então presidente da Câmara de Assuntos Extraordinários, citada várias vezes, em esclareceu os encaminhamentos praticados pelo CEPE. Relatou que recebeu telefonema da vice - reitoria indicando que existiu envolvimento da conselheira com o DEMET e que desta forma, o magnífico reitor assumiria a presidência da câmara, e que a pedido da reitoria a relatoria teria sido já determinada. A conselheira citou que não houve tramitação do processo na câmara, mas que a conselheira indicada para relatar o processo manteve um estreito diálogo com a conselheira presidente da câmara no sentido de subsidiar o julgamento da matéria. Entretanto reforçou que este fato, em momento algum foi utilizado para tentar convencer a relatora a tomar determinado posicionamento, também enfatizou o fato de que há um ano, na ocasião, sua lotação já se dava em outro departamento que não, mas o DEMET. Finalizando, a conselheira mencionou que sua recomendação em reunião na câmara foi de que a transição dos professores do DEMET para os departamentos de referência fosse gradativa a partir das reformulações curriculares e com imprescindível presença dos professores de estágio nos colegiados de curso. Finalizou reiterando que “não aceitaria fazer o relato da matéria” na câmara.

O conselheiro, diretor do SEXATAS, manifestou-se em um primeiro momento ratificando seu posicionamento de pedido de vistas no CA. Em seguida lembrou de que o processo de extinção era citado como um processo derivado de outro “muito antigo, tido como o melhor para a Universidade”o que em sua interpretação gera uma questão subjetiva devido a “opiniões contraditórias”. Exemplificou com o fato de solicitação do DEMET para a criação de um departamento no SEXATAS, o que resolveria o problema do SECIHLA, mas que não foi considerado pelo SEXATAS “como melhor momento”, no entanto, a transferência “compulsória dos professores do DEMET” não foi objeto de consulta ao SEXATAS. Em uma segunda intervenção o conselheiro afirmou que interesses e questões pessoais sempre estão presentes nos assuntos debatidos, a necessidade é “separar as convicções”.

A então conselheira relatora do processo na Câmara de Assuntos Extraordinários fez longo uso da palavra. Iniciou expondo ter conversado muito com a conselheira

¹⁴⁸ RESOLUÇÃO UNIVERSITÁRIA Nº 46 DE 18 DE DEZEMBRO DE 2014 que homologou o Regimento Interno do Conselho Universitário da Universidade Estadual de Ponta Grossa às fl 7. Disponível em <<http://pitangui.uepg.br/secrei/pdfs/UnivRegimento.pdf>>. Acesso em 18 de Agosto de 2018.

presidente da Câmara de Assuntos Extraordinários objetivando um “bom parecer” e confirmou ser “neutra” em relação à matéria discutida. Contou sobre os questionamentos que havia lançado junto ao proponente do processo, bem como, ao DEMET objetivando “ouvir além do que já estava escrito”. Citou que por parte do DEMET as justificativas apresentadas para fundamentar a discordância em relação a extinção traziam “muito mais envolvimento pessoal”, e o que ela esperava era um posicionamento vinculado com a pós graduação em Educação ou de outras formas que mostrassem o fortalecimento do departamento. Considerou “o que veio do DEMET frágil” (ANEXO C). Relatou ter havido na Câmara de Assuntos Extraordinários a discussão quanto ao tempo para a extinção do DEMET e que as reformas curriculares “não garantiriam a continuidade do docente para a revisão curricular dos cursos de origem, não estando presentes no dia a dia das modificações curriculares”. Destacou que no parecer a vaga na disciplina de ECS seria do professor oriundo do DEMET e que existiriam outras formas de fortalecer um grupo de estágio, citando, por exemplo, a COPELIC. A conselheira externou preocupação quanto ao fato de não ter havido uma discussão “mais apropriada” das licenciaturas em relação à extinção do DEMET, mas que o parecer emitido trazia em seu teor a manutenção dos direitos e acompanhamento da Pró Reitoria de Recursos Humanos – PRORH junto aos docentes afetados. Afirmou não ter existido inferência de cunho pessoal dela e do grupo que discutiu o parecer para “destruir o DEMET ou as pessoas”, mas utilizou-se de formas técnicas para estudar o que seria melhor para a instituição. Em nova intervenção a conselheira relatora manifestou que houve sim a citação de um processo referente a criação de um novo departamento no SEXATAS a partir da realocação do DEMET para o referido setor e admitiu ter existido um erro e poderia sim, na qualidade de relatora do processo de extinção do DEMET, ter consultado o SEXATAS.

O conselheiro proponente e relator do processo de extinção do DEMET manifestou-se em três momentos, de acordo com a ata da plenária aqui relatada. O primeiro momento foi após a leitura do parecer de vistas no início da reunião, sobre o qual declarou existir uma exaustiva repetição de argumentos utilizados deste o início do processo, observando que havia uma manifestação formal do DEMET no processo, bem como em outros momentos da discussão sobre a matéria. Destacou a existência de um “posicionamento contrário ao encaminhamento” e não considerava legítima a afirmativa de que todas as partes não haviam sido ouvidas, uma vez que o processo sempre esteve devidamente instruído para as votações em plenárias. Classificou o pedido de vistas

como vazio em relação a informações que pudessem agregar à discussão daquele conselho. Também defendeu o direito ao contraditório, mas entendia que as teses já haviam sido suficientemente explicadas e propôs manter o posicionamento pela extinção do DEMET já referendado pelo CEPE e CA. Em outro momento rebateu as indagações afirmando que a pauta para a reunião setorial que desencadeou o processo de extinção do DEMET foi encaminhada com “antecedência regimental específica”, uma vez que a matéria foi apresentada por escrito sucedida de argumentação e com espaço aberto para o contraditório, seguido da votação. Desta forma tudo ocorreu em acordo com os ritos da casa.

No terceiro e último momento em que se manifestou na reunião hora relatada, o conselheiro interessado e proponente da matéria, indagou se os presentes conselheiros votariam “pessoalmente ou como representantes de órgão”, enunciando o raciocínio de que o SECIHLA representaria um voto, não fazendo sentido contestar o conselheiro que repetiu em vários momentos que existiria de sua parte “interesse particular” em relação à matéria em discussão pelo fato da votação não ser pessoal. Comprovou por meio de lista de e-mail datada de 08/10/2015 que a pauta constaria em destaque e que o diretor de setor votaria em caso de empate, o que não ocorreu. Esclareceu que no CA havia proferido voto inclusive com a maioria, por acreditar que os conselheiros presentes não poderiam votar na instância COU por já terem votado em outra instância.

Consideramos que na discussão sobre ECS no *subcampo das licenciaturas UEPG* emergiu o *poder universitário* institucionalizado, por meio das hierarquias estabelecidas pelas instâncias reguladoras, capazes de dissimular interesses de agentes ou grupos de agentes em um *campo* ou *subcampo*, na luta concorrencial em busca de quem detém a verdade (BOURDIEU, 2004a, p.116). A partir do engendramento de ações entre PROGRAD, Setor de Ciências, Humanas, Letras e Artes e vice reitoria prevaleceu à manifestação mais incontestável do *poder universitário*, considerado com muita naturalidade devido às relações hierárquicas existente entre estas instâncias reguladoras no âmbito universitário. Só com um olhar mais atento é possível reconhecer a condição dominante que assumidas no encaminhamento da situação em análise. Tal situação não comporta julgar ser correta ou não, trata-se de um mecanismo próprio do *campo universitário*, com autoridade para determinar o grupo conservador (ortodoxo) e o inovador (heterodoxo) na dimensão das relações sociais do *campo* ou *subcampo*.

CAPÍTULO 4

POSICIONAMENTO EM RELAÇÃO AO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO QUE PERMEIAM ENTRE AGENTES VINCULADOS AO SUBCAMPO DAS LICENCIATURAS UEPG

Os capítulos anteriores compuseram uma leitura das práticas dos agentes integrantes da estrutura hierárquica do espaço social da UEPG na interpretação e encaminhamento da crise instalada no *subcampo das licenciaturas* em relação ao Estágio Curricular Supervisionado. Ficaram evidenciadas as possibilidades de disputas entre agentes e grupos de agentes pelo controle do ECS das licenciaturas, em que as regras institucionais prevaleceram no espaço social em crise.

Neste capítulo a proposta é desvelar como agentes vinculados ao *subcampo das licenciaturas UEPG* estão compreendendo o ECS após o processo de realocação ter sido implementado. Para isso em um primeiro momento é apresentado um olhar em relação à *violência simbólica* exercida em última instância na trajetória de reconversão de um *habitus* social. Em seguida são caracterizados os sujeitos participantes das entrevistas, agentes ocupantes de funções vinculadas ao *subcampo das licenciaturas UEPG*: Coordenação Geral dos Estágios das Licenciaturas UEPG (CGE); Coordenação de Área de Estágio (CAE); Coordenação de Curso e Chefia de Departamento (ChD).

Finalizando o capítulo é apresentada uma proposta de tratamento analítico sobre o conjunto discursivo dos sujeitos entrevistados. Isso se dá por meio da utilização de ferramentas informacionais para a pesquisa qualitativa, para compreender a subjetividade expressa nos pontos de vistas dos agentes entrevistados que os conduziu a investir, de uma forma ou de outra, na situação de crise estabelecida no *subcampo das licenciaturas UEPG*. Este capítulo busca identificar a relação estabelecida entre a *doxa*, a *illusio* e a *hexis (habitus)* presentes entre os agentes vinculados ao *subcampo das licenciaturas UEPG*, no qual o ECS constituiu o *capital simbólico* em disputa.

4.1 A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA IMPLÍCITA NO PROCESSO DE REALOCAÇÃO DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DA LICENCIATURA NA UEPG

Há de se considerar ingenuidade atingir unidade de opiniões diante de uma situação que envolve aspectos legais, pedagógicos, políticos e das relações pessoais. Aspectos estes, permeados pelo *poder* vinculado ao *capital simbólico* e ao *habitus* estabelecidos no interior do espaço social estruturado enquanto um *campo* de força. Onde há dominantes e dominados, existem relações constantes de desigualdade que se exercem no interior desse espaço (BOURDIEU, 1989). O que se contemporiza nesta situação é o cerceamento às discussões, que se encaminhadas de forma condizente aos discursos adotados pelo movimento subversivo, teriam tido grandes chances de viabilizar a capacidade de entendimento entre os agentes com opiniões divergentes compartilhando de uma unanimidade inteligente, discutida e construída coletivamente.

O *jogo* pelo domínio do ECS das licenciaturas, na condição de um *capital simbólico*, estabeleceu o DEMET como um órgão possuidor de acúmulo de capital no *subcampo das licenciaturas*. Por isso, o DEMET foi combatido por um grupo que lutava para desprestigiar a posição do DEMET na estrutura, e assim, imprimir nova legitimidade sobre o *capital* em disputa (O ECS da licenciatura, traduzido em 408 h). Ao ser desacreditado ao longo dos anos, por meio dos processos de reformulações curriculares e perda de espaço no contexto político da instituição, o DEMET perdeu seu *capital simbólico*. As ações empreendidas para isso foram de certo modo endossadas pela PROGRAD ao exercer ascendência sobre a realocação do ECS nas reformulações curriculares, uma vez que à PROGRAD estão afetos os setores de conhecimento, colegiados de curso e departamentos, na condição de dependentes diretos das orientações e respaldo desta. Como todos os órgãos reguladores operam *poder* à sua medida na estrutura universitária, a cumplicidade natural entre eles foi consumada sob a forma do *poder simbólico*, o qual não é visível, porém é percebido e sentido por aqueles sobre os quais é exercido. Esta relação de *poder* constituiu a *violência simbólica* (BOURDIEU, 2001a), não só sobre os professores formadores orientadores de estágio, admitidos por um concurso público e lotados em uma unidade administrativa da instituição a partir de um edital público, mas também, sobre o enfraquecimento do ECS enquanto um *campo* de conhecimento. A *violência simbólica* neste caso ocorreu pelo reconhecimento subentendido da autoridade exercida entre os órgãos reguladores, e destes para com os agentes ou grupos de agentes definidos como ortodoxos.

Neste sentido Bourdieu,

[...] considera como violência simbólica toda coerção que só se institui por intermédio da adesão que o dominado acorda ao dominante (portanto à dominação) quando, para pensar e se pensar ou para pensar sua relação com ele, dispõe apenas de instrumentos de conhecimento que têm em comum com o dominante e que faz com que essa relação pareça natural (2001a, p. 206-207).

Na relação entre as partes opostas em situação de crise, é necessário que haja a legitimação do *poder* da parte dominante. O que exige a concordância de que o *poder*, exercido por *sistemas simbólicos* de conhecimento e estruturação da realidade do *campo social*, se estabeleça dentro de uma concepção homogênea de espaço, tempo e causa concordantes entre os agentes sociais. Dessemelhantes das demais licenciaturas, os cursos de Matemática, Química, Física e Biologia mantiveram cautela em relação ao posicionamento a ser tomado em relação à realocação departamental do ECS. Três delas optaram pelo encaminhamento de adequações¹⁴⁹ curriculares que julgavam necessárias, ao invés de proporem reformulação curricular, entre as quais não houve manifestação quanto ao ECS. Desta forma, as quatro licenciaturas, aguardavam novo prazo de vigência da renovação do reconhecimento de curso (UEPG, 2015, fl. 46).

Do curso de Ciências Biológicas percebe-se um posicionamento de respeito à decisão de seus professores orientadores de estágio, quanto à realocação departamental proposta. Nas palavras da coordenadora (na época) fica evidente uma deliberação colegiada, como se pode observar na afirmação: “Nós sempre apoiamos os professores de estágio e se eles se sentiam bem no DEMET nós respeitamos” (Entrevista concedida

¹⁴⁹ Em acordo com a RESOLUÇÃO UNIV Nº 01, DE 04 DE MAIO DE 2012, em vigor na época, no Art. 3º determinava-se por adequação curricular, as alterações propostas pelo Coordenador de Curso (Colegiado de Curso) que não geram a criação de novos currículos, visando uma maior flexibilização dos cursos, sem alterar seus objetivos e o perfil profissional desejado. § 1º - As adequações curriculares se referem às alterações de ementas de disciplinas, inclusão de disciplinas no rol das disciplinas de diversificação ou aprofundamento, alteração de semestralidade de disciplinas de mesmo ano letivo e disciplinas que tem alteração de locação departamental. Esta resolução foi revogada em 2017 pela RESOLUÇÃO UNIV Nº 011, DE 22 DE JUNHO DE 2017, em vigor, que no Art. 3º passou a compreender por adequação curricular, as alterações propostas, discutidas e aprovadas pelo Colegiado de Curso, que não geram a criação de novos currículos, visando uma maior flexibilização dos cursos, sem alterar seus objetivos e o perfil profissional desejado. § 1º - As adequações curriculares referem-se às alterações de ementas de disciplinas, mantidas a sua denominação e carga horária, à inclusão de disciplinas no rol das disciplinas de diversificação e aprofundamento, à alteração de semestralidade de disciplinas de mesmo ano letivo e à alteração de locação departamental de disciplinas. Disponíveis em <https://prograd.sites.uepg.br/wp-content/uploads/2017/09/Port468.2011.pdf> e https://prograd.sites.uepg.br/wp-content/uploads/2017/09/Resolu%C3%A7%C3%A3o-11_2017.pdf. Acesso em 09 de jun. de 2018.

pela coordenadora e vice coordenadora do Curso de licenciatura em Ciências Biológicas, em 22 de Agosto de 2017).

Em entrevista com os coordenadores das licenciaturas de Matemática e Física, os mesmos procuraram evidenciar em suas falas o bom relacionamento pessoal entre os professores das disciplinas das áreas específicas do curso e os professores orientadores de estágio. A coordenadora da Licenciatura em Matemática lembrou ter sido comentado em reunião do departamento, que antecedeu a realocação das disciplinas de estágio, uma alteração na organização do DEMAT, “algo relacionado a áreas de conhecimento”. Mas, não relatou nenhuma discussão do colegiado sobre esta organização no curso (Entrevista concedida pela coordenadora do Curso de licenciatura em Matemática, em 13 de Junho de 2017). O coordenador do curso da licenciatura em Física destacou sobre a realocação da professora orientadora de estágio em física que: “Houve pouca discussão... não existe nada contra a professora. As relações pessoais nunca foram problemas” (Entrevista concedida pelo coordenador do Curso da licenciatura em Física, em 07 de Julho de 2017). O coordenador do curso de licenciatura em Química falou sobre a realocação, conforme se pode observar no depoimento:

Olha, eu sempre deixei claro que defendia vir para Química, mas dentro de nosso contexto de professores contratados, nós já atuávamos nas coordenações. Então sempre sentíamos falta de defender as discussões do ensino no departamento, para nós está sendo positivo, temos o poder de acompanhar as discussões no departamento e nos posicionar (Entrevista concedida pelo então, coordenador do Curso de Licenciatura em Química, em 23 de Junho de 2017).

Também durante entrevistas realizadas para esta pesquisa os chefes dos departamentos de Matemática, Química, Física e Biologia se manifestaram sobre os motivos da realocação das disciplinas de estágio e seus professores orientadores para seus departamentos com os seguintes depoimentos:

Eu não tenho isso bem claro, eu participei de algumas reuniões, com os professores do DEMET que explicaram o porquê não queriam vir, e teve outra com outro grupo que disse por que deveriam vir. Mas, parte eu sei que foi do tipo "se os professores quiserem, serão bem vindos", mas a gente não se opôs, em recebê-los (Entrevista concedida pela então, chefe do Departamento de Matemática, em 13 de Junho de 2017).

Na verdade, a vinda das disciplinas de estágio para o departamento só aconteceu, após o fim do departamento de Métodos. Na época que o departamento de Métodos ainda existia houve um pedido do colegiado de

Curso de licenciatura em Química, e o pedido não foi aceito. A gente considera que o estágio é uma área de conhecimento específico, [...]. E tem profissionais que foram contratados para trabalhar o estágio. Nosso departamento não teria profissionais para atender esta demanda. Mas, a partir do momento em que o departamento de Métodos e Técnicas realmente foi extinto, os professores foram realocados em outros departamentos [...], aí houve a necessidade de trazer a disciplina para cá. E aí sim, concordamos com a vinda da disciplina, pois os dois professores que originalmente trabalhavam com a disciplina passaram a fazer parte do nosso corpo docente (Entrevista concedida pelo então, chefe do Departamento de Química, em 27 de Junho de 2017).

Eu lembro que na época, foi consultado o departamento em relação à vinda da disciplina, mas o departamento se posicionou que essa fosse uma decisão tomada pelo departamento de Métodos. Então, a gente nunca se manifestou favorável ou desfavorável, porque a gente achava que era uma questão interna do departamento de Métodos [...] Tratamos desta forma a questão [...]. O professor poderia não querer sair de seu departamento, então não queríamos criar esse constrangimento [...] o professor vir e não querer vir, ou, o professor vir e o departamento não querer que venha. Nós deixamos isso como uma decisão superior ao departamento. Eu como chefe, o meu papel é que a professora do departamento de Métodos que veio para cá se sinta acolhida. Que ela consiga desenvolver bem o seu trabalho e seja bem recebida aqui (Entrevista concedida pelo então, chefe do Departamento de Física, em 28 de Junho de 2017).

Até achei muito legal ter eles conosco, são boas pessoas. Somaram ao departamento devido a alta titulação e competência de todos eles. Acho que [...] para nós veio só somar (Entrevista concedida pelo então, chefe do Departamento de Ciências Biológicas, em 27 de Junho de 2017).

Tais posicionamentos refletem a relação de dependência entre cursos e departamentos com as instâncias reguladoras superiores da instituição, quando estes acataram a decisão da realocação como imposição superior. Os depoimentos são cuidadosos em relação ao respeito com o colega professor orientador de estágio, porém surge uma objetividade quanto à realidade que se apresentou no *campo universitário* naquele momento, que pode ser percebida na afirmativa: “Aí **houve a necessidade** de trazer a disciplina para cá, **e aí sim concordamos**” (Chefe do departamento de Química, em 27 de Junho de 2017, grifo nosso).

Isso nos remete à lógica desta compreensão em acordo com o pensamento de Bourdieu, na perspectiva de que “[...] estruturas sociais que organizam, que estruturam a experiência subjetiva, inclusive para escapar à concepção de que os indivíduos são seres autônomos e plenamente conscientes do sentido de suas ações” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 25). Desta forma o *poder simbólico* agiu na situação posta, considerando que ele está impregnado nas estruturas sociais por meio da crença de sua existência. “É um poder que existe porque aquele que lhe está sujeito crê que ele existe.

‘Credere’, diz Benveniste. É literalmente colocar o *kred*¹⁵⁰, quer dizer, a potência mágica, num ser de que se espera proteção, por conseguinte crer nele (BOURDIEU, 1989, p. 188). A universidade é uma instituição que agrega diferentes espécies de *poder* fundadas no acúmulo de posições que permitem controlar outras posições (BOURDIEU, 2011a, p. 103). O que faz do poder um objeto em permanente disputa de um *jogo*, no qual interesses são manipulados por meio da crença e cooperação, orientado por estratégias que garantem aos agentes ou grupos de agentes o reconhecimento da importância em permanecer no jogo. Deste modo os colegiados e departamentos de referência das licenciaturas em Matemática, Química, Física e Biologia ao incorporarem a *illusio*, o pertencimento ao que o campo exige e produz, adotaram as estratégias disponíveis que garantiram a permanência no *jogo* e romperam com a ingenuidade do desinteresse (BOURDIEU, 1989, p. 82). As ciências naturais são fortemente apoiadas nas teorias do conhecimento defendidas por Comte (1798 – 1857), ou seja, o positivismo e mais recentemente pelos defensores do racionalismo científico, como Popper e Kuhn. Fundamentando-se na lógica e experimentação como fatores que contribuem para manutenção do paradigma dominante, diferentemente das ciências humanas que conseguem sobreviver com vários paradigmas simultaneamente. Desta forma não causa estranheza quando os colegiados e principalmente os departamentos afetos às ciências naturais não dedicaram o devido interesse pela posse das disciplinas de ECS da licenciatura, por considerarem que a sua origem é própria das ciências humanas, e como tal carece do devido rigor científico.

A realocação do ECS do DEMET para os departamentos de referência das licenciaturas despertou, tanto por parte dos professores formadores das disciplinas específicas pertencentes às ciências exatas e naturais e da saúde, bem como, por parte dos professores orientadores de estágios, a preocupação em relação à forma como cada grupo compreende o modo de fazer ciência. Ao considerar que o ECS das licenciaturas tem origem nas ciências humanas. Fato que provavelmente desestabiliza as estruturas epistemológicas e metodológicas do ECS da licenciatura, fundadas na especificidade do ser humano, o que as distingue das ciências naturais, tendo sido garantidas na estrutura universitária, por isonomia enquanto unidade administrativa departamental. Uma das características dominantes do conhecimento das ciências naturais é que seus docentes

¹⁵⁰ O *kred*, o crédito, o carisma, esse não-sei-quê pelo qual se tem aqueles de quem isso se tem, é o produto do *credo*, da crença e da obediência, que parece produzir o *credo*, a crença, a obediência (BOURDIEU, 1989, p. 188).

estão envolvidos em atividades de pesquisa as quais no *campo científico* é condição “*sine qua non*” para o reconhecimento entre seus pares. O que nos remete a uma máxima bastante usada pelos docentes desta área, quando afirmam: “a vida é curta e a pesquisa é longa”(fala do senso comum), presumindo que dedicar-se ao ECS ocuparia um valioso tempo em um tema nitidamente alheio ao seu objeto de pesquisa. Na condução da reestruturação do ECS da licenciatura na UEPG os encaminhamentos determinados institucionalmente representaram o entendimento de que toda ciência, seja em referência aos feitos humanos ou fatos naturais, tratam-se de uma prática social que cabe às ciências humanas explicar. Uma vez que em defesa da realocação dos estágios para os departamentos de referência foi alegada a necessidade de articulação entre as disciplinas da grade curricular, sendo o estágio apontado como ponto crucial para tal intento. A concepção defendida foi de que embora constituídas de modo diferente, ciências humanas e naturais, não poderiam mais ser concebidas como tipos distintos do saber no âmbito da formação para docência.

Diante dessas considerações a reflexão que se propõe é de que para existir uma mudança de concepção no ECS da licenciatura em nível institucional, faz-se necessário explorar e discutir os fundamentos epistemológicos que compõem a essência de cada curso. Redesenhar a organização dos estágios das licenciaturas, sob o enfoque de redefinição da concepção de estágio perpassa pela concepção de conhecimento científico. Não se restringe ao ato de extinguir ou criar departamentos dentro de uma estrutura institucional, o que leva apenas a uma dinâmica de realocação e não reestruturação institucional. Salvaguardadas estas reflexões, as licenciaturas de Matemática, Química, Física e Biologia cederam à determinação superior para a realocação das disciplinas de ECS e seus respectivos professores formadores orientadores de estágio, demarcando sua presença no *jogo* instituído no *subcampo das licenciaturas*. E tudo aquilo que não foi devidamente resolvido em termos epistemológicos teve assegurado por uma determinação legal interna, a Portaria da Reitoria nº 189 de 16 de Abril de 2015¹⁵¹.

Em síntese,

¹⁵¹ Portaria aplicável ao procedimento de realocação de disciplinas referentes ao Estágio Curricular Supervisionado do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, bem como, à mudança da lotação dos professores deste Departamento aos quais estas disciplinas são atribuídas. Disponível em <https://sistemas.uepg.br/producao/reitoria/documentos/21892015-04-1613.pdf>. Acesso em jun. 2016.

[...] ninguém pode lucrar com o jogo, nem mesmo os que o dominam, sem se envolver no jogo, sem se deixar levar por ele: significa isto que não haveria jogo sem a crença no jogo e sem as vontades, as intenções, as aspirações que dão vida aos agentes e que, sendo produzidas pelo jogo, dependem da sua posição no jogo (BOURDIEU, 1989, p. 85).

De acordo com Bourdieu existe uma organização entre as diferentes faculdades na estrutura universitária correlata à estrutura do *campo de poder* tensionada entre o polo dominante e dominado. A principal oposição relativa ao lugar e ao significado que as diferentes categorias de professores conferem à atividade científica e a ideia que se tem da ciência (BOURDIEU, 2011a, p. 84).

4.2 O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO SOB O OLHAR DE AGENTES NO EXERCÍCIO DE FUNÇÕES PEDAGÓGICA E ADMINISTRATIVA NO ÂMBITO DO *SUBCAMPO DAS LICENCIATURAS UEPG*

Neste tópico as entrevistas dos sujeitos da pesquisa são analisadas com a finalidade de desvelar as categoriais conceituais *doxa*, *illusio* e *hexis* (*habitus*) que permeiam o espaço social em que se deflagrou a crise pela disputa do ECS, e assim completar a objetivação do objeto de pesquisa proposto nesta investigação. Em termos de *doxa* identificar as crenças. Quanto ao *illusio* busca-se identificar o que definiu o encantamento desses grupos de agentes nas investidas durante a disputa pelas disciplinas de ECS das licenciaturas. Quanto a *hexis*, a proposta é identificar as disposições incorporadas sobre o ECS pelos agentes e de que forma as percepções, apreciações e ações que integram a experiência passada, portanto duráveis, em relação ao ECS na instituição vêm sendo transpostas, dando sentido à prática do ECS exercida no *subcampo das licenciaturas*. Para isso o primeiro passo é reconhecer quem são os sujeitos entrevistados, por meio de uma síntese dos dados de identificação dos sujeitos participantes da pesquisa, conforme apresentada a seguir.

4.2.1 Caracterização dos Agentes participantes da Entrevista

Cederam entrevistas 31 (trinta e um) sujeitos vinculados aos cursos de licenciaturas presenciais ofertadas na UEPG definidos em 04 (quatro) funções distintas no âmbito do *subcampo das licenciaturas UEPG*: 08 (oito) sujeitos em exercício da Coordenação de Área de Estágio - CAE; 02 (dois) sujeitos vinculados a Coordenação Geral dos Estágios, primeiro Coordenador Geral dos Estágios das licenciaturas na UEPG (de abril de 2016 a abril de 2018), após a realocação das disciplinas de ECS para os departamentos de referência – CGE₁ e o Coordenador Geral dos Estágios das licenciaturas anterior – CGE; 11 (onze) sujeitos em exercício na Coordenação de Curso - CC e 10 (dez) sujeitos em exercício na Chefia de Departamento - ChD.

As entrevistas seguiram os critérios de seleção dos sujeitos participantes já apresentados (capítulo 2) que em linhas gerais se constituiu em entrevistas de agentes *vinculados ao subcampo das licenciaturas UEPG* na função de cunho administrativo ou pedagógico desses cursos, na modalidade presencial. Foram realizadas no período compreendido de 06 de Junho a 25 de Setembro de 2017 e também geraram alguns dos depoimentos inseridos na contextualização da pesquisa nos capítulos anteriores.

O perfil dos sujeitos entrevistados está sintetizado na Tabela 1 a partir das variáveis: sexo, idade, graduação (GRA), titulação (TIT), tempo de atuação no magistério (TAM/anos), tempo de atuação no magistério em Ensino Superior (TAS/anos), tempo de atuação na função (TAF/meses) e situação funcional (SIF).

Tabela 1 – Apresentação sociodemográfica dos 31 participantes das entrevistas de acordo com as variáveis determinadas.

Categoria	CAE (n =8)		CGE (n =2)		CC (n =11)		ChD (n =10)		Total (n =31)	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Sexo										
Masculino	2	25%			5	45%	6	60%	13	42%
Feminino	6	75%	2	100%	6	55%	4	40%	18	58%
Idade										
21 – 30										
31 – 40	4	50%			3	27%	3	30%	10	32%
41 – 50	3	38%			4	36%	3	30%	10	32%
51 – 60	1	13%	2	100%	4	36%	3	30%	10	32%
61 – 70							1	10%	1	3%
Graduação (GRA)										
UEPG	5	63%	2	100%	7	64%	4	40%	18	58%
Estadual	3	38%			2	18%	3	30%	8	26%
Federal					1	9%	3	30%	4	13%
Privada										
Municipal					1	9%			1	3%
Titulação (TIT)										
Especializaç			1	50%			1	10%	2	6%
Mestrado	5	63%			1	9%	4	40%	10	32%
Doutorado	3	38%	1	50%	9	82%	5	50%	18	58%
Pós Doutorado					1	9%			1	3%
TAM (anos)										
1 – 5										
6- 10	2	25%			1	9%			3	10%
11- 16	3	37,5%			6	55%	4	40%	13	42%
17 – 21	1	12,5%			1	9%	3	30%	5	16%
22 – 35	2	25%		100%	3	27%	3	30%	10	32%
TAS (anos)										
1 – 5	3	38%					1	10%	4	13%
6 – 15	3	38%			7	64%	6	60%	16	52%
16 – 25	1	13%	1	50%	3	27%	1	10%	6	19%
26 – 35	1	13%	1	50%	1	9%	2	20%	5	16%
TAF (meses)										
1 – 12	4	57%			6	55%	3	30%	13	42%
13 – 24	1	14%			1	9%	3	30%	5	16%
25 – 36	2	29%	2	100%	4	36%	4	40%	12	39%
SIF										
Efetivo/TID E	7	88%	1	50%	11	100%	10	100%	29	94%
Efetivo	1	13%	1	50%					2	6%

Fonte: Entrevistas com 31(trinta e um) sujeitos vinculados aos cursos de licenciaturas presenciais ofertadas na UEPG definidos em 04 (quatro) funções distintas no âmbito do *subcampo das licenciaturas UEPG*, realizadas pela Autora no segundo semestre de 2017.

Entre os trinta e um (31) sujeitos participantes das entrevistas foi possível identificar 58% do sexo feminino. O que nos remete a perceber que embora a oportunidade de acesso a docência no ensino superior, seja igual para ambos os sexos, as preferências quanto à escolha das carreiras profissionais constrói-se ao longo do processo de escolarização esperado para cada um dos gêneros (feminino e masculino). O dado confirma a superioridade da presença feminina em cursos na área de educação no ensino superior no Brasil, pautado por discussões sobre a feminização do magistério (BARROSO; MELLO, 1976; LOURO, 1997; VIANNA, 2013). Isso não representa que a participação feminina no ensino superior não esteja estendendo-se para diversas áreas do conhecimento “ditas masculinas”, mais presentes nas ciências exatas e nas carreiras tecnológicas (RISTOFF *et al.*, 2007). Entretanto quando se verifica que a variável do sexo masculino, neste estudo, predomina na categoria da chefia de departamento com 60%, nos leva a pensar que mesmo em uma amostra pequena, como esta, há necessidade de romper com uma cultura subjetiva que incute lugares a serem ocupados pelo gênero masculino e feminino. Uma constatação que remete a perceber que em tempos contemporâneos no qual a inserção feminina no mundo do trabalho vem estabelecendo novas relações, ainda são produzidos mecanismos sutis de dominação nos espaços hierárquicos de poder (BACKES; THOMAZ; SILVA, 2016, p.169).

Encontramos semelhança de 32% na variável idade entre as faixas etárias de 32- 40, 41-50, 51-60 anos e de 3% dos entrevistados entre 61-70 anos, evidenciando na instituição a atuação de um grupo de sujeitos em fase produtiva entre 32 e 60 anos. Academicamente, considerando que a formação após a graduação leva em média de 7 (sete) a 10 (dez) anos, a nova geração de docentes chega à docência do ensino superior, em média, com 30 anos de idade com meta da aposentadoria, ainda, na faixa entre 60-70 anos. Constatou-se que 42% dos entrevistados atuam no magistério entre 11 – 16 anos, seguidos de 32% de docentes com atuação no magistério entre 22 -35 anos, destes 52% atuam no ensino superior entre 6 – 15 anos. Em acordo com os estudos de Huberman (1992) os ciclos profissionais dos professores distinguem-se em cinco fases: ingresso (1 a 3 anos); estabilização (4 a 6 anos); diversificação (7 a 25 anos); serenidade (25 a 35 anos) e desinvestimento (mais de 35 anos de docência).

Os dados revelam que o grupo em questão situa-se nas duas fases intermediárias do percurso profissional no magistério (saindo da estabilização e em plena fase de diversificação). Estão decididos a seguir na docência e conseguiram se estabilizar profissionalmente e desenvolveram um repertório pedagógico que possibilita a

definição de sua identidade profissional. De acordo com Huberman (1992), um grupo como é o caso dos entrevistados entre 06 e 15 anos de docência no ensino superior, desenvolve uma atitude de questionamentos e busca pelo aprimoramento da prática profissional. Podemos entender como uma fase de auto-avaliação da experiência profissional vivida até então, que resulta em experimentar novas condutas metodológicas, didáticas em busca de respostas a uma série de questionamentos e desencantos que foram acumulados durante a trajetória profissional. É a fase da procura pela reorganização estrutural e pedagógica. Existe resistência à nostalgia (considerado serenidade profissional para alguns), uma vez que o choque inicial com a complexidade do cotidiano da realidade profissional já foi vencido.

Um dado interessante a destacar é de que 58% dos sujeitos entrevistados foram graduados na UEPG, o que torna o grupo um tanto homogêneo principalmente no nível de graduação. Seguidos de 26% graduados em outras instituições estaduais, 13% em instituições federais e 3% em instituição municipal/mista, com pagamento de mensalidade parcial. Não foi identificado nesta amostra de entrevistados, sujeitos oriundos de graduação em instituição privada, o que revela forte influência da formação pública na graduação neste estudo.

Também foi apurado que 58% são sujeitos detentores da titulação de doutor, 32% mestres, 6% especialistas e 3% pós - doutores, o que remete a um grupo oriundo de uma trajetória de capacitação acadêmica concluída. Tais constatações podem ser atribuídas às exigências mínimas de mestrado na titulação que constam nos editais de concurso da instituição a partir de 1997. Editais mais recentes dos diferentes cursos da instituição fixam exigência mínima de titulação em doutorado, viabilizando melhora na qualidade do ensino e maior permanência do professor em sala de aula ao evitar afastamentos para a formação acadêmica. Eleva a classificação da instituição em *rankings* de produção acadêmica na área da pesquisa, além de uma interação competitiva entre os professores da mesma área de atuação, em que sai ganhando o aumento na produção de conhecimento na instituição.

Todos os sujeitos entrevistados têm a situação funcional classificada como professor efetivo, sendo 94% efetivos com TIDE¹⁵² e 6% efetivos o que cabe

¹⁵² LEI Nº 6.174, de 16 de Novembro de 1970, que estabelece o regime jurídico dos funcionários civis do Poder Executivo do Estado do Paraná, Seção III - O Regime de Tempo Integral e Dedicção Exclusiva, Art 56: O regime de tempo integral e dedicação exclusiva poderá ser aplicado, no interesse da administração e ressalvado o direito de opção, na forma que a lei dispuser [...] IV – a ocupante de cargo ou função que envolva responsabilidade de direção, chefia ou assessoramento [...]. Disponível em

considerar que a efetividade do docente é um critério institucional para ocupar funções administrativas, tais como as funções que ocupam os entrevistados desta amostra. Os 94% apurados significa que se trata de professores com dedicação de quarenta horas (40h) semanais na instituição, distribuídas entre a função administrativa exercida, aulas na graduação, pós graduação e projetos. A concessão do TIDE (Tempo Integral de Dedicação Exclusiva) aos docentes das instituições de ensino superior públicas do estado do Paraná possibilita o desenvolvimento da pesquisa, da extensão e consequentemente da inovação no ensino superior, não empobrecendo a formação desenvolvida nestas instituições unicamente ao ensino. O tempo de atuação na função exercida pelos elementos do grupo entrevistado predomina com 42% entre 1 -12 meses, seguido de 39% entre 25 – 36 meses e 16% entre 13 – 24 meses. Consideramos que este dado revela um processo de renovação nas funções administrativas e pedagógicas na instituição garantindo a circulação de novas ideias, compatíveis com a globalização predominante no mundo atual abrindo espaço para novos conceitos, modo de pensar e encaminhar mudanças institucionais que se espera levar à qualidade no ensino superior. Cabe ressaltar, que a grande maioria dos entrevistados citou que o exercício das funções que ocupam em seus departamentos e cursos se dá meio de um rodízio, em que cada professor dispõe de um tempo na sua trajetória acadêmica para colaborar com o Curso e ou Departamento assumindo as referidas funções administrativas. Em alguns casos o fator financeiro, referindo-se à gratificação gerada pela função, também influencia na decisão para assumir cargos de gestão na instituição.

4.2.2 O Estágio Curricular Supervisionado da Licenciatura segundo os pontos de vistas dos Entrevistados: uma proposta de tratamento analítico para pesquisa qualitativa

A finalidade deste tópico foi problematizar as correlações entre os pontos de vistas dos agentes entrevistados para elucidar o modo de pensar expresso nos discursos produzidos sobre o ECS em meio a uma situação de crise no *subcampo das licenciaturas UEPG*. Para isso conceitos tais como *illusio*, *doxa* e *hexis* devem ser vistos como instrumentos metodológicos, de caráter heurístico (THIRY-CHERQUES, 2006), por meio dos quais é possível identificar características específicas de um

espaço social e entender os sentidos das práticas dos agentes (*habitus*) pertencentes a um *campo* (da mesma forma no *subcampo*). Importante registrar em termos da análise proposta, que não se ignora a dificuldade em caracterizar o *habitus* que permeia um grupo devido à complexa quantidade de indicadores e variáveis que o compõem, tendo em vista que o *habitus* trata-se de um conceito “[...] que atravessa o espaço social em um contínuo que vai do individual ao coletivo, de *hexis corporal* a *illusio*” (MONTAGNER, 2006, p. 517). Para a análise dos dados neste momento, os recortes dos trechos selecionados para exploração dos discursos dos sujeitos entrevistados em relação aos tópicos conversados durante as entrevistas, foram selecionados em acordo com as questões apresentadas no Quadro 4.

Quadro 4 – Questões de entrevista selecionadas para análise

Nº	Questões extraídas das entrevistas realizadas
1	Em sua opinião quais foram os motivos que levaram à realocação do ECS e seus respectivos professores formadores orientadores, do DEMET para os departamentos da área de referência das licenciaturas?
2	Complete: O ECS da licenciatura é(complete com uma palavra ou frase).
3	Em sua opinião que tipo de ECS predomina na licenciatura a qual você está vinculado (a)?
4	Você concebe o ECS da licenciatura como campo de conhecimento? (Em caso afirmativo indicar o objeto de estudo)
5	O (A) professor (a) formador (a) orientador (a) do ECS requer um perfil específico no contexto do curso de licenciatura? (Explique):
6	Qual o impacto observado no ECS da licenciatura a partir da realocação deste e de seus respectivos professores formadores orientadores, do DEMET para os departamentos de referência das licenciaturas?

Fonte: A Autora, 2018.

Diante dos dados obtidos a prioridade foi tratá-los de forma a respeitar o discurso dos entrevistados. Ou seja, promover uma abordagem de análise o mais próxima possível das condições objetivas do que realmente representa os discursos dos sujeitos envolvidos na pesquisa, ciente do limitador de que as práticas científicas nunca podem ser entendidas como desinteressadas, fazendo da idéia de ciência neutra, uma ficção (BOURDIEU, 2003b, p.148). Em acordo com o a metodologia de análise de dados qualitativos desenvolvida pelo professor pesquisador Dr. Edson Armando Silva¹⁵³

¹⁵³ Professor adjunto da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Editor da Revista de História Regional e membro do conselho editorial das revistas: Revista Terr@Plural, Emancipação (UEPG) e Publicatio

(UEPG), os procedimentos de tratamento do discurso para análise ocorrem com a reunião dos softwares que compõem o pacote *OpenOffice*¹⁵⁴. Os passos detalhados para aplicação desta proposta de tratamento do discurso estão disponíveis no artigo “Técnicas de Análise de Conteúdo: Experiências de Pesquisa Desenvolvidas pelo Grupo de Estudos Territoriais¹⁵⁵”

A primeira ação foi reunir as respostas retirando os enunciados dos questionamentos, selecionando-as em um texto único padronizado em letras minúsculas em acordo com os primeiros procedimentos¹⁵⁶ indicado por meio do *software LibreOffice Writer*. Em seguida, por meio dos comandos indicados pelos softwares o texto foi dividido em frases. Com o auxílio do *OpenRefine* as frases foram identificadas por um algoritmo arábico e em seguida divididas em palavras (mantendo a numeração da frase). Iniciou-se então um trabalho minucioso e atento com a finalidade de retirar palavras não significativas para o contexto (denominadas *stopwords*¹⁵⁷). Para isso foram utilizadas listas de *stopwords* disponíveis na internet, mas também horas de leitura da pesquisadora. O próximo passo ainda utilizando o *OpenRefine* foi padronizar os termos com a intenção de reunir palavras com significados semelhantes¹⁵⁸, por meio dos comandos finalizados em ‘*Merge Selected & Re-Cluster*’, este procedimento possibilitou ao programa identificar um mesmo significado semântico. Importante destacar que todos os procedimentos de retirada das *stopwords* e agrupamento das palavras com o mesmo sentido foram registrados em um documento denominado de *script*¹⁵⁹, para utilização posterior e possibilidade de reconsideração de

UEPG (Ponta Grossa). Tem experiência na área de História, com ênfase em História do Brasil República, atuando principalmente nos seguintes temas: história cultural, identidades, história da igreja, história regional e religiosidade (Dados cedidos pelo autor, 2019).

¹⁵⁴ Conjunto de softwares livres (não apenas gratuitos) estudados pelo idealizador do método de análise de dados qualitativos utilizado nesta pesquisa e usados nos principais sistemas operacionais do mercado (sujeitos as atualizações de versões), são eles: Pacote *LibreOffice 5.4.4* / *OpenRefine 2.0* / *Gephi 0.9.1/VUE (VisualUnderstanding Environment) 3.3.0* / Pacote *R 3.2.2 “RQDA – Package for Qualitative Data Analysis / DB Browser for SQLITE” 3.16.0*, utilizados no desenvolvimento das análises respectivamente neste ordem (A AUTORA, 2019).

¹⁵⁵ Técnicas de Análise de Conteúdo: Experiências de Pesquisa Desenvolvidas pelo Grupo de Estudos Territoriais. Disponível em <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rlagg>. Acesso em 30 de abr. de 2019.

¹⁵⁶ O texto foi preparado conforme exigências do aplicativo em termos de sintaxe: pontuação utilizada na transcrição das entrevistas foi revista e também verificado a existência de palavras polissêmicas nos discursos, substituição de pontos finais por parágrafos e padronizou-se a utilização de letra minúscula na formatação do texto (A AUTORA, 2019)

¹⁵⁷ Exemplos de *stopwords*: de, a, o, que, e, do, da, em, um, para, é, com, entre outras (A AUTORA, 2019).

¹⁵⁸ Exemplos: revelou, revelava, sinalizou, apontou = revela (A AUTORA, 2019).

¹⁵⁹ Na linguagem da informática é uma ferramenta utilizada para controle de um determinado programa ou aplicativo; neste software o *script* controla as retiradas e a inserção dos termos que figuram no texto, esses registros podem ser utilizados em outras etapas de um sistema (A AUTORA, 2019).

algum termo excluído ou agrupado, para isso foi utilizado o comando *Export* com a opção *comma-separated value (.csv)*.

O arquivo exportado foi aberto com o *software LibreOffice Writer e Calc* e as colunas foram nominadas: *Source*, *target* e *type* (fonte, alvo, tipo). A coluna *type* a princípio está vazia por isso foi preenchida com a palavra *undirected* (sem direção), como apresentado na Figura 3.

Figura 3 – Transformação do texto inicial em tabela

Source	Target	Type
1	falado	Undirected
1	ecs	Undirected
1	falado	Undirected
1	curso_de_licenciatura	Undirected
2	ecs	Undirected
2	espaço	Undirected
2	curso_de_licenciatura	Undirected
2	revela	Undirected
3	professor_formador_orientador_de_estágio	Undirected
3	ensino_de	Undirected
3	estagiário	Undirected
3	curso_de_licenciatura	Undirected
3	licenciando	Undirected
4	ecs	Undirected
4	revela	Undirected
5	ecs	Undirected
5	dinâmica	Undirected
5	professor_formador_orientador_de_estágio	Undirected
5	estagiário	Undirected
5	mediação	Undirected
6	realocação	Undirected
6	ecs	Undirected
6	demet	Undirected
6	departamento_de_referência	Undirected
6	cooptação	Undirected
6	carga_horária	Undirected
6	disciplinas	Undirected
6	ecs	Undirected
6	departamento_de_referência	Undirected
7	realocação	Undirected

Fonte: Entrevistas com 31(trinta e um) sujeitos vinculados aos cursos de licenciaturas presenciais ofertadas na UEPG definidos em 04 (quatro) funções distintas no âmbito do *subcampo das licenciaturas UEPG*, realizadas pela Autora no segundo semestre de 2017.

Como já mencionado estes procedimentos foram desenvolvidos na janela do *Open Refine*, como indicado na Figura 4.

Figura 4 – *Open Refine* – O ECS das licenciaturas sob o ponto de vista dos entrevistados

The screenshot shows the OpenRefine interface. On the left, a facet for 'Frase' is active, displaying 184 choices sorted by name and count. The top choices are 'campo_de_conhecimento' (38), 'aproximação' (15), 'aprendizagem' (31), 'áreas_de_conhecimento' (33), 'campo_de_estágio' (4), 'carga_horária' (17), 'campo_de_conhecimento' (38), 'campo_de_estágio' (4), 'carga_horária' (17), 'ciência' (4), 'co_formadora' (1), 'colegiado' (5), 'coletivo' (3), 'compartimentalizados' (1), 'competência' (1), 'complexidade' (3), 'componente_curricular' (4), 'comprometimento' (1), 'concurso' (1), 'conflitos' (1), 'conservador' (1), 'constrangimento' (1), 'construção' (5), 'conteúdo_especifico' (17), 'contexto' (6), 'convívio' (3), and 'cooptação' (1).

The main table displays 2684 rows. The columns are 'Id' and 'Frase'. The first 32 rows are shown, with each row having a star icon and a speech bubble icon. The data is as follows:

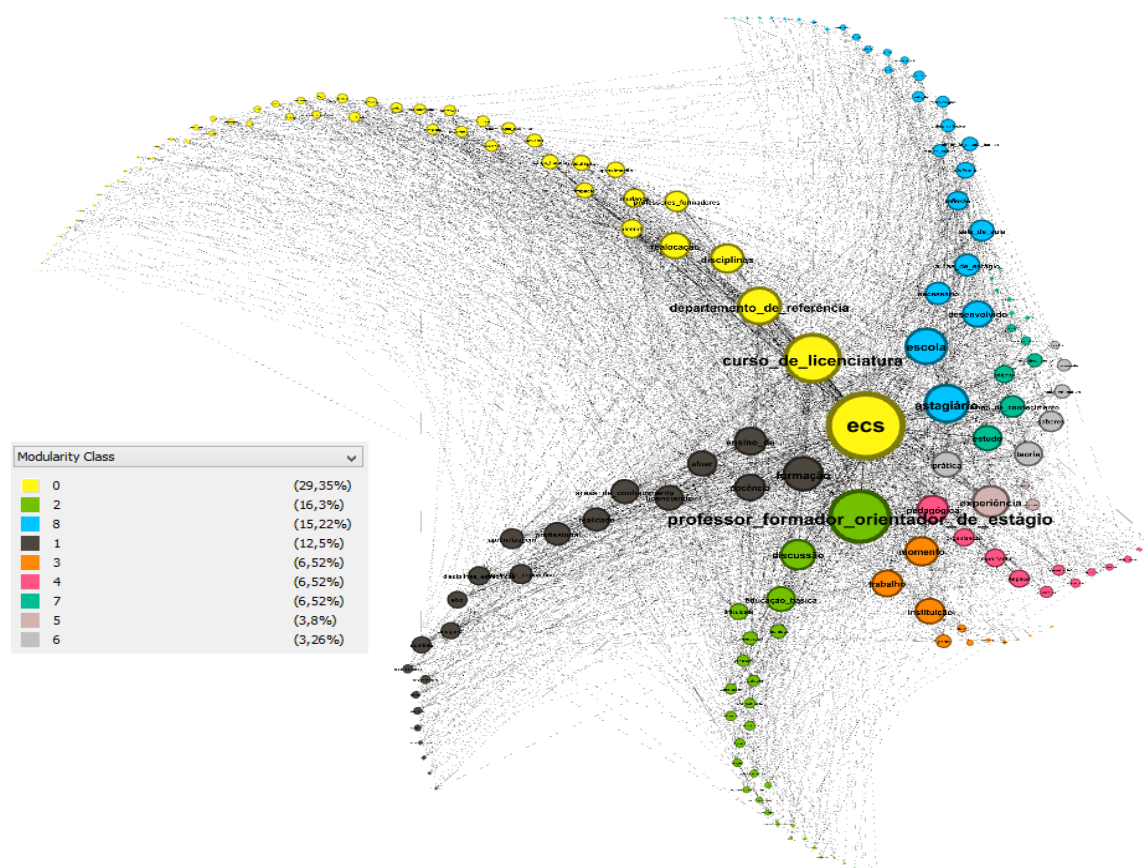
	Id	Frase
☆	1.	1 falado
☆	2.	1 ecs
☆	3.	1 falado
☆	4.	1 curso_de_licenciatura
☆	5.	2 ecs
☆	6.	2 espaço
☆	7.	2 curso_de_licenciatura
☆	8.	2 revela
☆	9.	3 professor_formador_orientador_de_estágio
☆	10.	3 ensino_de
☆	11.	3 estagiário
☆	12.	3 curso_de_licenciatura
☆	13.	3 licenciando
☆	14.	4 ecs
☆	15.	4 revela
☆	16.	5 ecs
☆	17.	5 dinâmica
☆	18.	5 professor_formador_orientador_de_estágio
☆	19.	5 estagiário
☆	20.	5 mediação
☆	21.	6 realocação
☆	22.	6 ecs
☆	23.	6 demet
☆	24.	6 departamento_de_referência
☆	25.	6 cooptação
☆	26.	6 carga_horária
☆	27.	6 disciplinas
☆	28.	6 ecs
☆	29.	6 departamento_de_referência
☆	30.	7 realocação
☆	31.	7 movimento
☆	32.	7 político

Fonte: Entrevistas com 31(trinta e um) sujeitos vinculados aos cursos de licenciaturas presenciais ofertadas na UEPG definidos em 04 (quatro) funções distintas no âmbito do *subcampo das licenciaturas UEPG*, realizadas pela Autora no segundo semestre de 2017.

A planilha em ‘csv’ foi importada para a tabela de arestas com a finalidade de criar o formato conveniente para que o programa possa ler e elaborar a rede de relação frase - palavra, para isso ao ler a tabela no *software Gephi* foi necessário acionar a opção “*deixar criar nós automaticamente*” e selecionar a função tabela em *Tabela de Arestas*. Com esses comandos a rede formada assume a característica *dual mode* que significa a existência de “[...] duas naturezas de objetos na rede, neste caso frase e palavra” (SILVA et al, 2017). Na janela Grafo (ainda do *Gephi*) foi clicada a opção ‘Id’ para rotular os ‘nós’; em “mostrar rótulos de nós” para alterar o tamanho dos rótulos; em ‘estatísticas’ para o programa executar o cálculo estatístico da rede e, na aba

‘partição’ para definir o tamanho de cada nó/palavra, proporcional ao seu peso no texto, ou seja, o quanto uma palavra se relaciona com a outra. Na aba “distribuição”, momento da criação do grafo¹⁶⁰ geral, coube a pesquisadora optar pela melhor forma de distribuição representativa dos dados em tratamento para análise. Neste caso, a opção foi pela distribuição *Radial Axis Layout*¹⁶¹, como se pode observar na Figura 5.

Figura 5 – Grafo geral – O ECS das licenciaturas sob o ponto de vista dos entrevistados



Fonte: Entrevistas com 31(trinta e um) sujeitos vinculados aos cursos de licenciaturas presenciais ofertadas na UEPG definidos em 04 (quatro) funções distintas no âmbito do *subcampo das licenciaturas UEPG*, realizadas pela Autora no segundo semestre de 2017.

¹⁶⁰ Um Grafo $G(V, E)$ é uma estrutura matemática constituída pelos conjuntos: V , finito e não vazio de n vértices, e E , de m arestas, que são pares não ordenados de elementos de V . Graficamente é representado por uma figura com Nós ou vértices, unidos por um traço denominado Aresta configurando a relação imaginária (CÂMARA *et al.*, 2008, p. 68). Disponível em http://www.pucrs.br/ciencias/viali/graduacao/po_2/literatura/grafos/artigos/Famat_artigo_04.pdf. Acesso em 25 de jan. de 2019.

¹⁶¹ “A distribuição *Radial Axis Layout* agrupa os nós e distribui os grupos em eixos radiais em torno de um círculo central. Grupos são gerados de acordo com métricas (grau, distância, centralidade...) ou atributos. É possível usar este algoritmo para estudar um padrão entre associação e semelhança (homofilia) na distribuição dos vários nós dentro dos vários grupos” (PAGANI, R; CHIESA, G. (orgs). **Urban data**. Tecnologie e metodi per la città algoritmica. Disponível em https://www.francoangeli.it/Ricerca/Scheda_libro.aspx?ID=23551. Acesso em 30 de abr. de 2019-tradução Giovani Almeida Camargo).

O grafo geral permitiu o reconhecimento da concentração da frequência de palavras importantes e suas ligações na constituição do discurso dos entrevistados. Trata-se de um grafo complexo porque consiste na primeira fase de organização do discurso realizado pelo *software Gephi*, que neste caso identificou nove (09) concentrações discursivas preliminares. Sobre estas concentrações discursivas, considerando as aproximações das palavras indicadas, em linhas gerais proporcionaram para pesquisadora a seguinte leitura:

- 29,35% (amarelo) o discurso se concentra no ECS referindo-se a ele como disciplina, seu papel no Curso de Licenciatura e a dinâmica da realocação ocorrida.
- 16,3% (verde claro) menciona o professor formador orientador de estágio, destacam o papel deste profissional na licenciatura e apontam características relacionadas a este professor formador.
- 15,22% (azul) pauta sobre a complexidade de elementos que compõem a formação para a docência que ficam evidenciados durante o desenvolvimento do ECS.
- 12,5% (preto) aborda o ECS como mediador entre a pesquisa acadêmica pautada no conhecimento específico em acordo com as áreas de conhecimento e a lapidação do licenciando para a docência com vistas ao “ensino de”.
- 6,52% (alaranjado) aponta o momento de desestabilização da instituição a partir da realocação departamental sofrida pelo ECS das licenciaturas.
- 6,52% (vermelho) aponta um panorama da relevância da prática pedagógica desenvolvida no ECS, quando o estagiário encontra-se com a realidade da escola e percebe as características da sociedade onde vai atuar em acordo com as diferentes áreas do conhecimento.
- 6,52% (verde escuro) aponta o ECS enquanto um campo de conhecimento com objetos de estudo definidos com fundamentos epistemológicos que asseguram o ECS um componente curricular que assegura o “ser professor”.
- 3,8% (nude) evidencia a importância da experiência profissional promovida pelo ECS .
- 3,26% (cinza) frisa o desenvolvimento dos saberes docentes por meio da articulação entre a teoria e a prática mediada pelo ECS.

O próximo passo foi observar atentamente a rede de palavras criada pelos *softwares* aplicados até então e, delas retirar aquelas que formaram a rede de categorias (palavras)

que deram suporte à interpretação do conjunto discursivo. Este trabalho foi manual, realizado pela pesquisadora a partir das questões norteadoras, também formuladas pela pesquisadora, para atender ao propósito do Capítulo 4 do presente relatório de tese. As questões elaboradas foram:

Questão central:

Como os agentes entrevistados significam o ECS no contexto dos cursos de licenciatura da UEPG?

Questões reveladoras:

1. De que forma agentes do subcampo das licenciaturas UEPG retratam o ECS das licenciaturas?
2. Segundo os agentes entrevistados o que determinou a realocação do ECS para os departamentos de referência das licenciaturas?
3. De que modo as *disposições* inculcadas pelos agentes entrevistados em relação ao ECS, após décadas de um modelo de estágio instituído, se combinam com as disposições determinadas pela realocação deste?

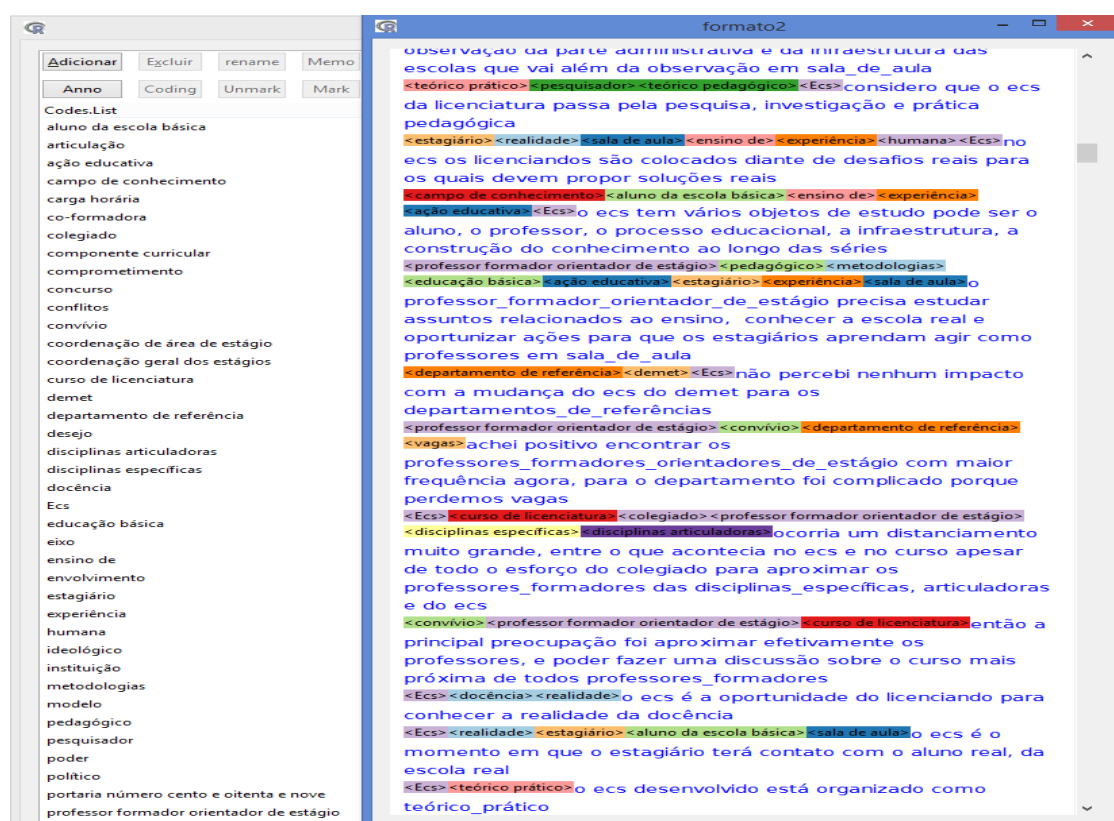
As questões formuladas auxiliaram na definição das categorias (palavras) que definiram as concentrações temáticas existentes nos discursos, as quais foram utilizadas na elaboração do Mapa Conceitual pela pesquisadora. O Mapa articulou as concentrações discursivas dos entrevistados e permitiu à pesquisadora criar uma base interpretativa da estrutura discursiva elaborada.

Para esta etapa foi utilizado o *Visual Understanding Environment (VUE)*, um aplicativo de mapeamento de conceito gratuito e de código aberto escrito em Java, desenvolvido pelo grupo *Academic Technology da Tufts University*.

Como cada Mapa Conceitual é único, a pesquisadora escolheu a melhor forma para representar o Mapa Mental elaborado por ela a partir das categorias elencadas da concentração discursiva dos entrevistados, conforme se pode observar na Figura 6.

Em seguida o arquivo de transcrição das entrevistas foi adequado para ser trabalhado no *Package for Qualitative Data Analysis – RQDA*¹⁶². Nesta etapa o texto inicial da transcrição das entrevistas passou por um processo de leitura da pesquisadora que consistiu em selecionar e marcar trechos do discurso (coluna a direita da FIGURA 7 a seguir) dos entrevistados correspondentes a cada categoria (coluna a esquerda da FIGURA 7 a seguir) criada, conforme ilustra a Figura 7. Importante destacar que um mesmo trecho do discurso pode corresponder a diferentes categorias, e todas as informações em relação às operações realizadas no texto são armazenadas em um banco de dados, o *SQLite*¹⁶³ por meio do *Pacote R do RSQLite*.

Figura 7 – Categorias discursivas identificadas - tratamento RQDA



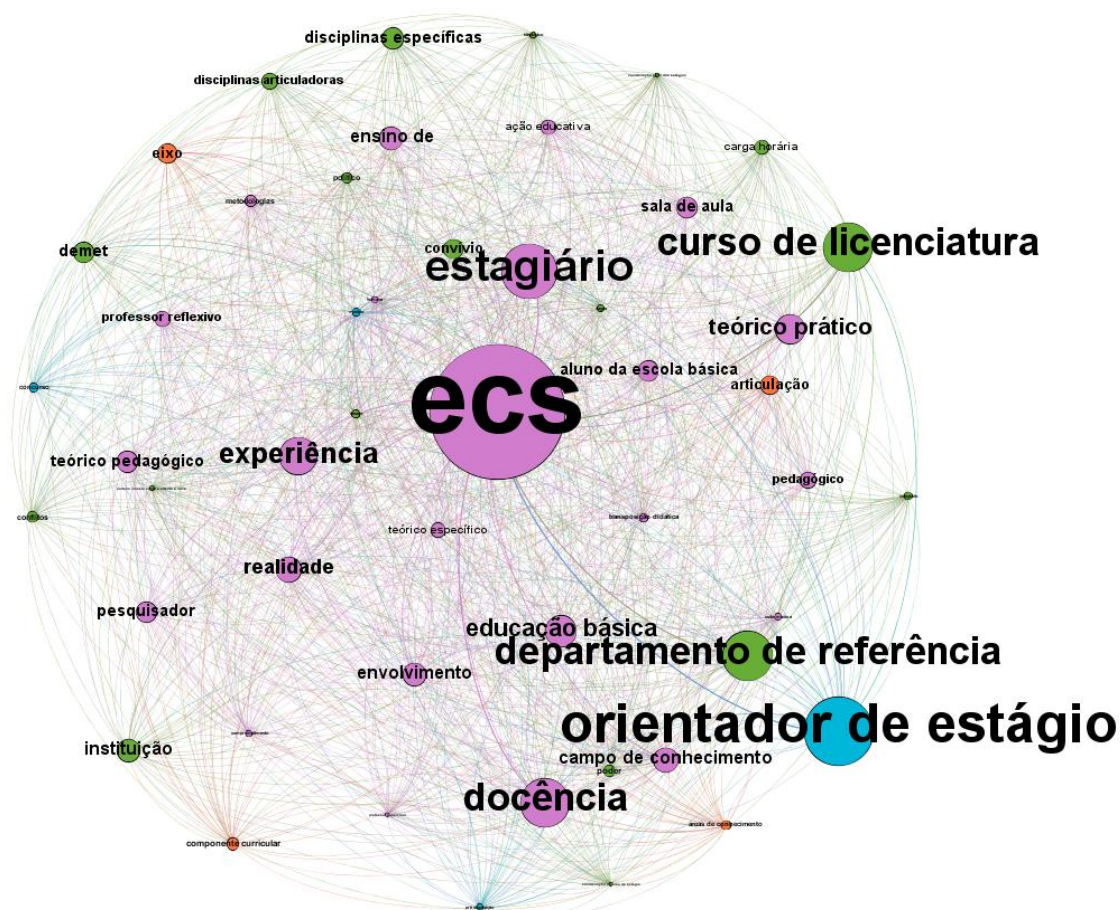
Fonte: Entrevistas com 31(trinta e um) sujeitos vinculados aos cursos de licenciaturas presenciais ofertadas na UEPG definidos em 04 (quatro) funções distintas no âmbito do *subcampo das licenciaturas UEPG*, realizadas pela Autora no segundo semestre de 2017.

¹⁶² Um pacote **R** para Análise Qualitativa de Dados, indicado para auxiliar na análise de dados textuais. **R** é uma linguagem de programação, voltada para análise estatística e produção de gráficos (A AUTORA, 2019).

¹⁶³ *SQLite* é uma biblioteca em linguagem C (linguagem de programação popular) que implementa um banco de dados *SQL* (linguagem de pesquisa declarativa padrão para banco de dados relacional embutido), não é uma biblioteca cliente usada para conectar com um grande servidor de banco de dados, mas sim o próprio *servidor* (Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/SQLite>. Acesso em 30 de abr. de 2019).

As informações armazenadas foram tratadas a partir de procedimentos em termos de sintaxe. Entretanto a dinâmica se tornou rápida porque foram aplicados os *Scripts* anteriormente preparados para o conjunto discursivo em tratamento. Ao aplicar o *Gephi* foram obtidos grafos a partir das redes ‘*dualmode*¹⁶⁴, e ‘*onemode*¹⁶⁵, por meio de cálculos estatísticos que apontam ligações e centralidade de categorias formadas a partir das entrevistas, o que pode ser verificado no grafo geral apresentado na Figura 8. O grafo obtido originou as redes discursivas capazes de responder aos questionamentos: central e auxiliares, que nortearam o tratamento dos discursos para compreender a lógica das práticas dos agentes mobilizados.

Figura 8 – Grafo geral das categorias discursivas – tratamento *GEPHI*



Fonte: Entrevistas com 31(trinta e um) sujeitos vinculados aos cursos de licenciaturas presenciais ofertadas na UEPG definidos em 04 (quatro) funções distintas no âmbito do *subcampo das licenciaturas UEPG*, realizadas pela Autora no segundo semestre de 2017.

¹⁶⁴ Rede formada da relação entre frase - palavra (SILVA et al, 2017,p.415).

¹⁶⁵ Rede formada da relação entre palavra - palavra (SILVA et al, 2017,p.415).

O grafo geral apresenta as falas que compõe o todo do discurso dos entrevistados, organizado por concentrações discursivas indicadas por cores diferentes, a partir de um leque de cálculos estatísticos apresentados na aba ‘laboratório de dados’ disponível no *Gephi*, apresentado na Figura 9.

Figura 9 – Laboratório de dados da Comunidade – O ECS das licenciaturas sob o ponto de vista dos entrevistados

Origem	Destino	Tipo	Id	Label	Interval	Weight	MMWT-EdgeType
1-estagiário	1-Ecs	Não dirigido	14192	C-C		55039.0	C<-->C
1-docência	1-Ecs	Não dirigido	14067	C-C		49929.0	C<-->C
1-experiência	1-Ecs	Não dirigido	14214	C-C		35723.0	C<-->C
1-teórico prático	1-Ecs	Não dirigido	14442	C-C		29880.0	C<-->C
1-campo de conhecimento	1-Ecs	Não dirigido	13455	C-C		26070.0	C<-->C
1-educação básica	1-Ecs	Não dirigido	14094	C-C		25631.0	C<-->C
1-realidade	1-Ecs	Não dirigido	14424	C-C		22596.0	C<-->C
1-ensino de	1-Ecs	Não dirigido	14145	C-C		20006.0	C<-->C
1-docência	1-estagiário	Não dirigido	14044	C-C		19266.0	C<-->C
1-teórico pedagógico	1-Ecs	Não dirigido	14439	C-C		19131.0	C<-->C
1-envolvimento	1-Ecs	Não dirigido	14169	C-C		18714.0	C<-->C
1-sala de aula	1-Ecs	Não dirigido	14430	C-C		17944.0	C<-->C
1-aluno da escola básica	1-Ecs	Não dirigido	13317	C-C		17347.0	C<-->C
1-pesquisador	1-Ecs	Não dirigido	14340	C-C		16608.0	C<-->C
1-estagiário	1-experiência	Não dirigido	14170	C-C		14782.0	C<-->C
1-professor reflexivo	1-Ecs	Não dirigido	14409	C-C		13188.0	C<-->C
1-educação básica	1-estagiário	Não dirigido	14071	C-C		12628.0	C<-->C
1-pedagógico	1-Ecs	Não dirigido	14325	C-C		12587.0	C<-->C
1-docência	1-experiência	Não dirigido	14045	C-C		12377.0	C<-->C
1-teórico específico	1-Ecs	Não dirigido	14435	C-C		12280.0	C<-->C
1-ação educativa	1-Ecs	Não dirigido	13269	C-C		12238.0	C<-->C
1-estagiário	1-teórico prático	Não dirigido	14189	C-C		10822.0	C<-->C
1-estagiário	1-realidade	Não dirigido	14185	C-C		10094.0	C<-->C
1-docência	1-educação básica	Não dirigido	14040	C-C		9738.0	C<-->C
1-docência	1-teórico prático	Não dirigido	14064	C-C		9368.0	C<-->C
1-campo de conhecimento	1-docência	Não dirigido	13427	C-C		8460.0	C<-->C
1-envolvimento	1-estagiário	Não dirigido	14146	C-C		8310.0	C<-->C
1-estagiário	1-sala de aula	Não dirigido	14186	C-C		8237.0	C<-->C
1-educação básica	1-experiência	Não dirigido	14072	C-C		8177.0	C<-->C
1-ensino de	1-estagiário	Não dirigido	14122	C-C		8122.0	C<-->C
1-aluno da escola básica	1-estagiário	Não dirigido	13294	C-C		7862.0	C<-->C
1-docência	1-realidade	Não dirigido	14060	C-C		7822.0	C<-->C
1-campo de conhecimento	1-estagiário	Não dirigido	13432	C-C		7729.0	C<-->C
1-estagiário	1-teórico pedagógico	Não dirigido	14188	C-C		7391.0	C<-->C
1-metodologias	1-Ecs	Não dirigido	14292	C-C		7354.0	C<-->C
1-docência	1-ensino de	Não dirigido	14042	C-C		7313.0	C<-->C
1-estagiário	1-pesquisador	Não dirigido	14177	C-C		6965.0	C<-->C
1-experiência	1-teórico prático	Não dirigido	14211	C-C		6633.0	C<-->C
1-docência	1-teórico pedagógico	Não dirigido	14063	C-C		6347.0	C<-->C
1-docência	1-envolvimento	Não dirigido	14043	C-C		6306.0	C<-->C
1-docência	1-sala de aula	Não dirigido	14061	C-C		6232.0	C<-->C

Fonte: Entrevistas com 31(trinta e um) sujeitos vinculados aos cursos de licenciaturas presenciais ofertadas na UEPG definidos em 04 (quatro) funções distintas no âmbito do *subcampo das licenciaturas UEPG*, realizadas pela Autora no segundo semestre de 2017.

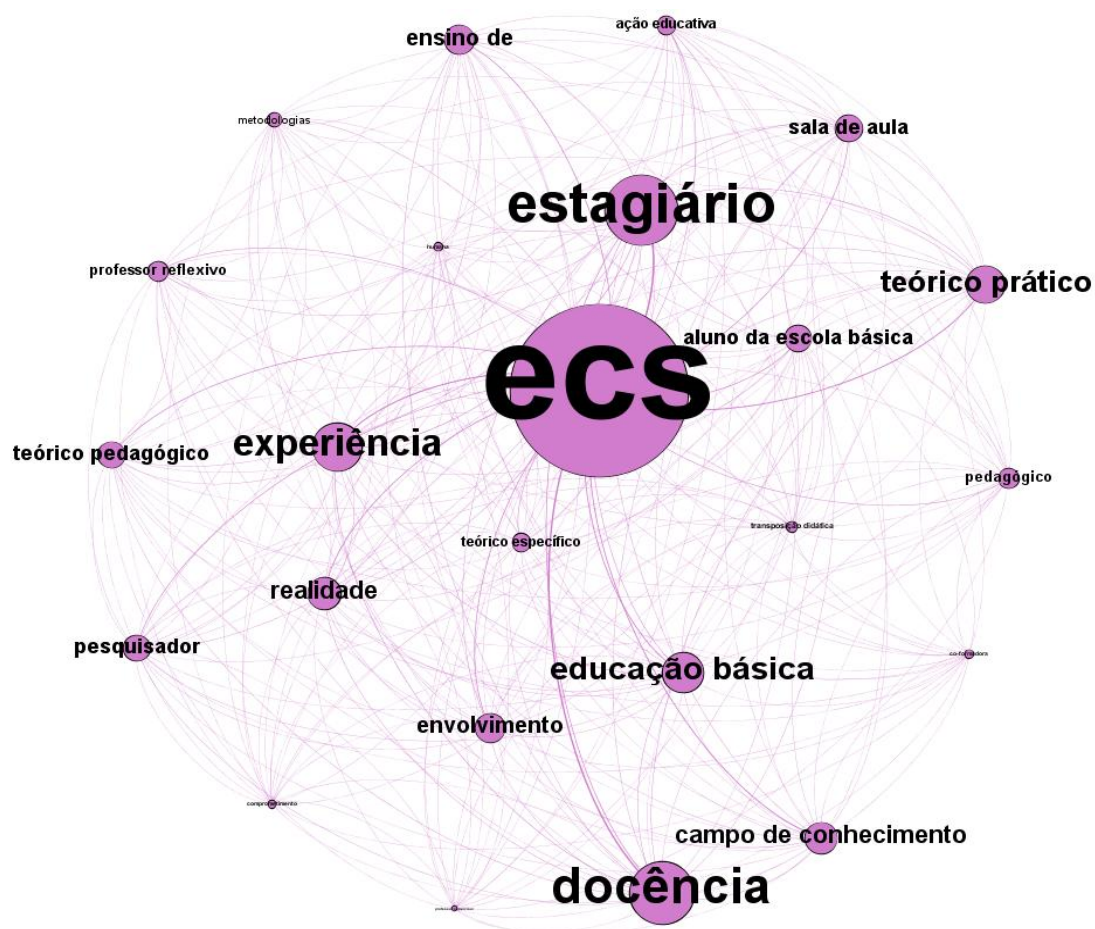
Para as análises se considerou o grau ponderado (coluna *Weight*) para evidenciar a rede semântica obtida, tornando mais notório o sentido do discurso. O tamanho das esferas presentes nos grafos analisados está relacionado com a centralidade discursiva das falas identificadas no discurso, ou seja, a quantidade de relações (arestas) que uma palavra estabelece com a outra. Para cada palavra na correlação estabelecida na rede é atribuído peso 01 (um), por isso ao verificar a ligação entre duas palavras (ou categorias) o peso entre elas é mensurado pelo número de palavras (categorias) existentes entre elas. Por exemplo, a ligação entre estagiário - ECS é 55039 (cincoenta e cinco mil e trinta e nove), verificar a coluna *Weight* da FIGURA 9, o que significa que existem cinquenta e cinco mil e trinta e nove palavras (com peso 01) pertencentes à rede entre elas. A categorização atribuído sentido ao discurso por isso foi considerado o ranqueamento entre as palavras (categorias), ou seja, perceber as relações entre elas considerando o grau ponderado (coluna *Weight*).

As análises que seguem foram organizadas em resposta as questões norteadoras para o presente capítulo (Capítulo 4), pautadas nos resultados da sistematização dos dados das entrevistas. As comunidades destacadas a partir do grafo geral das categorias (Figura 8) foram quatro (04) denominadas pela pesquisadora, a partir da concentração discursiva de: Estágio Curricular Supervisionado (ECS); Curso de Licenciatura; Articulação e Professor Formador Orientador de Estágio.

4.2.2.1 Pontos de vistas dominantes entre os agentes entrevistados sobre o significado do ECS no contexto dos cursos de licenciaturas presenciais da UEPG

A comunidade semântica em torno da categoria ECS gerou várias correlações, dentre as quais destacamos: estagiário, docência, experiência, educação básica, teórico_prático, teórico_específico, teórico_pedagógico, campo de conhecimento, entre outras apresentadas na Figura 10.

Figura 10 – Comunidade semântica O ECS das licenciaturas sob o ponto de vista dos entrevistados – Categoria ECS



Fonte: Entrevistas com 31(trinta e um) sujeitos vinculados aos cursos de licenciaturas presenciais ofertadas na UEPG definidos em 04 (quatro) funções distintas no âmbito do *subcampo das licenciaturas UEPG*, realizadas pela Autora no segundo semestre de 2017.

O discurso dos agentes entrevistados apresenta forte correlação com o elemento estagiário revelando homogeneidade quanto ao ECS enquanto espaço da formação para docência que possibilita a experiência profissional. É o ECS que viabiliza ao estagiário a aproximação com a realidade na qual vai atuar e promove a interação entre universidade e sociedade.

O ECS é a articulação entre escola e universidade (Entrevista com CAE no âmbito do *subcampo das licenciaturas UEPG*, realizada pela Autora no segundo semestre de 2017).

O ECS é um momento em que o licenciando se depara com a realidade onde vai atuar (Entrevista com CC no âmbito do *subcampo das licenciaturas UEPG*, realizada pela Autora no segundo semestre de 2017).

O ECS é a parte mais importante do curso, é o fechamento do curso. É para que se tenha certeza de que o estagiário está apto para ser professor, consegue exercer a profissão, sabe conduzir uma aula e domina o conteúdo. O ECS é um momento importante no curso, também porque leva o nome da instituição para a comunidade (Entrevista com CC no âmbito do *subcampo das licenciaturas UEPG*, realizada pela Autora no segundo semestre de 2017).

Ao mesmo tempo é no ECS que são reveladas as fragilidades e potencialidades do curso de formação para docência, assim entendido como um espaço no âmbito do curso no qual ocorre a junção de tudo que é tratado durante o curso, instigando tanto professores formadores como estagiários a “[...] olhar mais sistematicamente para o interior da disciplina (da área de formação), em suas múltiplas relações institucionais, pessoais e pedagógicas” (GUÉRIOS, 2015, p. 154).

O ECS é o lócus onde todas as questões tratadas no curso de licenciatura se revelam (Entrevista com CGE no âmbito do *subcampo das licenciaturas UEPG*, realizada pela Autora no segundo semestre de 2017).

O ECS mostra o que a universidade está fazendo pelo estagiário. É no ECS que o estagiário junta o que aprendeu nas disciplinas específicas com as didáticas (Entrevista com CAE₁ no âmbito do *subcampo das licenciaturas UEPG*, realizada pela Autora no segundo semestre de 2017).

Embora o ECS seja um período muito curto de docência, de regência de classe que o estagiário faz, é o momento que o estagiário consegue se colocar na função de professor. Sentir a necessidade de articular os conhecimentos do curso para conseguir dar conta da docência (Entrevista com CAE no âmbito do *subcampo das licenciaturas UEPG*, realizada pela Autora no segundo semestre de 2017).

No discurso também aparece a ideia do ECS enquanto a parte prática do curso, revelando a necessidade de trabalhar de forma mais intensa a conceituação de ECS e o seu papel enquanto um componente curricular relevante na estrutura curricular da licenciatura. Importante destacar que para a efetivação do ECS enquanto componente curricular “[...] todas as disciplinas que envolvem o currículo são fundamentais, uma vez que trabalham conhecimentos e métodos (subsídios) a serem desenvolvidos durante a prática e ao longo da carreira profissional” (SILVA; GASPAR, 2018, p. 206).

O ECS é o momento de colocar em prática o aprendizado do curso (Entrevista com CC no âmbito do *subcampo das licenciaturas UEPG*, realizada pela Autora no segundo semestre de 2017).

Algumas falas expressam o entendimento de que o ECS não se limita a apresentação de técnicas e metodologias direcionadas a uma área específica, mas se

constitui em uma ação formativa entre o saber, fazer e analisar. O ECS apresenta potencial para que o estagiário desenvolva ações pedagógicas a partir da realidade, leitura que possibilita a articulação entre a teoria e a prática de modo a não exercer a prática pela prática, derivada da racionalidade técnica. O desenvolvimento do ECS “[...] como uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos, da sociedade” (GUÉRIOS, 2015, p. 155).

O ECS é essencial na formação da docência porque possibilita ao estagiário a reflexão, a experiência profissional e a possibilidade de tomar decisões na condição de dirigente de uma sala de aula (Entrevista com ChD no âmbito do *subcampo das licenciaturas UEPG*, realizada pela Autora no segundo semestre de 2017).

O ECS precisa ser considerado como um componente curricular [...] no ECS se reúne no estagiário todas as expectativas e possibilidades de conexão de todo o processo formativo com a demanda do contexto prático e real (Entrevista com CC no âmbito do *subcampo das licenciaturas UEPG*, realizada pela Autora no segundo semestre de 2017).

O ECS uma experiência fundamental para o licenciando saber se é realmente a docência que quer. Mesmo que não seja a docência que o licenciando queira, de repente o licenciando pode a partir do ECS mudar de ideia. O ECS é uma experiência enriquecedora (Entrevista com ChD no âmbito do *subcampo das licenciaturas UEPG*, realizada pela Autora no segundo semestre de 2017).

Nesta direção o estágio é “[...] atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade [...]” (PIMENTA; LIMA, 2012, p.45), o que faz do ECS um campo de conhecimento “[...] e a ele deve ser atribuído um estatuto epistemológico indissociável da prática, concebendo-o como práxis, o que o define como uma atitude investigativa que envolve a reflexão e a intervenção em questões educacionais” (SILVA; GASPARG, 2018, p. 206).

Em acordo com este modo de pensar um número considerável entre os entrevistados admite o ECS como um “[...] campo de conhecimento e espaço de formação cujo eixo é a pesquisa” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 24). Nesta direção destacam diferentes objetos de estudo que instigam tanto estagiários como professores formadores a rever suas concepções sobre o processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, as falas revelam que o ECS ainda não atingiu no meio em questão, o mesmo *status* epistemológico que as demais áreas do conhecimento específico.

ECS é um campo de conhecimento o qual precisa **ser respeitado pelas demais áreas de conhecimento dos cursos de licenciaturas**. O ECS trabalha com as compreensões e concepções do estagiário no momento das escolhas de estratégias e técnicas a serem utilizadas na abordagem do conteúdo em sala de aula (Entrevista com CGE no âmbito do *subcampo das licenciaturas UEPG*, realizada pela Autora no segundo semestre de 2017-grifo nosso).

O ECS é um campo de conhecimento e o objeto de estudo do ECS são os saberes da docência do trabalho do docente (Entrevista com CAE₁ no âmbito do *subcampo das licenciaturas UEPG*, realizada pela Autora no segundo semestre de 2017).

O ECS é um campo de conhecimento e o objeto de estudo do ECS é conhecer, observar, e saber se posicionar criticamente em relação ao ensino e aprendizagem (Entrevista com CAE no âmbito do *subcampo das licenciaturas UEPG*, realizada pela Autora no segundo semestre de 2017).

Enquanto campo de conhecimento o ECS tem vários objetos de estudo que pode ser o aluno, o professor, o processo educacional, a infraestrutura, a construção do conhecimento ao longo das séries (Entrevista com CC no âmbito do *subcampo das licenciaturas UEPG*, realizada pela Autora no segundo semestre de 2017).

[...] não podemos pensar no ECS apenas como uma etapa da formação em que o estagiário vai realizar algumas atividades do ponto de vista operacional e pragmático. O ECS é paradigmático no sentido do processo, das significações, mas também na perspectiva de que dali, muitas outras inquietações surjam e tendem a ser objeto de estudo e pesquisas. Além disso, também não é possível fazer o ECS sem três elementos fundamentais para que se possa reconhecer como um campo de conhecimento ou com *status* epistemológico [...]. O ECS tem base teórica própria capaz de fundamentar este processo de ação da formação pedagógica [...]; tem métodos próprios [...]; tem objeto de estudo que é a ação educativa que ocorre neste mesmo contexto, por isso o ECS pode ser reconhecido com base teórica, método e objeto (Entrevista com CC no âmbito do *subcampo das licenciaturas UEPG*, realizada pela Autora no segundo semestre de 2017).

Existem posicionamentos entre os discursos que não compreendem o ECS enquanto um campo de conhecimento. O que significa afastar do ECS a possibilidade do estagiário, bem como dos professores orientadores resignificar constantemente a prática exercida na docência para encontrar novas maneiras de compreender e exercer o fazer pedagógico (LIMA, 2012). A retirada do estatuto epistemológico do ECS reforça a atividade docente na perspectiva do modelo da prática instrumental, demonstrando ausência de clareza entre a prática enquanto componente curricular¹⁶⁶ e a prática instrumental¹⁶⁷.

¹⁶⁶ Faz-se necessário, entender que a Prática Como Componente Curricular visando a formação do professor não se restringe apenas na discussão entre a teoria e a prática, mas em um processo mais amplo onde o professor além de saber e de saber fazer deve compreender o que faz, como institui o PARECER CNE/CP 9/2001: Art. 12 [...] § 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso; § 2º A

Penso que a formação de professores é um campo de conhecimento, mas não tenho certeza se o ECS é um campo de conhecimento. Acho que o ECS faz parte de um campo de conhecimento que é a formação dos professores. Assim, dentro da formação de professores tem uma série de elementos, entre eles está o ECS que trabalha com a escola, o ensino da disciplina específica, e o desenvolvimento da identidade docente do licenciando como docente. O ECS deve se ocupar em possibilitar que o estagiário estabeleça a relação da formação do curso com a escola o estagiário precisa enxergar o todo do curso na escola (Entrevista com CC no âmbito do *subcampo das licenciaturas UEPG*, realizada pela Autora no segundo semestre de 2017).

Negar ao ECS o *status* epistemológico é fortalecer a ideia de que as ações desenvolvidas no estágio são tarefas a serem cumpridas em atendimento às determinações legais. “[...] como se as situações de sala de aula fossem altamente previsíveis e a prática pedagógica fosse pura concretização de modelos didáticos e esquemas conscientes de ação (RAMOS, M; MOREIRA, N., 2017, p.227- 280)¹⁶⁸. A dúvida em conceber o ECS enquanto campo de conhecimento ocorre entre os agentes do grupo de entrevistados, o que reforça a necessidade das discussões e mediações entre os diferentes pontos de vista em relação ao fazer ciência.

Se eu entender, pensar a ação docente como um campo, eu diria que o ECS é um campo de conhecimento porque tem um modo de se fazer a ação docente, mas o ECS depende de outros campos, então depende de como vai encarar esse campo de conhecimento. Se pensar o ECS como um espaço único que tem um conhecimento e um fazer próprio considero um campo de conhecimento articulado com outras áreas do conhecimento e com a realidade de atuação profissional (Entrevista com CC no âmbito do *subcampo das licenciaturas UEPG*, realizada pela Autora no segundo semestre de 2017).

prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor; § 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática. E, ainda o Parecer reforça a idéia de prática como componente curricular e define como: Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional (UFAM. Disponível em <<https://sites.google.com/site/pccbioufam/o-que-e-pcc>>. Acesso em 09 de fev. de 2019).

¹⁶⁷ [...] prática instrumental sugere padrões de condutas otimizadas que privilegiam uma natureza racional e calculada das ações para gerenciar tais situações, implicando postura intencional frente às situações de prática, onde o foco de interesse é atingir o domínio das condições de performance. Assim, a atitude frente à prática é deliberada quando procura intencionalmente: (i) Estabelecer uma tarefa bem definida que represente um desafio pessoal a ser vencido; (ii) Manter-se o mais consciente possível no curso da tarefa a ser vencida. (iii) Dispor de persistência para repetir trechos e corrigir eventuais erros; (iv) Buscar estratégias alternativas para persistir e esforçar-se no comprometimento frente às tarefas difíceis de serem realizadas (SANTOS, R.A.T; HENTSCHKE, L. **A perspectiva pragmática nas pesquisas sobre prática instrumental**: condições e implicações procedimentais. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/pm/n19/a08n19.pdf>>. Acesso em 09 de fev. de 2019).

¹⁶⁸ XIII EDUCERE (Disponível em <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25283_12008.pdf>. Acesso em 12 de fev. de 2019).

Acho que o resultado do ECS é um campo de conhecimento, a discussão a respeito da importância do aprofundamento das atividades do ECS se torna um campo de conhecimento. O ECS especificamente, não é um campo de conhecimento por ser uma aplicação de um conhecimento, penso que a construção do ECS enquanto organização é um campo de conhecimento (Entrevista com ChD no âmbito do *subcampo das licenciaturas UEPG*, realizada pela Autora no segundo semestre de 2017).

Penso que o ECS não é um campo de conhecimento isolado enquanto pesquisa e produção e o objeto de estudo do ECS, fico em dúvida, se seria a formação do licenciando ou seria o ensino do conhecimento específico, talvez os dois [...] (Entrevista com ChD no âmbito do *subcampo das licenciaturas UEPG*, realizadas pela Autora no segundo semestre de 2017).

Não tenho clareza sobre o ECS ser um campo de conhecimento [...]. Porém, entendo o ECS como um espaço importante do curso que é determinante para a formação do licenciando, existe a complexidade do ECS nos aspectos pedagógicos, psicológicos e burocráticos (Entrevista com ChD no âmbito do *subcampo das licenciaturas UEPG*, realizada pela Autora no segundo semestre de 2017).

Nesses relatos também sobressai a desarticulação entre o enfoque teórico e investigativo da prática desenvolvida no âmbito do curso de licenciatura, desvelando onde não se aprofundou uma discussão no *subcampo das licenciaturas UEPG* sobre as relações a serem estabelecidas entre ECS, as práticas pedagógicas e o núcleo das disciplinas específicas. A supressão desta discussão configura uma das justificativas em relação à tensão instituída no *subcampo das licenciaturas UEPG* com a imposição institucional da realocação das disciplinas de ECS e seus respectivos professores formadores orientadores de estágio para os departamentos de referência.

Entre os objetos de estudos do ECS citados pelos entrevistados é relevante salientar alusões em relação à transposição didática e a formação humana pertencentes ao ECS.

O ECS é um campo de conhecimento e o objeto de estudo do ECS é a transposição didática (Entrevista com CC no âmbito do *subcampo das licenciaturas UEPG*, realizada pela Autora no segundo semestre de 2017).

O ECS é um campo de conhecimento e o objeto de estudo do ECS é a formação humana, a formação profissional que se desdobra em vários outros temas para estudo (Entrevista com ChD no âmbito do *subcampo das licenciaturas UEPG*, realizada pela Autora no segundo semestre de 2017).

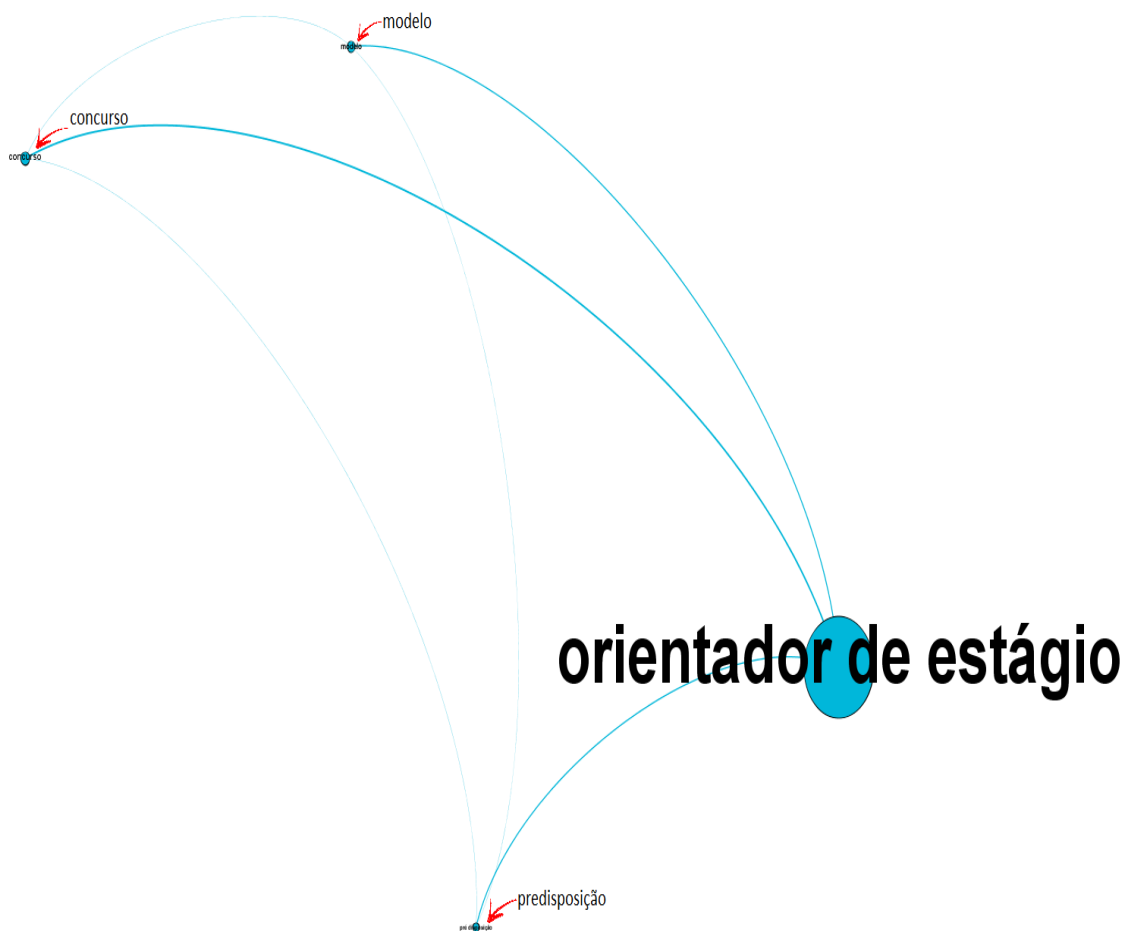
Estas falas reportam ao ECS a condição de viabilizador da experiência profissional que proporciona ao estagiário a aprendizagem no sentido acadêmico de preocupar-se com o planejamento e as metodologias e técnicas de ensino. Ao mesmo tempo em que se desencadeia uma reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem

em sala de aula da educação básica para tornar um conhecimento essencialmente acadêmico em um conteúdo do conhecimento designado ao como saber a ensinar. Para isso o conhecimento deve sofrer “[...] um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto a tomar lugar entre os objetos de ensino. O trabalho que, de um objeto de saber a ensinar faz um objeto de ensino, é chamado transposição didática” (CHEVALLARD, 1991, p. 39). A transposição didática traz à docência o desafio do trabalho com o coletivo, ao exigir do professor administrar sujeitos singulares com diferentes concepções de vida, convivência e de aprendizagem, o que implica ao docente impreterivelmente uma formação docente humana. “Quando digo aspectos humanos da formação (ou competência) docente quero me referir àqueles elementos que são próprios da natureza humana e que dizem respeito à interioridade, à subjetividade de cada ser humano (SANTOS NETO, 2002, p. 45). A subjetividade humana perpassa a formação para docência o que remete a contemplar as licenciaturas na área do conhecimento das ciências humanas. Neste sentido a formação para docência da qual se pode destacar a relação entre professor e aluno, comprometimento profissional e ética não existem sem o exercício da dimensão humana.

4.2.2.2 Pontos de vistas dominantes entre os agentes entrevistados sobre o perfil do professor formador orientador de estágio no contexto dos cursos de licenciaturas presenciais da UEPG

Outra comunidade semântica destacada entre os discursos dos agentes entrevistados é o professor formador Orientador de Estágio. Elemento importante que possui grande significado na formação para docência junto ao estagiário que, no entanto, não exclui a valorosa contribuição dos demais professores formadores atuantes em um curso de licenciatura. A ligação semântica representada na Figura 11 se constituiu em uma comunidade semântica pequena, formada pelas palavras: predisposição, modelo e concurso, porém uma comunidade que apresenta um complexo significado a ser analisado no contexto do discurso dos entrevistados.

Figura 11 – Comunidade semântica O ECS das licenciaturas sob o ponto de vista dos entrevistados – Categoria Orientador de Estágio



Fonte: Entrevistas com 31(trinta e um) sujeitos vinculados aos cursos de licenciaturas presenciais ofertadas na UEPG definidos em 04 (quatro) funções distintas no âmbito do *subcampo das licenciaturas UEPG*, realizadas pela Autora no segundo semestre de 2017.

O discurso dos entrevistados é homogêneo em considerar características peculiares ao professor formador orientador de estágio e apontam a percepção do modo como essas peculiaridades são desenvolvidas por estes professores. Em vários discursos a vivência do professor formador orientador de estágio com a educação básica é indicado como um diferencial, além de algumas características pessoais relacionadas à boa convivência e domínio de conteúdo específico da área de atuação.

O professor formador orientador de estágio precisa reconhecer a si mesmo como professor, entender o papel da escola nos dias de hoje e compreender as finalidades da educação. Deve estar conectado com a realidade viva que é a escola, não ter medo nem nojo da escola. [...] pode ser um pesquisador da prática escolar na área de formação, consciente de que a sua pesquisa é lenta. (Entrevista com CGE no âmbito do *subcampo das licenciaturas UEPG*, realizada pela Autora no segundo semestre de 2017).

O orientador de estágio deve ter experiência na educação básica, porque precisa saber do que é falado na escola e, precisa ter o conhecimento da área de estágio. Veja, o professor formador que trabalha com o conteúdo específico tende a entender e cuidar mais da área específica. Enquanto o orientador de estágio tem que ter domínio do conhecimento específico, das metodologias de ensino deste conteúdo e do sistema escolar (Entrevista com CGE₁ no âmbito do *subcampo das licenciaturas UEPG*, realizada pela Autora no segundo semestre de 2017).

[...] é um professor que precisa estar na escola, entender a escola. Também são necessárias algumas características pessoais importantes como ser comunicativo e sensível, para entender as dificuldades do estagiário e necessidades e potencialidades da escola (Entrevista com CAE no âmbito do *subcampo das licenciaturas UEPG*, realizada pela Autora no segundo semestre de 2017).

[...] creio que o professor orientador de estágio deve ter vivência na educação básica para entender melhor sobre as metodologias de ensino. Deve conhecer a questão da participação democrática dentro da escola em relação à resolução de conflitos existentes e preparar o futuro professor para enfrentar as situações cotidianas presentes na escola. (Entrevista com CC no âmbito do *subcampo das licenciaturas UEPG*, realizada pela Autora no segundo semestre de 2017).

O professor orientador de estágio precisa ter uma postura ética para ensinar e trabalhar com o estagiário porque o estagiário se espelha no professor orientador do estágio, e da mesma forma, vai agir com o aluno na escola. Precisa ter conhecimento do conteúdo específico na dimensão da educação básica, comprometimento com a formação do docente demonstrando interesse pela dificuldade que o estagiário apresenta para exercer a docência (Entrevista com CC no âmbito do *subcampo das licenciaturas UEPG*, realizada pela Autora no segundo semestre de 2017).

[...] uma coisa é o professor trabalhar a formação teórica de uma disciplina, quando o professor tem o perfil para ter o domínio do conteúdo e domínio da forma. Outra coisa é o professor trabalhar com o ECS, em que se exige do professor o domínio de conteúdo e domínio de forma também. Mas visto de outro ângulo, que não do primeiro caso, penso que é necessário sim o reconhecimento de mérito de conteúdo e forma de um profissional que tenha a competência específica para atuar no ECS (Entrevista com CC no âmbito do *subcampo das licenciaturas UEPG*, realizada pela Autora no segundo semestre de 2017).

Alguns discursos não priorizam a experiência do professor na Educação Básica como fator determinante para atuar como professor orientador no ECS e argumentam algumas compensações, mas não eliminam a necessidade da compreensão do significado do ‘ser professor’.

Entendo que a vivência do professor que atua na orientação do estágio na educação básica é importante, mas não é determinante. Penso que a dedicação com as discussões referentes ao ECS está muito mais associada à predisposição do professor formador em efetivamente contribuir para a formação do estagiário e assim se aproximar de professores da escola básica que tenham a mesma predisposição em contribuir com a formação do estagiário. O professor formador orientador de estágio deve proporcionar que

o estagiário compreenda a realidade do que significa 'ser professor', identifique as dificuldades na escola que precisam ser debatidas e, reflita sobre a docência com os estagiários. E isso, é mais do que necessariamente ter atuado na educação básica. A escola mudou nos últimos cinco, dez anos então, os professores que atuaram na escola de educação básica estão desatualizados e precisam estar presentes na escola como qualquer outro professor formador que assuma o ECS. [...] o que garante um bom professor formador orientador de estágio é a predisposição em querer aprender continuamente. (Entrevista com CC no âmbito do *subcampo das licenciaturas UEPG*, realizada pela Autora no segundo semestre de 2017).

Não considero como critério que o professor formador orientador de estágio tenha vivência na educação básica. Se o professor tiver experiência na educação básica é um ponto positivo, mas não é ponto decisivo. Um professor que não tenha experiência direta com a educação básica pode fazer um bom trabalho no ECS. O que precisa é que entenda o papel do ECS com suas limitações e possibilidades na formação do licenciando (Entrevista com CC no âmbito do *subcampo das licenciaturas UEPG*, realizada pela Autora no segundo semestre de 2017).

Também são expostos posicionamentos de que todo professor formador atuante na licenciatura pode tornar-se um orientador de estágio, sendo a formação do docente na licenciatura um critério dispensável. No entanto, a relação entre o professor orientador de estágio e o estagiário, a atualização em assuntos relacionados à educação e o domínio da tecnologia são apontados como parâmetros indispensáveis para o professor formador orientador de estágio que superam a vivência na educação básica.

Penso que qualquer professor licenciado pode se tornar um professor formador orientador de estágio, desde que desenvolva determinadas habilidades. Uma delas é o relacionamento interpessoal que vejo como uma habilidade muito importante, tanto em sala de aula quanto na relação com os sujeitos das escolas. Outra é o domínio necessário de conhecimentos da psicologia do indivíduo e psicologia da aprendizagem e ainda, associar a psicologia da aprendizagem com a neurociência para ajudar no relacionamento com o aluno. O professor formador orientador de estágio precisa ser atualizado sobre o que acontece em sua área de atuação, na educação e nos currículos, estar atualizado das discussões que acontecem no meio político voltado à área educacional. Estar tecnologicamente informado para utilizar as ferramentas informacionais disponíveis, mas também ter habilidade para inserir ferramentas tecnológicas no contexto da sala de aula (Entrevista com CAE no âmbito do *subcampo das licenciaturas UEPG*, realizada pela Autora no segundo semestre de 2017).

Para ser professor formador orientador de estágio acho muito importante que o professor tenha um bom conhecimento pedagógico, mas não necessariamente seja alguém que tenha vindo da licenciatura, ou passado por um mestrado em educação, mas que tenha se aproximado das discussões pedagógicas. Senão fica difícil conduzir a relação na licenciatura (Entrevista com CAE no âmbito do *subcampo das licenciaturas UEPG*, realizada pela Autora no segundo semestre de 2017).

[...] destaco que o professor formador orientador de estágio precisa ter a empatia dos estagiários e o domínio do conhecimento da área específica do curso que atua. Não adianta colocar no ECS um professor que não se aproxime dos estagiários ou, que não domine a área de ensino [...] talvez até adiante porque o professor formador orientador de estágio vai precisar estudar e conhecer sobre o ECS. Então, acho que o quesito de ser um professor formador orientador de estágio que não seja da área de ensino é superável. Mas o quesito da empatia com os estagiários não é um quesito superável. Um professor formador orientador de estágio tem ou não tem a confiança dos estagiários, este é o ponto mais importante. Ainda tem o deslocamento e as questões do ECS que o professor formador orientador de estágio precisa cumprir e saber como organizar. (Entrevista com ChD no âmbito do *subcampo das licenciaturas UEPG*, realizada pela Autora no segundo semestre de 2017).

Tais discursos remetem a um posicionamento institucional em relação ao trabalho desenvolvido no ECS pelos cursos de licenciaturas que propõe. Porque nem sempre a condução do ECS corresponde ao que é expresso na ementa da disciplina, ou seja,

[...] o problema não é o que está escrito na ementa, mas como o professor formador orientador de estágio conduz o ECS (Entrevista com CC no âmbito do *subcampo das licenciaturas UEPG*, realizada pela Autora no segundo semestre de 2017).

Um professor formador orientador de estágio que não possui experiência, vivência na sala de aula da educação básica pouco pode auxiliar na orientação dos estagiários. Cabe à instituição de ensino assegurar uma organização estrutural que fortaleça uma equipe de professores formadores orientadores de estágio com conhecimento científico do que seja o processo de ensino e aprendizagem para intervir na relação entre estagiário e escola básica, munidos com competências e habilidades específicas à formação para docência. O professor orientador deve ser consciente de seu papel na formação prática e teórica do futuro professor, capaz de refletir sobre suas próprias ações, deve “[...] perceber que a sua intervenção é uma prática de segunda ordem, um processo de diálogo reflexivo com o aluno-mestre sobre as situações educativas (GÓMEZ, 1992, p.112 - 113). É o trabalho desenvolvido no ECS das licenciaturas que expõe para sociedade a concepção de docência que a instituição possui, por meio da competência dos estagiários no trabalho com os alunos da educação básica, e na forma como o estagiário se comunica e apreende a realidade onde vai atuar. Desta forma a instituição deve prover um número suficiente de professores formadores dedicados à orientação do estágio em cada uma das licenciaturas, bem como garantir a logística de acompanhamento aos estagiários pelos professores orientadores de estágio dentro e fora

da instituição. O cuidado em acompanhar o profissional em estágio promove a interatividade colaborativa e reflexiva, repercutindo no desenvolvimento de valores, atitudes e conhecimento que permitem ao futuro docente enfrentar a realidade da sala de aula. Neste sentido a responsabilidade do ECS, bem como do professor formador orientador de estágio na formação para docência tem aumentado, o que leva à necessidade de ampliar pesquisas relacionadas ao ECS e o seu papel na formação para docência.

Nesse contexto alguns discursos destacam a necessidade de que o professor orientador de estágio desenvolva pesquisas que fortaleçam o ECS na formação para docência, e assim conquistar espaço na produção de conhecimento científico no campo acadêmico.

O professor formador orientador de estágio precisa desenvolver pesquisas na área de estágio para atingir a indissociabilidade que a universidade tanto procura entre ensino, pesquisa e extensão. Entendo que ao pesquisar na área de ECS é possível pesquisar na área de ensino e tornar o ECS significativo para o estagiário (Entrevista com CAE no âmbito do *subcampo das licenciaturas UEPG*, realizada pela Autora no segundo semestre de 2017).

Ser professor formador orientador de estágio não pode ser qualquer professor do curso de licenciatura, não! Penso que o professor que pesquisa a formação de professores e o ensino da área específica da licenciatura é o perfil ideal para atuar no ECS. O professor que orienta estágio precisa conhecer o campo de atuação do profissional para o qual o curso está formando e, dominar o universo de pesquisas sobre a formação de professores. (Entrevista com CC no âmbito do *subcampo das licenciaturas UEPG*, realizada pela Autora no segundo semestre de 2017).

O professor formador orientador de estágio tem que ter uma formação básica em relação ao ensino e aprendizagem. Para trabalhar com o ECS, não basta ser apenas licenciado, deve ter um mestrado, um doutorado ligado ao estudo do ECS (Entrevista com ChD no âmbito do *subcampo das licenciaturas UEPG*, realizada pela Autora no segundo semestre de 2017).

Alguns discursos dos entrevistados preservam a necessidade de assegurar ao ECS uma identidade profissional no âmbito das licenciaturas por meio de concurso específico na instituição para atuar como professor orientador do ECS das licenciaturas. Este ponto de vista caracteriza uma forma de garantir um espaço na licenciatura, para este profissional produzir pesquisas sobre a formação na docência, pois cada vez mais são “[...] poucos recursos em termos de tempo e espaço nas instituições de trabalho e de formação do professor; [...]” com “[...] pressão cada vez maior sobre as tarefas atribuídas ao profissional docente [...]”, o que provocam redução no desenvolvimento

de atividades ligadas à pesquisa (LÜDKE, 2011a; 2014 *apud* LÜDKE, M; SCOTT, D., 2018, p. 111). Fato considerado, ainda mais delicado para o professor formador orientador de estágio, o qual precisa constantemente comprovar a relevância de suas pesquisas e de seu papel na formação para a docência na estrutura institucional.

O professor formador orientador de estágio precisa formação, atuação e produção na área da docência. Penso que esta determinação deve ser especificada no momento do edital para contratação do professor formador orientador de estágio (Entrevista com CAE no âmbito do *subcampo das licenciaturas UEPG*, realizada pela Autora no segundo semestre de 2017).

O ECS ocorre em um espaço intermediário entre a instituição formadora e o cotidiano escolar, viabilizando a aproximação entre teoria e prática. No entanto, este espaço com características próprias, exige que o professor formador orientador de estágio assuma uma postura de mediador entre dois espaços. Mas, nem sempre as ações desenvolvidas pelo orientador de estágio não são bem entendidas, ou talvez, claramente explicadas aos envolvidos no curso de licenciatura o que gera desconfiança em relação ao trabalho desenvolvido por este professor formador, ao mesmo tempo em que se reconhece a complexidade do trabalho no ECS.

Acho a área de ensino muito delicada. Eu penso assim, uma pessoa pode entrar na área de ensino e realmente contribuir, trazer proposta, soluções[...] E a pessoa também pode se envolver com a área de Ensino para se encostar [...] É fácil você pegar um aluno para supervisão de estágio. Sentar com ele numa mesa e dizer você faça assim, e não ir na escola para ver se ele está fazendo corretamente, se está sabendo conduzir. Você pode ser um bom enganador, ou você pode ser de fato um bom profissional. Acho que isso vale para todas as áreas. [...] acho que há discursos na área de educação que faz uma névoa e esconde o que está realmente acontecendo ali. É uma pessoa que pode chegar, falar, passar uma imagem, mas na realidade não é bem isso que a pessoa trabalha [...] (Entrevista com ChD no âmbito do *subcampo das licenciaturas UEPG*, realizada pela Autora no segundo semestre de 2017).

[...] as disciplinas teóricas têm uma série de exigências [...] O professor de estágio, por vezes não, ele fica só com a disciplina de estágio. Isso é uma crítica por parte dos professores que tem disciplina teórica, [...] é vantagem ser professor de estágio pode viajar fazer uns feriados [...] ninguém tem poucas aulas, até mesmo os que têm aulas na 'pós graduação' [...]. Mas eu acho que ser professor de estágio é muita responsabilidade e eu não tenho perfil e não quero [...] (Entrevista com ChD no âmbito do *subcampo das licenciaturas UEPG*, realizada pela Autora no segundo semestre de 2017).

Diante do exposto é possível perceber a crença (*doxa*) dos entrevistados no potencial do ECS enquanto componente curricular, alinhado às práticas pedagógicas que compõem os Cursos de licenciaturas. É forte a compreensão entre os agentes de que

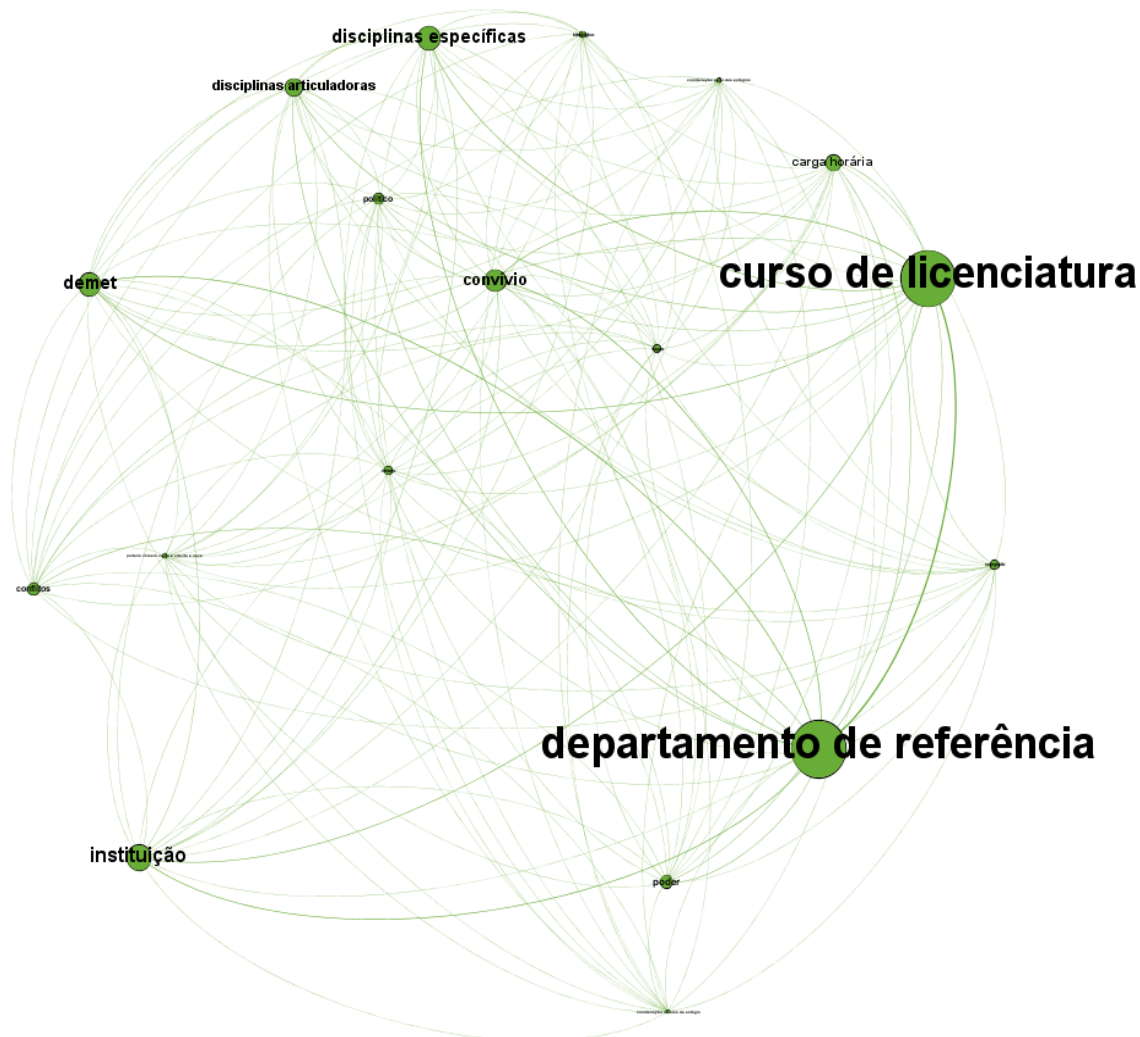
a maior parcela de responsabilidade para o sucesso da licenciatura está na condução do ECS. É sempre pertinente afirmar que não se trate o ECS como “salvador do curso”, o curso é um pensar em conjunto¹⁶⁹: ECS, didáticas, psicologia, sociologia, laboratórios, entre outras frentes que compõem a formação para docência. Também são reconhecidas características peculiares ao professor formador orientador de estágio para interagir com o licenciando estagiário e mediar a relação entre instituição formadora e a realidade da profissão docente. Estas constatações atribuem ao professor formador orientador de estágio certa ascendência em relação ao licenciando, principalmente por trabalhar com o licenciando estagiário o desafio do ensino e aprendizagem por meio da *teoria e prática* e não *teoria ou prática*, como acontece em muitas disciplinas que compõe a grade curricular da licenciatura.

4.2.2.3 Pontos de vistas dominantes entre os agentes entrevistados sobre o(s) fator(es) determinante(s) para a realocação do ECS ocorrida no *subcampo das licenciaturas presenciais da UEPG*

A Figura 12 representa a comunidade semântica do curso de licenciatura e indica um discurso significativo entre os agentes pertencentes ao subcampo das licenciaturas quanto ao pertencimento do curso de licenciatura ao departamento de referência da área de conhecimento específica. Disciplinas específicas, disciplinas articuladoras, carga horária, instituição, colegiado, poder, convívio e político, são algumas das ligações significativas desta comunidade.

¹⁶⁹ FAZENDA, Ivani C.A. A busca de identidade numa prática de ensino. **Cadernos CEDES**, São Paulo, n. 21, p.13-17, 1988.

Figura 12 – Comunidade semântica O ECS das licenciaturas sob o ponto de vista dos entrevistados – Categoria Curso de Licenciatura



Fonte: Entrevistas com 31(trinta e um) sujeitos vinculados aos cursos de licenciaturas presenciais ofertadas na UEPG definidos em 04 (quatro) funções distintas no âmbito do *subcampo das licenciaturas UEPG*, realizadas pela Autora no segundo semestre de 2017.

A concentração discursiva nessa comunidade semântica é marcado pela necessidade de convívio entre o professor formador orientador de estágio e os demais professores formadores que atuam na licenciatura. A justificativa é de que com a aproximação em termos físicos se possa desencadear uma conexão mais efetiva entre o polo teórico e prático do curso, e assim atingir a idealizada articulação no âmbito das licenciaturas que vem existindo com dificuldades desde a criação das disciplinas articuladoras na UEPG (2004). Nesta perspectiva o ECS, conseqüentemente seus

professores orientadores, são apontados como responsáveis por afastar-se da dinâmica do curso.

Os professores formadores do curso sentiam muita falta de diálogo com o professor formador orientador de estágio que estava afastado em outro departamento. (Entrevista com CC no âmbito do *subcampo das licenciaturas UEPG*, realizada pela Autora no segundo semestre de 2017).

Ocorria um distanciamento muito grande, entre o que acontecia no ECS e no curso, apesar de todo o esforço do colegiado para aproximar os professores formadores das disciplinas específicas, das articuladoras e do ECS. Então a principal preocupação foi aproximar efetivamente os professores, e poder fazer uma discussão sobre o curso mais próxima de todos os professores formadores. (Entrevista com CC no âmbito do *subcampo das licenciaturas UEPG*, realizada pela Autora no segundo semestre de 2017).

[...] uma questão que pontuou todo o debate da realocação do ECS foi o fato de que se torna cada vez mais fundamental, a relação do ECS com o conjunto do processo formativo no curso que deve ser uma articulação constante. O ECS não pode caminhar desconectado dos outros aspectos formativos do curso porque o ECS é experiência (Entrevista com ChD no âmbito do *subcampo das licenciaturas UEPG*, realizada pela Autora no segundo semestre de 2017).

Os discursos revelam empenho na busca pela aproximação do ECS para com o curso, fato que deveria servir de alerta aos professores responsáveis pelo ECS. Pimenta e Lima (2004) expoentes na discussão em torno do ECS insistem que a dissociação entre teoria e prática não é saudável para o fortalecimento do curso de licenciatura. Caberia assim, aos responsáveis pelo ECS em cada licenciatura verificar as angústias existentes no interior de cada curso e esclarecer que o ECS não configura só prática. E tornar a formação para a docência uma preocupação para todas as disciplinas que compõem a grade curricular do curso, conseqüentemente seus formadores, que por sua vez não devem e não podem se ausentar do propósito de uma licenciatura que é a formação para docência. Entretanto o passo em direção a uma articulação do curso com o ECS surge na imposição de uma realocação, o que configura uma aproximação um tanto contraditória porque se pautou no aspecto de uma aproximação física que foi de encontro à estrutura organizacional da instituição e gerou conflitos pessoais. A ênfase dada nos discursos é pelo controle em relação ao ‘o que’ o professor orientador faz no ECS e não “de que modo” as diferentes disciplinas da grade curricular podem ser incorporadas ao ECS.

Penso que a realocação foi a necessidade da área de estágio estar presente dentro dos departamentos de referência das licenciaturas. No departamento que sou vinculado os professores de ECS tem **conseguido mostrar o que fazem indo às escolas e o atendimento dos estagiários na universidade e durante as intervenções de docência** (Entrevista com CAE no âmbito do *subcampo das licenciaturas UEPG*, realizada pela Autora no segundo semestre de 2017 – grifos nossos).

A visão que convenceu a maioria para a realocação do ECS foi a questão das afinidades, **do pertencimento do ECS ao departamento de referência. O ECS estava sendo sentido como uma disciplina muito a parte das discussões que envolvia o curso**, e o ECS é o ponto central de um curso de licenciatura (Entrevista com ChD no âmbito do *subcampo das licenciaturas UEPG*, realizada pela Autora no segundo semestre de 2017, grifo nosso).

Este raciocínio articula com um discurso que sinaliza a existência de um *jogo* que é jogado (BOURDIEU, 2008, p. 137-138), tendo por objetivo a conquista de *capitais* que são importantes para os agentes envolvidos. Para isso são desenvolvidas estratégias políticas e ideológicas que podem levar anos.

Acredito que o movimento de trazer o ECS para o departamento de referência começou há uns anos atrás quando já se falava em extinguir o DEMET [...] e se trabalhou esta ideia durante ‘vários’ anos. Para o departamento que sou vinculado foi muito interessante a realocação do ECS porque [...] absorvemos ‘vários’ professores, que em um primeiro momento estão com a disciplina de ECS, [...] mas existe o interesse em trabalhar com outras disciplinas. Então, o departamento [...] conseguiu ‘várias’ vagas que são importantes já que o curso está muito defasado em termos de vagas [...] (Entrevista com ChD no âmbito do *subcampo das licenciaturas UEPG*, realizada pela Autora no segundo semestre de 2017).

Muitos agentes pertencentes ao subcampo das licenciaturas UEPG tem clareza de que o embate no *subcampo das licenciaturas* foi pautado por muitos conflitos em consequência de ser um confronto polarizado. Durante todo processo não foi aberto espaço para se pensar em ‘reestruturação’ do ECS no âmbito das licenciaturas, em acordo com as necessidades e aproximações que partissem de cada curso. Assim muitas ideias que foram ignoradas poderiam ter fortalecido uma reorganização do ECS a partir das conquistas já alcançadas tanto por parte do ECS como do amadurecimento do curso como um todo.

[...] a realocação apresentou em seu cerne uma versão unilateral conveniente e quase convincente, mas se tratou de uma argumentação apressada, viciada, autorreferente e sectária. Quando se argumenta que os professores formadores orientadores de estágio pertencentes ao DEMET não foram ouvidos em suas posições contrárias à realocação, significa ouvir no sentido de dialogar, sobretudo respeitar a posição do outro que é negociado, oferecido, espoliado. Violentado na sua dignidade! (Entrevista com CAE no âmbito do *subcampo das licenciaturas UEPG*, realizada pela Autora no segundo semestre de 2017).

[...] penso que o ECS precisa ser visto com outra relação de temporalidade e espacialidade. A relação tempo e espaço no ECS é outra, e não aquela que cronologicamente nós vivemos em uma disciplina teórica ou de laboratório eminentemente prática. As significações no ECS acontecem por meio das orientações, claro que existem os encontros coletivos e se registra como carga horária, mas não é a carga horária que determina o ECS, o que determina o ECS é o processo ao longo do ano letivo. O ECS precisa ter outro *status* de reconhecimento, no caso, como processo constituído enquanto componente curricular e não tratado como disciplina. (Entrevista com CC no âmbito do *subcampo das licenciaturas UEPG*, realizada pela Autora no segundo semestre de 2017).

Penso que há uma clareza e um consenso do ECS junto ao departamento de referência para promover maior diálogo entre o professor formador orientador de estágio e os demais professores formadores do curso. Entendo que por mais que os professores formadores orientadores de estágio participassem do colegiado do curso a participação no departamento de referência do curso é importante. Mas também entendo que institucionalmente falta uma estratégia que possibilite o diálogo entre os professores formadores orientadores de estágio das licenciaturas, o que justamente o DEMET possibilitava, senão com a realocação do ECS para os departamentos de referência será abandonar os professores formadores orientadores de estágio a própria sorte, pois sabemos que nem todos os departamentos têm a mesma visão sobre o ECS. (Entrevista com ChD no âmbito do *subcampo das licenciaturas UEPG*, realizada pela Autora no segundo semestre de 2017).

A formação do bom professor foi uma das lutas do curso ao qual sou vinculado para ter acesso a discutir o ECS. Também existia um grupo de professores formadores que vinha discutindo a formação de professores, o ensino e a prática da docência já há algum tempo e percebíamos que as discussões descolavam do que era discutido no ECS. Tínhamos ânsia em interferir mais nas decisões do ECS desenvolvido no curso porque no curso, estavam acontecendo ações que não conseguíamos articular com o ECS. Só, às vezes, alguma ação do curso articulava com o ECS, mas de forma isolada. Penso que todos os professores formadores do curso de licenciatura precisam ter consciência de que estão formando professores e todos sabem disso, mas não levam a sério como deveriam. Principalmente alguns professores que acabam se dedicando mais para a pós graduação e esquecem-se da graduação. Todos os professores formadores das licenciaturas precisam se aproximar do ECS e ter consciência da escola na educação básica. (Entrevista com CC no âmbito do *subcampo das licenciaturas UEPG*, realizada pela Autora no segundo semestre de 2017).

Partindo da prerrogativa do contraditório a realocação dos ECS para os departamentos de referência pode ter sido a ânsia em promover uma forma de aproximação, porém se tornou uma estratégia de combate político e pessoal ao DEMET. O que concluímos desses discursos que revelam uma naturalização do *jogo* instituído no *subcampo* das licenciaturas, uma vez que estar no *jogo* exige certa cumplicidade, é quando se evidencia o *poder simbólico* exercido pelo *campo* ou *classe* dominante tornando possível obter o consenso (BOURDIEU, 1989, p. 7-8).

O curso e o departamento que sou vinculado não pediram a transferência do ECS e de seus professores formadores orientadores de estágio acho que foi uma decisão de cima. (Entrevista com CC no âmbito do *subcampo das licenciaturas UEPG*, realizada pela Autora no segundo semestre de 2017).

No curso e departamento que sou vinculado a realocação do ECS não foi de dentro para fora, mas de fora para dentro. Houve uma reunião no departamento e o grupo de professores achou por bem aderir ao pedido de realocação do ECS, a decisão foi tomada pelo o que apareceu, foi uma sugestão acatada. Na ocasião foi falado em organização do departamento específico por áreas, mas não se discutiu mais nada sobre isso. (Entrevista com CC no âmbito do *subcampo das licenciaturas UEPG*, realizada pela Autora no segundo semestre de 2017).

Discursos tendem a nos levar a compreender que as ações desencadeadas existiram em defesa de um interesse maior estabelecido para o *subcampo das licenciaturas*. Ou seja, a preocupação pedagógica constituiu um foco nos desdobramentos da tensão estabelecida em prol da eliminação de supostas barreiras que impediam a articulação do ECS com seus cursos de referência, colocando a qualidade da formação para docência em *jogo*. Outros sinalizam a presença das tramas do *poder* nas relações estabelecidas no *subcampo* em conflito, quando os agentes agem ‘na’ e ‘sobre a dissidência, pautados “[...] predominantemente pelos seus próprios olhares e interesses acerca de todos os passos desse processo” (SOUZA, 2012, p. 159).

A realocação do ECS e seus professores para os departamentos de referência passaram por questões políticas, disputa de carga horária e problemas de relações pessoais. Mas não ignoro que também pode ter existido em alguns casos uma busca pedagógica em agregar mais o ECS dentro dos cursos (Entrevista com CAE no âmbito do *subcampo das licenciaturas UEPG*, realizada pela Autora no segundo semestre de 2017).

Foi para integrar o professor formador orientador de estágio com os demais professores formadores das licenciaturas. Trazer as discussões sobre o ECS para dentro do departamento de referência junto com as demais disciplinas do currículo, e assim promover a integração entre teoria e prática. Também pode ter sido por questões políticas, das relações pessoais e domínio de pela carga horária. Não sei ao certo (Entrevista com CAE no âmbito do *subcampo das licenciaturas UEPG*, realizada pela Autora no segundo semestre de 2017).

Também há discursos que expressam a percepção explícita de uma negociação em termos de captação de *capital simbólico*, no caso a carga horária que o ECS representa dentro das licenciaturas. Os agentes em posse desta carga horária têm grande *poder* de decisão nos encaminhamentos dos cursos de licenciaturas, bem como no *campo institucional* o que fez deste embate uma disputa política.

Na realocação do ECS do DEMET está a cooptação de carga horária das disciplinas de ECS para os departamentos de referência. A realocação esteve vinculada a existência de um movimento político e ideológico que revelou o descontentamento em manter reunidos os estágios das licenciaturas em um único departamento gerando poder de decisão com influência no âmbito político, administrativo e pedagógico da instituição. (Entrevista com CGE no âmbito do *subcampo das licenciaturas UEPG*, realizada pela Autora no segundo semestre de 2017).

Este movimento de realocação nos remete às resoluções um e dois, dos anos de dois mil e um e dois mil e dois, quando legalmente tivemos alteração na carga horária do ECS. O que foi um momento bom, no sentido de dizer que o ECS não é prática e sim um campo de conhecimento que precisa ser discutido e reconhecido dentro das licenciaturas. Com a criação das disciplinas articuladoras o empenho das licenciaturas se voltou para a disputa de carga horária e o DEMET começou a perder força em função de que não dava conta da carga horária do ECS e da prática como componente curricular. Isso fez com a realocação do ECS para os departamentos de referência se tornasse um movimento político. (Entrevista com CGE₁ no âmbito do *subcampo das licenciaturas UEPG*, realizada pela Autora no segundo semestre de 2017).

Os discursos também se referem às disciplinas articuladoras criadas na UEPG com o objetivo de aproximar o licenciando da realidade de ser educador, motivando-o desde o início do curso para ‘o fazer’ docente conectado com o conteúdo desenvolvido pelas diferentes disciplinas que compõem a grade curricular. Neste aspecto é apontada uma lacuna no ECS em relação à interação para com as disciplinas articuladoras, bem como as específicas que compõem os cursos de licenciaturas.

O ECS realizado pelas licenciaturas me parece que ficou com uma visão mais aplicacionista, da racionalidade técnica, na qual se aprende na teoria e executa na prática, isso ocorreu com a criação das disciplinas articuladoras assumidas pelos professores formadores dos departamentos de referência. Quando as disciplinas articuladoras assumiram o lugar, do que no passado chamávamos de metodologia e prática de ensino, aconteceu então o desprender entre a prática de ensino e o ECS, quando na verdade era para ser articulado. Nesse processo passa a existir um interesse pelo ECS, uma questão política de proteção ao curso. Em minha opinião ninguém estava preparado para as modificações que se fizeram. É o que se percebe ainda nos dias de hoje, diante a dificuldade na compreensão e condução do que seja a articulação entre as disciplinas do curso de licenciatura (Entrevista com CGE₁ no âmbito do *subcampo das licenciaturas UEPG*, realizada pela Autora no segundo semestre de 2017).

No *subcampo das licenciaturas UEPG* a mobilização para a realocação apostou na convivência entre os professores formadores, mas conviver não se restringe em viver lado a lado e sim “[...] entrelaçar culturas, dividir formas diversas de pensar, de ser, de agir, [...] para criar, a partir deste convívio, algo diferente e novo [...]” (EIDT, 2012, p. 269). É fundamental distinguir o espaço físico e o espaço social para na sequência,

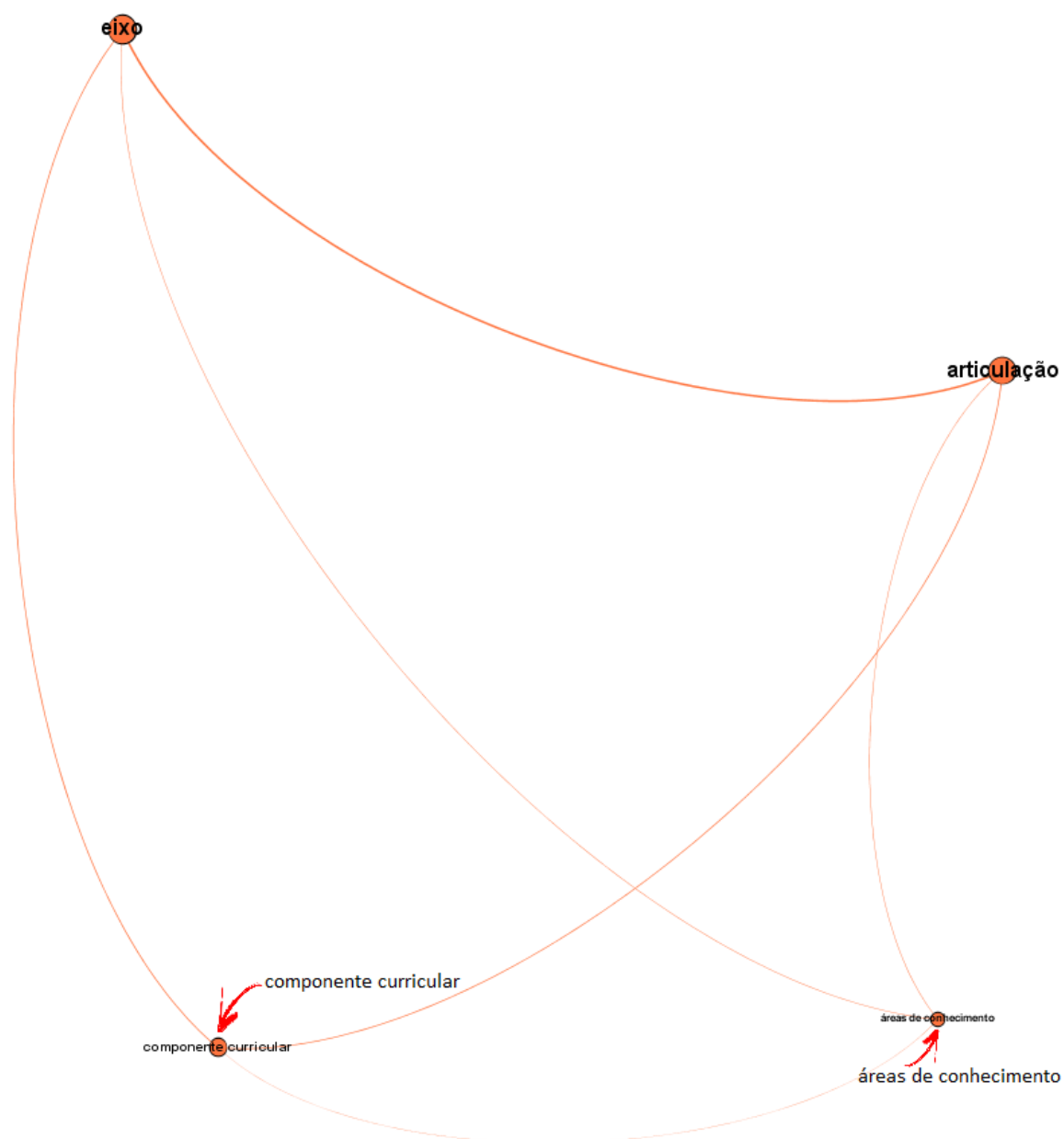
“[...] indagar-se como e em quê a localização em um ponto (inseparável de um ponto de vista) do espaço físico (e a presença no referido ponto) pode afetar a representação que os agentes têm de sua posição no espaço social e, portanto, de sua própria prática (BOURDIEU, 2013, p. 135). Os discursos apontam aspectos simbólicos que envolvem o pertencimento ao *subcampo das licenciaturas* e motivaram seus agentes a corroborar com a proposta de realocação apresentada na ocasião. A fala que sustentou o movimento de realocação pautou-se em argumentos referentes à valorização da formação para docência por meio de marcos legais em vigência, também da necessidade de trabalhar em prol da qualidade da formação de professores, bem como para conseguir atingir a idealizada articulação nos cursos de licenciaturas, que vem existindo com dificuldades nas licenciaturas desde a criação das disciplinas articuladoras.

Trata-se desta forma a *illusio* relacionada ao estar contribuindo para um bem maior (*illusio do subcampo/ campo*) a favor da formação para docência, por força de um trabalho que visa alinhar as práticas desenvolvidas no âmbito das licenciaturas, “[...] a crença científica como interesse desinteressado e interesse pelo desinteresse [...]” (BOURDIEU, 2004b, p. 30).

4.2.2.4 Pontos de vistas dominantes entre os agentes entrevistados sobre o ECS após o processo de realocação ocorrido no *subcampo das licenciaturas presenciais da UEPG*

A articulação entre as áreas de conhecimentos, pautada no ECS enquanto um componente curricular na condição de eixo que estrutura o curso de licenciatura é um discurso representado em uma comunidade semântica indicada na Figura 13.

Figura 13 – Comunidade semântica O ECS das licenciaturas sob o ponto de vista dos entrevistados – Categoria Articulação



Fonte: Entrevistas com 31(trinta e um) sujeitos vinculados aos cursos de licenciaturas presenciais ofertadas na UEPG definidos em 04 (quatro) funções distintas no âmbito do *subcampo das licenciaturas UEPG*, realizadas pela Autora no segundo semestre de 2017.

É uma rede semântica pequena, mas revela uma questão importante no discurso dos entrevistados ao afirmar que a realocação do ECS do DEMET para os departamentos de referência esteve pautada em uma pregação sob o enfoque do surgimento de um paradigma de articulação entre ciência e docência na instituição (Processo 16979, 2015, fl. 03). Assim, despertou os cursos de licenciaturas em relação às características peculiares do ECS.

O ECS é a vivência prática entre o saber teórico aprendido na academia, e o saber ensinado na escola. [...] no ECS o estagiário necessita não só do saber teórico, mas também dos saberes metodológicos e didáticos frente à sala de aula. (Entrevista com CC no âmbito do *subcampo das licenciaturas UEPG*, realizada pela Autora no segundo semestre de 2017).

É desenvolvido no ECS um processo contínuo de reflexão e ação dentro de uma perspectiva crítica. Apontando qual a teoria que vai dar subsídio para a prática e, que prática é necessária para aplicar a teoria necessária em cada etapa do ECS (Entrevista com CC no âmbito do *subcampo das licenciaturas UEPG*, realizada pela Autora no segundo semestre de 2017).

O discurso em análise traz constantemente a fala de que um curso de licenciatura deve estar em seu todo focado em formar um profissional capaz de exercer a docência pautada em conhecimentos teóricos e práticos (COSTA; HAGE, 2014, p.3-4). De acordo com esta compreensão o ECS desponta enquanto um componente curricular cuja importância é inquestionável na formação para docência, por possibilitar naturalmente uma via de mão dupla entre teoria e prática. Trata-se, portanto de um componente curricular que demanda regulamentações e possui estreita relação entre as diferentes áreas de conhecimento, além de que é revelador das potencialidades e mazelas do curso.

Entendo que mesmo a prática tem teoria. As disciplinas práticas têm teoria e as teóricas têm prática. Então, quando o estagiário vai para o ECS a relação teoria e prática acontece no automático, o estagiário entende que deve trabalhar teoria, trabalhar prática e desenvolver a reflexão sobre as ações docentes que desenvolve (Entrevista com CC no âmbito do *subcampo das licenciaturas UEPG*, realizada pela Autora no segundo semestre de 2017).

Falar de ECS é falar de licenciatura [...] não é o professor formador orientador de estágio que não deu conta de ensinar os estagiários é o curso que não está conseguindo formar os licenciandos [...] (Entrevista com CGE no âmbito do *subcampo das licenciaturas UEPG*, realizada pela Autora no segundo semestre de 2017).

O ECS é visto como uma disciplina profissional. E nas escolas ocorrem reclamações de que o estagiário está fraquinho e a culpa é do ECS [...]. Questiono: Em que o estagiário está fraquinho? E, descubro que são nos conceitos básicos da área de conhecimento específico. Logo, o curso não está formando o licenciando a contento (Entrevista com CC no âmbito do *subcampo das licenciaturas UEPG*, realizadas pela Autora no segundo semestre de 2017).

Entretanto alguns discursos entre os entrevistados apontam que nem sempre o ECS vem sendo percebido como elemento agregador no contexto do curso de licenciatura prevalecendo à unilateralidade da racionalidade técnica, quando ora

predomina os conhecimentos teóricos específicos, ora os conhecimentos teóricos práticos¹⁷⁰:

O ECS desenvolvido percorre um trabalho de crítica e reflexão, mas esta crítica e reflexão ainda se encontram no âmbito do ensino na relação direta com os estagiários (Entrevista com CC no âmbito do *subcampo das licenciaturas UEPG*, realizada pela Autora no segundo semestre de 2017).

O ECS acontece buscando suprir às vezes mais a teoria em outras a prática, depende do perfil de cada estagiário e do professor formador orientador de estágio (Entrevista com CC no âmbito do *subcampo das licenciaturas UEPG*, realizada pela Autora no segundo semestre de 2017).

Percebo um ECS ainda muito voltado para a questão da prática, pautado em como é a dinâmica da aula, como é o organograma de uma aula, qual a conduta a ser adotada em uma aula, como pensar um experimento em aula. Não percebo o ECS voltado para a questão da ciência enquanto estudo, acho que o ECS fica ainda naquela questão da mão de obra, embora reconheça que os professores formadores orientadores de estágio puxam a questão do senso crítico nos estagiários investindo na discussão e reflexão. Acredito que a parte de ECS enquanto ciência é uma área de domínio específico, o professor enquanto pesquisador deve estudar a dinâmica da sala de aula sob o ponto de vista do garoto que está no colégio e do acadêmico que foi ao colégio fazer o estágio, acho que esse é o grande fio condutor do estudo e da ciência por trás da disciplina de ECS (Entrevista com ChD no âmbito do *subcampo das licenciaturas UEPG*, realizada pela Autora no segundo semestre de 2017).

Interessante que mesmo diante grande destaque no discurso em análise em relação ao fortalecimento da articulação entre as áreas de conhecimento e o ECS nas licenciaturas, após a realocação não se apontou nenhuma alteração significativa no ECS em relação ao fortalecimento da articulação curricular nas licenciaturas. Nesta direção existe homogeneidade nos discursos dos entrevistados em relação a não percepção de mudança significativa na articulação das disciplinas do curso após a chegada do ECS no departamento de referência. Talvez não tenha se dado o tempo suficiente para isso acontecer, o que revela a prioridade pela posse e não pela reestruturação do ECS durante as discussões já descritas.

[...] por enquanto só é possível perceber que os professores formadores orientadores de estágio estão mais próximos dos demais professores formadores do curso, mas não houve nenhuma mudança significativa no ECS após a realocação (Entrevista com ChD no âmbito do *subcampo das licenciaturas UEPG*, realizada pela Autora no segundo semestre de 2017).

Não percebi mudança no ECS nos departamentos de referência. O que achei positivo foi encontrar os professores formadores orientadores de estágio com

¹⁷⁰ Nesse sentido uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de suas transformações (VÁZQUEZ, 1997, p.207).

maior frequência. Agora, para o departamento foi complicado porque perdemos vagas (Entrevista com CC no âmbito do *subcampo das licenciaturas UEPG*, realizada pela Autora no segundo semestre de 2017).

Não mudou nada no ECS. Permanece o mesmo envolvimento entre o ECS e as disciplinas da área específica que já acontecia antes da realocação. Acho que é pouco tempo ainda para avaliar a realocação do ECS para os departamentos de referência. O que vivenciei foi uma discussão por conta da disputa por vagas [...] (Entrevista com CAE no âmbito do *subcampo das licenciaturas UEPG*, realizada pela Autora no segundo semestre de 2017).

Os discursos revelam que antigos problemas não foram resolvidos, o que fortalece a ideia de que um movimento de realocação não superou uma pauta extensa de questões a serem analisadas em cada situação de curso, considerando as diferentes áreas de conhecimentos. Pelo contrário, anestesiou o professor formador orientador de estágio colocando-o desprovido de reflexões sobre o ECS num meio estranho forjado em conflito, o que implica em resistências e monotonia.

Não percebi mudanças no ECS com a realocação, talvez porque no curso em que sou vinculado atuam no ECS professores colaboradores. Se fossem professores efetivos daria para perceber alguma melhora. Pensando bem, no geral, houve uma sensível melhora [...] (Entrevista com CC no âmbito do *subcampo das licenciaturas UEPG*, realizada pela Autora no segundo semestre de 2017).

[...] ouço falar que o ECS que predomina é o padrão demet, não sei o que significa [...] (Entrevista com ChD no âmbito do *subcampo das licenciaturas UEPG*, realizadas pela Autora no segundo semestre de 2017).

Importante destacar que nos discursos também ocorrem manifestações de satisfação em relação à realocação do ECS ocorrida, acrescidas de uma análise quanto à relação do professor formador orientador de estágio com o curso e prognóstico de alterações positivas no ECS.

O que percebi é que mais professores formadores do curso têm noção do que é o ECS efetivamente no curso, com a realocação houve aproximação entre os professores formadores do curso com o ECS. É bastante positivo quando professores que já atuaram em todas as séries do curso, atuam no ECS, diferente do professor formador orientador de estágio que sempre trabalhou só com o ECS no curso. O fato do professor formador orientador de estágio estar no departamento de referência foi observado como positivo porque o professor participa das reuniões de departamento e das outras instâncias do curso de graduação e de pós graduação, ouvindo e percebendo as dificuldades do curso e tornando o ECS presente nas discussões do departamento (Entrevista com CC no âmbito do *subcampo das licenciaturas UEPG*, realizada pela Autora no segundo semestre de 2017).

Os professores formadores orientadores de estágio são conhecidos por todos, não houve mudança alguma. A necessidade de proximidade entre os professores formadores do curso, embora não tenha mudado nada ainda no ECS, está melhor. Os professores orientadores de estágio, lotados no departamento de referência faz com que ocorra um pouco mais de contato com os colegas professores do curso, e não somente com o coordenador do curso (Entrevista com CC no âmbito do *subcampo das licenciaturas UEPG*, realizada pela Autora no segundo semestre de 2017).

O ECS está mais presente no curso e o departamento no qual sou vinculado está caminhando para uma organização por áreas de conhecimento (Entrevista com ChD no âmbito do *subcampo das licenciaturas UEPG*, realizada pela Autora no segundo semestre de 2017).

Existem discursos expressam uma leitura preocupada em relação ao encaminhamento do ECS nos diferentes cursos de licenciaturas e com o fortalecimento acadêmico dos professores formadores orientadores de estágio. São discursos que desvelam a falta de planejamento de uma estrutura que viesse a superar a estrutura até então existente (DEMET) para o desenvolvimento do ECS das licenciaturas no âmbito institucional. São discursos que apontam que se por se tratar de um componente curricular, visto como imprescindível na articulação do curso, não houve preocupação em implementar ações concentradas em uma reestruturação no trabalho do ECS, com foco em perspectivas pautadas em concepções de ensino e aprendizagem assumidas pela instituição, já que esta interferiu na tensão existente no *subcampo das licenciaturas*.

[...] com a realocação aconteceu a desarticulação de um espaço direcionado para pensar a formação da docência. Foi perdida a discussão e o companheirismo entre os membros de um grupo que discutia o ECS da licenciatura quando cada professor formador orientador de estágio foi para um lugar. Outro impacto sentido foi o de cunho pessoal, quando cada professor formador orientador de estágio ao chegar ‘nos’ departamentos de referência se abateu, embora a lógica seja a mesma, para pensar juntos não se trata de estar no mesmo espaço, mas o impacto da realocação está na forma como foi conduzida dentro da instituição. Ocorreu que diversos professores orientadores de estágio do dia para noite viraram novatos de outros departamentos. Ora, por mais que estes professores tivessem uma relação estabelecida com estes departamentos, no momento em que foi retirado o DEMET a paridade entre os professores formadores se desestabilizou, deixou de existir a igualdade de identidade institucional. Tenho certeza de que todos os professores formadores orientadores de estágio por melhor que tenham sido recebidos nos departamentos de referência, tiveram um momento de introspecção, até por uma situação de entender qual é a nova dinâmica posta. Não houve impacto no trabalho do ECS porque os professores orientadores de estágio continuaram fazendo aquilo que já faziam, até mesmo as licenciaturas que por meio da reformulação dos currículos, levaram o ECS para os departamentos de referência, não modificaram as ementas e a dinâmica do ECS. O ECS como disciplina dentro dos cursos permanece igual (Entrevista com CGE no âmbito do *subcampo das licenciaturas UEPG*, realizada pela Autora no segundo semestre de 2017).

[...] a extinção do DEMET foi um momento difícil, alguns professores orientadores de estágio foram conduzidos por ordem de serviço. Percebo um momento em que o este professor não encontrou nesta mudança o seu espaço desenhado, organizado como era no DEMET, é uma construção de espaço que precisa ser feita. Vejo que a CGE, assim como a CAE precisam se apresentar aos coordenadores de colegiados e aos chefes de departamento. Para que junto com os professores orientadores de estágio possam fortalecer uma instância que realmente responda pelo ECS dentro e fora da instituição (Entrevista com CGE₁ no âmbito do *subcampo das licenciaturas UEPG*, realizada pela Autora no segundo semestre de 2017).

Os professores formadores das disciplinas específicas estão mais próximos dos professores orientadores de estágio. Contudo, sinto que por parte dos professores orientadores de estágio existe uma carência em discutir com os seus pares que também trabalham com o ECS em outros cursos. Quando se tinha um departamento próprio só do ECS eram discutidas as mudanças que surgem no âmbito da educação. Atualmente as mudanças educacionais não são discutidas entre os professores orientadores de estágio porque estão fragmentados em departamentos diferentes (Entrevista com CC no âmbito do *subcampo das licenciaturas UEPG*, realizada pela Autora no segundo semestre de 2017).

No ECS nada mudou. O que identifico é falta de entendimento do departamento para com a formação do professor formador orientador de estágio. Para o departamento de referência é importante o professor orientador de estágio provar que consegue lecionar disciplinas do conteúdo específico, o que se torna desagradável para o professor de estágio. Mas entendo que são visões diferentes (Entrevista com CAE no âmbito do *subcampo das licenciaturas UEPG*, realizada pela Autora no segundo semestre de 2017).

Tais percepções resgatam o que historicamente era vivido pelo grupo envolvido com ECS, internalizado por aproximadamente quatro décadas. A dificuldade em perceber alterações no desenvolvimento do ECS, pode ser atribuída: ao fato de representações gestoras não terem priorizado uma dialética entre a história incorporada dos agentes envolvidos e um novo contexto de socialização entre os professores formadores das licenciaturas visando melhor desempenho na formação para a docência. É preciso entender que existe uma organização de ECS impregnada a partir da forma como o indivíduo internaliza e age sobre as representações da estrutura a qual pertence, o agente social é construído “[...] na sua verdade de operador prático de construção de objetos” (BOURDIEU, 2004a, p. 26). Reestruturar o *habitus* é provocar mudanças na trajetória profissional dos agentes envolvidos, na perspectiva de que o *habitus* “[...] revela graus variados de integração e tensão dependendo da compatibilidade e do caráter das situações sociais que o produziram ao longo do tempo “[...] (WACQUANT, p. 2015 *apud* CATANI *et al.*, 2017). Os agentes que vivenciaram a realocação departamental trazem *capitais simbólicos* até então relevantes para o ECS que foram desconsiderados, a saber: a formação do professor formador orientador de estágio; o

ECS enquanto campo de conhecimento; e principalmente a unidade departamental enquanto igualdade de identidade docente institucional. As entrevistas revelam que a experiência na organização e desenvolvimento do ECS realizadas ao longo de quatro décadas na instituição demarcaram uma forma específica no modo de pensar o ECS.

A construção da *hexis* dos agentes na compreensão do ECS das licenciaturas na perspectiva da formação humana ainda é conduzida a partir de comportamentos e códigos linguísticos vivenciados e considerados próprios desta prática. Logo, a realocação do ECS para os departamentos de referência, determinada, repercute como uma ação reestruturadora do *habitus* de como pensar o ECS. *Habitus compreendido* como gerador das práticas, o que o torna um instrumento significativo para compreender as atitudes que estruturam e originam as práticas habituais dos agentes pertencentes ao subcampo das licenciaturas UEPG, local em que ocorrem as relações sociais no compartilhamento de interesses comuns. Segundo Bourdieu (2004a) o *habitus* é incorporado ao longo da vida do indivíduo nos espaços sociais que ele circula, “[...] uma subjetividade socializada” (BOURDIEU, 1992, p.101 *apud* SETON, 2002, p.63). Então, não é aprendido de súbito como se pretendeu fazer a partir da realocação do ECS em questão, mas resultado de uma prática sistemática pautada em princípios coerentes. Ou seja, “[...] o efeito de *histerese* não acarreta o desaparecimento imediato dos esquemas e disposições próprios aos antigos *habitus*” (PETERS, 2013, p. 55).

Atualmente a forma como os agentes percebem a organização do ECS das licenciaturas presenciais da UEPG está em descompasso em relação à imposição de uma nova estrutura. O que poderia ser sanado a partir de uma rede sucessiva de ações em prol do ECS das licenciaturas, tais como: reaproximar os professores orientadores de estágio; priorizar as vagas de concurso para o formador no ECS; priorizar a carga horária definida para o acompanhamento do ECS; implementar áreas de conhecimento nos departamentos; definir uma concepção de estágio institucional para as licenciaturas; valorizar os agentes co-formadores do ECS das licenciaturas e, principalmente ouvir os professores orientadores de estágio. Só assim se atingiria subsídios suficientes para que se compreendam as relações entre estruturas, práticas, indivíduo e coletividade diante a “nova”, ou talvez “outra nova” estrutura apresentada ao ECS das licenciaturas presenciais na UEPG.

CONCLUSÕES

O momento da conclusão é a oportunidade para aflorar a essência de pesquisadora em assumir “[...] seu ponto de vista, entendido como vista a partir de um ponto (BOURDIEU, 2008, p. 64). Neste sentido, retomar a questão central que conduziu o presente estudo é basilar, assim sendo: Qual a concepção epistemológica estabelecida na UEPG em relação ao Estágio Curricular Supervisionado das licenciaturas que conduziu as discussões sobre estes estágios na instituição no período compreendido de 2010 a 2016? Para responder esta questão a opção metodológica foi o método “Estruturalismo Genético” de Bourdieu (2004a, p. 26) o qual se deu pela investigação voltada a compreender a dinâmica social do *campo universitário* de interesse da pesquisa.

A investigação desenrolou-se por meio do levantamento dos meandros da gênese da situação de conflito, relatada em documentos oficiais e confrontada com os pontos de vistas que permeiam agentes vinculados ao *subcampo das licenciaturas UEPG*. Possibilitou identificar com clareza a carga horária por determinação de ordem legal¹⁷¹ estipulada ao Estágio Curricular Supervisionado das licenciaturas, como um *capital simbólico* que pautou de maneira velada os conflitos que existiram.

A presente pesquisa também evidencia a *luta* entre os agentes pertencentes ao *subcampo* das licenciaturas para reter o referido *capital*, direcionando para isso mudanças nas estruturas objetivas e subjetivas de um grupo social. A dinâmica dos espaços sociais como efeito de *lutas* sócio históricas foram desveladas, ao considerar não apenas as relações entre as estruturas objetivas do mundo social, mas também as subjetivas, presentes nas mentes dos agentes pertencentes a um espaço social.

As reflexões desenvolvidas por meio da pesquisa assumiram pontos de vistas provocativos e nos tornaram conscientes de que as relações entre os agentes no interior do *campo universitário* são orientadas por *lutas* regidas a partir de táticas visíveis à sociedade, mas que velam as estratégias que conduzem às conquistas (SUN TZUO)¹⁷². Foi possível perceber que a convivência que se estabelece entre os agentes pertencentes ao *subcampo das licenciaturas, no espaço universitário* organiza-se em um sistema de *disposições* por meio das quais os agentes percebem e reagem diante do mundo ao seu redor, denominado *habitus* ou *capital corporal incorporado*.

¹⁷¹ Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, Julho de 2015.

¹⁷² Sun Tzu (544 a.C - 496 a.C.) foi um general, estrategista e filósofo chinês conhecido por sua obra “A Arte da Guerra” que trata de estratégias militares (A AUTORA, 2019).

Quando se falou sobre o Estágio Curricular Supervisionado das licenciaturas compreendido enquanto um campo de conhecimento, concluímos que é urgente discutir como se dá a construção do conhecimento teórico e prático e, qual a importância da pesquisa no processo de formação inicial para a docência. O que nos remeteu a conceber o ECS um campo de trabalho com vistas à realidade profissional, dentro de uma abordagem teórica e prática, enquanto um dos eixos norteadores do curso de licenciatura.

O conflito que se estabeleceu na relação entre o *campo universitário UEPG* e o DEMET gerou desconfiança na incumbência da orientação do estágio desenvolvida pelos professores formadores orientadores oriundos do DEMET, quanto ao complexo e dinâmico trabalho de conduzir os estagiários no exercício da realidade profissional. Críticas em relação ao ECS desenvolvido nas licenciaturas foram apontadas, espaços destinados para discussão dos estágios das licenciaturas na instituição foram extintos e outros enfraquecidos, paradoxalmente, sob o entendimento de que o estágio tem de ser teórico-prático, na perspectiva de uma atitude investigativa.

A valorização e definição de um perfil específico atribuído ao professor formador orientador de estágio se revelaram pertinentes, sendo apontado como requisitos importantes: formação da área específica de conhecimento da licenciatura; experiência na docência; formação pedagógica e humana. Características que devem ser sustentadas por um *campo de conhecimento específico*, no caso o ECS, o qual deve ser alimentado por produções dos próprios professores formadores orientadores de estágio. Trata-se de profissionais que devem contribuir com excelência: ao desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica; na efetivação da articulação entre teoria e prática; bem como, na construção dos ‘saberes docentes’¹⁷³, pelos licenciandos em situação de estágio.

Diante do exposto, a forma como a instituição conduziu a situação de conflito no *subcampo das licenciaturas UEPG* deixou a desejar quando enfatizou nas discussões o aspecto da realocação departamental sem a preocupação em rever as questões epistemológicas¹⁷⁴ subentendidas no Estágio Curricular Supervisionado no contexto das licenciaturas. O conflito fundamentou-se na epistemologia da prática a partir do

¹⁷³ GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006; TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011; SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

¹⁷⁴ Epistemologia significa: I) sinônimo de gnosiologia ou teoria do conhecimento e II) filosofia da ciência (ABBAGNANO, 1982, p.319).

entendimento de que o mundo é a síntese de nossas impressões sobre ele, por meio da aproximação teórica com as vivências cotidianas. O discurso pedagógico que pautou a instituição durante o período do conflito focou na aproximação entre ciência e docência, pautada na possibilidade de estratégias de abordagem diferenciadas a respeito do trabalho e da formação docente, bem como, na crítica à racionalidade técnica. Pensamento que encantou os agentes vinculados ao *subcampo das licenciaturas* e o *campo universitário*.

Tais posicionamentos nos remeteram a perceber que houve a redução do cognoscível à experiência sensível, sugerindo que a formação para docência tem sua redenção na reflexão sobre a sua prática por meio do Estágio Curricular Supervisionado. Demonstrando que o ECS sofreu uma interpretação a partir da organização na estrutura social do *campo universitário*. Isso pôde ser verificado, ao dar voz aos agentes vinculados às *licenciaturas UEPG* para caracterizarem o tipo de Estágio Curricular Supervisionado que observam ser desenvolvido em seus cursos. As respostas perpassaram do “não conheço o suficiente”, até relatos que classificaram o ECS desenvolvido como investigativo e reflexivo, por incluir em suas atividades: o desenvolvimento teórico, metodológico, planejamento de ações e discussões sobre estratégias de ensino. A ênfase se encontra em um conhecimento implícito e na supervalorização das teorias para o exercício da reflexão sobre a prática, e no domínio do conteúdo específico da formação profissional.

A pesquisa confirmou que após a realocação do ECS do DEMET para os departamentos de referência, o ECS continuou sendo desenvolvido sob os moldes já existentes na instituição. Uma vez que ao término do conflito os estágios das licenciaturas permaneceram em sintonia com o modelo já desenvolvido, ou seja, não se transcende um modelo pedagógico de trabalho sem desenvolver com rigor uma discussão de cunho epistemológico, porque não se avança em termos de modelo teórico somente pela crítica sociológica.

Diante do exposto a instituição precisa recuperar o suporte estrutural, tanto físico como pedagógico que existia para o ECS das licenciaturas, para reafirmar a contribuição do ECS como alicerce na aquisição dos conhecimentos profissionais pelos futuros docentes. Pautado em uma formação cujo objetivo deva ser preparar o estagiário para “[...] o exercício de análise, avaliação e crítica que possibilite a proposição de projetos de intervenção a partir dos desafios e dificuldades que a rotina do estágio nas escolas revela (PIMENTA, 2012, p. 102). Cabe ao conjunto de fatores:

legal, pedagógico e social, adotados em discurso, dos diferentes agentes, que colocou o ECS das licenciaturas em uma relação de pertencimento subserviente à área de conhecimento específica da licenciatura, recuperar e valorizar o “saber” e o “saber fazer” do ECS, legitimando-o novamente no contexto das licenciaturas e da estrutura universitária.

Nos depoimentos dos entrevistados foi enfatizado o acompanhamento realizado aos estagiários por parte dos professores formadores orientadores do ECS, durante o período de realização do estágio. Aponta-se este acompanhamento como uma conduta positiva que contribui no processo de aprendizagem profissional do estagiário, para que este se torne um profissional qualificado, desta forma o professor formador orientador de estágio precisa ter formação específica para essa atuação.

A garantia das vagas de concurso para ocupar a função de professor formador orientador do ECS não é unanimidade, e também não foram validadas pela instituição ao implementar a realocação das disciplinas de ECS das licenciaturas. Isso se pode afirmar porque o que se tem, por insistência do grupo conservador, formado durante o conflito, é a garantia de permanência dos professores oriundos do DEMET nas disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado por meio de uma portaria¹⁷⁵. Mesmo assim, sujeitos a mudança de atribuição mediante comprovação do chefe de departamento e representantes das instâncias reguladoras.

A referida portaria nos coloca em alerta quanto ao fato de que na medida em que se renove o grupo de docentes atuantes no ECS, as vagas de concurso específicas para acompanhar o ECS nas licenciaturas tendem a ser extintas. Este prognóstico se respalda na forma peculiar de conceber o que significa “fazer ciência¹⁷⁶” para cada área de conhecimento, a partir de suas especificidades. A saber, para os ECS dos cursos de licenciaturas vinculados ao SECIHLA a realocação trouxe impactos de ordem pessoal e certamente a necessidade de uma reconfiguração do estágio no contexto da unidade departamental. Enquanto o impacto da realocação do ECS foi maior para os estágios vinculados às licenciaturas locadas no SEXATAS e no SEBISA, pois, os professores orientadores de estágio, após a realocação, tornaram-se minoria em departamentos de cunho generalistas, salvo exceções. Situação que poderia ter sido trabalhada pelos

¹⁷⁵ Portaria aplicável ao procedimento de realocação de disciplinas referentes ao Estágio Curricular Supervisionado do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, bem como, à mudança da lotação dos professores deste Departamento aos quais estas disciplinas são atribuídas. Disponível em <https://sistemas.uepg.br/producao/reitoria/documentos/21892015-04-1613.pdf>. Acesso em jun. 2016.

¹⁷⁶ Diferentes métodos científicos (A Autora, 2019).

colegiados de cursos visando o amadurecimento em relação à forma como cada curso concebe o ECS na formação para docência.

Questões adversas, pessoais ou de encaminhamento programático deveriam ter sido discutidas entre o professor orientador de estágio e demais professores formadores das diferentes licenciaturas, mediadas pelas instâncias competentes. Por isso a discussão do “polo conservador” foi resistente à realocação do ECS, no sentido de resguardar um espaço próprio para o ECS das licenciaturas para assegurar o seu fortalecimento enquanto campo de conhecimento. Isso porque a organização didática da instituição é estruturada em departamentos que se agrupam em Setores de Conhecimento os quais promovem por meio dos departamentos: o ensino, a pesquisa e a extensão. A cultura então instituída no meio é de que o departamento compreende disciplinas afins e congrega professores para objetivos comuns de ensino, pesquisa e extensão¹⁷⁷. É este elo entre os professores orientadores de estágio que foi quebrado pelo afã em extinguir o DEMET, deixando em segundo plano as discussões em relação ao ECS das licenciaturas¹⁷⁸.

Quando a instituição desconsiderou a estrutura departamental do ECS adotada em sua organização da estrutura didática pedagógica, desabonou a paridade identitária dos professores formadores orientadores de estágio em relação aos demais professores formadores do curso. Para entender esta dinâmica, basta refletir porque não existe solidariedade entre os departamentos em ceder disciplinas de um para outro, sem que exista a sensação de perda de domínio.

Diante a análise da situação de conflito estudada, a de ser dito que um ponto nefrágico no enfraquecimento da permanência dos professores orientadores do ECS em um departamento específico (DEMET) perpassa pelo enfraquecimento da produção acadêmica desses professores (propiciada pela experiência em relação às situações de ensino e aprendizagem vivenciadas na realidade profissional da docência). Fato que gerou desconfiança quanto à falta de capacidade de gerenciamento do *capital específico*, o ECS, por parte do DEMET, a partir de grande pressão política do *campo universitário*, culminando com a perda deste *capital*.

¹⁷⁷ Estatuto e Regimento da UEPG. Disponível em <http://www.uepg.br/uepg_estat_regim/EstatutoeRegimento.pdf>. Acesso em 30 de abr. de 2019.

¹⁷⁸ O ECS das licenciaturas enquanto espaço/tempo do estagiário para o desenvolvimento de atividades de reflexão e crítica do universo profissional onde vai atuar, bem como da formação oferecida pelo curso de licenciatura (A Autora, 2019).

Neste ponto de vista os aspectos pedagógicos não foram aprofundados durante a situação de tensão gerada em relação ao ECS, a saber: como a organização entre os núcleos teórico e prático dos cursos das licenciaturas podem favorecer o desenvolvimento do estágio; de que forma cada licenciatura percebe o ECS; como se define o perfil do professor orientador de estágio; qual a relevância dada pela instituição formadora para o fortalecimento das relações entre a realidade profissional da docência e os cursos de licenciaturas; em que medida a instituição subsidia a presença do professor orientador de estágio no campo de estágio, de forma a garantir o acompanhamento, a orientação e avaliação contínua dos estagiários em ação; qual a proposta institucional para a reestruturação dos estágios das licenciaturas, considerando que as licenciaturas são compostas por diferentes componentes curriculares e não só o ECS, entre outros aspectos.

Estes temas precisariam ser esgotados para uma tomada de decisão em relação a uma reestruturação do ECS das licenciaturas, o que não seria nada absurdo ou impossível. Se considerarmos os aspectos de cunho legal a lei dos estágios¹⁷⁹ mudou o *status* do professor formador supervisor de estágio para “orientador” e atribuiu ao professor do campo de estágio a “supervisão” *in loco* das atividades de estágio desenvolvidas (BRASIL, 2008). Significa que do ponto de vista legal, a presença do professor orientador no campo de estágio não se torna mais obrigatória. Isso altera o modo de conduzir, e por sua vez conceber o ECS nas licenciaturas, bem como leva uma instituição a mudar a forma de gerir este estágio, fato que precisaria (precisa) ser discutido no âmbito das licenciaturas.

Diante do exposto, em todo o processo de tensão gerado em relação ao ECS das licenciaturas na UEPG, não se abriu condições de embate entre uma concepção de estágio existente e outra proposta (a ser inserida). O foco foi dado para uma realocação estrutural do estágio das licenciaturas por meio de diversas estratégias voltadas a uma imposição pedagógica para os estágios de forma arbitrária. Ao estabelecer um discurso com significado pedagógico em prol da qualidade do ECS das licenciaturas, o grupo denominado “polo subversivo” conseguiu apoio das instâncias reguladoras e determinou uma “verdade pedagógica” que se tratava de uma imposição, fazendo todo o processo parecer como natural (BOURDIEU; PASSERON, 1975). Isso explica porque algumas

¹⁷⁹ LEI Nº 11.788, de 25 de Setembro de 2008. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm. Acesso em 30 de abr. de 2019.

licenciaturas apenas aceitaram os estágios nos departamentos de referência tendo como critério a determinação de uma instância superior.

Nesse sentido, foi possível no âmbito desta pesquisa, em acordo com a visão social de Bourdieu, compreender a concepção dos mecanismos das relações sociais movidas pela *luta* entre os agentes pertencentes a um *campo social*, tanto no sentido de uma continuidade como por uma ruptura. Essa dinâmica própria de qualquer *campo* ou *subcampo* consolida uma disputa permanente entre os agentes que ao mesmo tempo se apóia em diversas espécies de *poder* ou domínio de *capital*. Na tensão gerada pela disputa do ECS no *subcampo* das licenciaturas foram utilizadas as posições existentes na estrutura da instituição como formas de *poder* e reconhecidas no âmbito do *campo em conflito* como representações burocráticas e/ou políticas, o que implicou no alinhamento de grupos que convergiam para um mesmo ponto. Nesta dinâmica de *jogo*, o polo mandatário do *campo* determinou quais domínios do meio constituía-se em *capital* de circulação, no caso em questão, tanto para a instituição como para os cursos de licenciaturas às 400 horas de ECS foram vistas numa perspectiva de lucro a partir de uma mudança de locação. Isso fez com que rapidamente se moldasse no *campo* uma dada formação social objetiva de constrangimentos e facilitações que não se dão no vazio social, mas na distribuição de diferentes tipos de *capitais* que comandam as tomadas de posições nas *lutas* para conservar ou transformar um *campo social* (BOURDIEU, 2008).

Quanto aos impactos observados no ECS das licenciaturas, transcorrido dois anos da efetivação da realocação destes para os departamentos de referência verificou-se o sentimento de boa convivência entre os professores formadores das licenciaturas. No entanto, o compartilhamento das ações que deveria caracterizar via de mão dupla entre o ECS e as demais disciplinas dos cursos, ainda não se consolidou. Provavelmente pelo fato de que o foro próprio para essas discussões sejam os colegiados de cursos que em acordo com os preceitos legais da instituição são investidos legalmente para esse fim, e não a unidade departamental. Constatou-se que até então, nenhuma estratégia na esfera pedagógica ou administrativa que resultasse em apoio e fortalecimento ao ECS das licenciaturas foi implementada pela instituição. Conquistas obtidas pelo ECS das licenciaturas, tais como: como a CGE¹⁸⁰; as CAE¹⁸¹; a atribuição de carga horária para o acompanhamento dos estagiários em campo de estágio e a definição na grade de horário

¹⁸⁰ Coordenação Geral dos Estágios (A AUTORA, 2019).

¹⁸¹ Coordenação da Área de Estágio (A AUTORA, 2019).

das aulas presenciais no desenvolvimento do estágio, gradativamente vem sofrendo pressões do *campo universitário* e estão fadadas ao aniquilamento.

A falta de cuidado para com o ECS das licenciaturas e seus professores orientadores faz com que, mesmo diante da boa convivência entre os professores formadores nos departamentos, exista na instituição um grupo de professores (orientadores de estágio) que não redesenharam o espaço do ECS no âmbito das licenciaturas, bem como, no *campo universitário UEPG*. Predomina o mesmo modo de agir e pensar o ECS nas licenciaturas, com o agravante de não mais existir uma estrutura administrativa que: garanta a carga horária condizente com as atividades docentes exercidas no estágio; apoio de recursos físicos e materiais; dê visibilidade ao ECS das licenciaturas fora e dentro da instituição; ofereça apoio para resolver as questões de ordem prática e legal para aperfeiçoar o bom funcionamento do ECS, tanto na modalidade presencial como à distância, entre outras ações que garantiam o fortalecimento do ECS das licenciaturas.

É bastante evidente a necessidade de um espaço para as discussões pedagógicas entre os professores formadores orientadores de estágio que resulte em rever as práticas desenvolvidas nos estágios. Isso tudo nos remete a perceber que o ECS das licenciaturas tem uma agenda de discussões ignorada e, carece em ouvir o que a instituição tem a dizer e a fazer em relação a uma reestruturação que não ocorreu. Fica evidenciada a tensão gerada pela disputa do ECS das licenciaturas resultante de uma crise de identidade do ECS no âmbito institucional percebida e experimentada pelo grupo de professores orientadores de estágio, fazendo-os avocar pelo reconhecimento do monopólio das práticas do estágio como *capital específico* deste enquanto *campo de conhecimento*. Além de apontar a necessidade de retomada do conjunto de diretrizes que integram o encaminhamento do ECS das licenciaturas, a serem compreendidas, pelos agentes que integram o espaço das licenciaturas. É necessário resguardar ao ECS certa autonomia em relação aos demais espaços que compõem os cursos de licenciaturas, e assim redefinir as suas regras no *jogo concorrencial* deflagrado no *subcampo das licenciaturas UEPG*.

A presente pesquisa aflora a tese de que na luta pelo domínio do ECS entre agentes do *subcampo das licenciaturas* da UEPG, predominou a disputa deste enquanto um *capital simbólico*, devido a carga horária expressiva que este representa na grade curricular da licenciatura, em detrimento de discussões e reflexões sistematizadas e conscientes que conduzissem ao amadurecimento e fortalecimento de uma concepção

epistemológica para o ECS das licenciaturas na instituição. Este movimento ocasionou o enfraquecimento do estágio enquanto *campo de conhecimento*, no momento em que ao desarticular um espaço direcionado para pensar o estágio, retirou dos professores formadores orientadores a igualdade de uma identidade institucional em relação aos demais professores. Isso porque a realocação pulverizou os espaços de discussões e reflexões sobre esse campo de conhecimento no âmbito da instituição.

Como resultado, foi possível desvelar as disposições que direcionaram os posicionamentos dos agentes pertencentes ao *subcampo das licenciaturas UEPG* em relação ao processo de realocação do ECS. Também compreender a função das instâncias gestoras do *campo universitário* como estruturas mediadoras das relações de *poder* e de disputas de interesses no âmbito de um *subcampo*, na operacionalização dos mecanismos da dualidade implícita nas relações sociais. A presente pesquisa priorizou refletir sobre a preservação do espaço/tempo do ECS enquanto *campo de conhecimento* a ser respeitado e reconhecido no âmbito das licenciaturas, bem como no âmbito institucional. Isso para o fortalecimento das relações que nele se estabelece entre professor orientador, professor supervisor, estagiário e o conhecimento necessário na formação para a docência, característico do espaço/ tempo do ECS.

Como questão de pesquisa com potencialidade de ser explorada, ainda dentro do tema desta investigação, se destaca: as formas de ECS desenvolvidas nas licenciaturas, após o processo de realocação; ações concretas da articulação entre teoria e prática nas diferentes licenciaturas; ampliação da conscientização das licenciaturas pelo contínuo processo de formação para a docência; os significados da prática docente em acordo com a área de conhecimento da licenciatura; a transformação do vir a ser professor a partir da realocação do ECS; o aparato legal institucional para contratação de professores com competência para atuar no ECS das licenciaturas; conquistas obtidas na e para a supervisão e acompanhamento do ECS das licenciaturas, entre outros.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Mestre Jou, 1982.
- ALVES, W. T. **A formação do licenciando e o estágio supervisionado: o Curso de Pedagogia da UFRRJ/Nova Iguaçu**. 2015. 86 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2015.
- ALTHUSSER, L. **Ideologia e os aparelhos ideológicos de estado**. Tradução de Joaquim José de Moura Ramos. 3. ed. Lisboa: Presença, 1980.
- ANDRADE, R. C. R.; RESENDE, M. R. Aspectos legais do estágio na formação de professores: uma retrospectiva histórica. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 1, n. 2, p. 230-252, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://educacaoemperspectiva.Ufv.br/index.php/ppgeufv/article/view/77/35>. Acesso em: 08 ago. 2018.
- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- ARAÚJO, F. M. B.; ALVES, E. M.; CRUZ, M. P. Algumas reflexões em torno dos conceitos de campo e de habitus na obra de Pierre Bourdieu. **Revista Perspectivas da Ciência e Tecnologia**, Rio de Janeiro, v.1, n.1, p. 31-40, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://revistascientificas.ifrj.edu.br:8080/revista/index.php/revistapct/article/view/14/14>. Acesso em: 15 jan. 2018.
- ARAÚJO, K. C. L. C. **O debate da política curricular para a formação de professores e os sentidos do estágio supervisionado (1996-2006): demandas, antagonismos e hegemonia**. 2015. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.
- ARAÚJO, S. R. P. M. **Acolhimento no estágio: entre modelos e possibilidades de formação docente**. 2014. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2014.
- ASSIS, J. P. Kuhn e as ciências sociais. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 7, n. 19, p.133-164, dez. 1993. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141993000300004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 09 ago. 2018.
- BACKES, V. F.; THOMAZ, J. R.; SILVA, F. S. Mulheres docentes no ensino superior: problematizando questões de gênero na Universidade Federal do Pampa. **Cadernos de Educação, Tecnologia e Sociedade**, Inhumas, v. 9, n. 2, p. 166-181, 2016. Disponível em: www.brajets.com/index.php/brajets/artile/download/354/173. Acesso em: 24 jul. 2018.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BARROSO, C. L. M.; MELLO, G. N. O acesso da mulher ao ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.15, p. 47-79, 1976.

BARROS, D. S.; AMELIA, D. Arquivo e memória: uma relação indissociável. **Transinformação**, Campinas, v. 21, n. 1, p. 55-61, abr. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-37862009000100004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 23 out. 2018.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Ed., 2010.

MOROSINI, M. (ed.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Glossário v. 2. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 349-404.

BONNEWITZ, P. Uma visão espacial da sociedade – espaço e campos. *In*: BONNEWITZ, P. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu**. Petrópolis: Vozes, 2003. cap. 3.p. 51-73.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand; Lisboa: DIFEL, 1989.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas linguísticas**: o que falar quer dizer. Tradução de Sérgio Miceli. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 1996.

BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOURDIEU, P. **Meditações pascalianas**. Tradução de Sérgio Miceli. Rio de Janeiro: Bertrand, 2001a.

BOURDIEU, P. **Science de la science et reflexivite**: cours du Collège de Franca 2000-2001. Paris: Raisons d'Agir, 2001b.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Tradução de Maria Helena Kuhner. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2002.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. *In*: ORTIZ, R. (org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d'Água, 2003a. p. 39-72.

BOURDIEU, P. **O campo científico**. *In*: Ortiz, R. (org.). **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 2003b. p. 122-155. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, n. 39).

BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Tradução de Miguel Serras Pereira. Lisboa: Fim de Século, 2003c.

BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. Tradução de Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004a.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: UNESP, 2004b.

BOURDIEU, P. **Para uma sociologia da ciência**. Tradução de Pedro Elói Duarte. Lisboa: Edições 70, 2004c.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. Tradução de Sergio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 2007a.

BOURDIEU, P. Escritos de educação. NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A.M. (org). **Título no todo**. Petrópolis: Vozes, 2007b. p.71-79.

BOURDIEU, P. **Razões práticas**. Tradução de Mariza Corrêa. 9. ed. São Paulo: Papirus, 2008.

BOURDIEU, P. **Homo academicus**. Tradução de Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Ed. UFSC, 2011a.

BOURDIEU, P. O campo político. Tradução de André Villalobos. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 5, p. 193-216, jan./jul. 2011b. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcpol/n5/a08n5.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2018.

BOURDIEU, P. Espaço físico, espaço social e espaço físico apropriado. Tradução de Ana Cristina Arantes Nasser; Revisão técnica de Fraya Frehse. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 27, n. 79, p. 133-144, 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ea/v27n79/v27n79a10.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2019.

BOURDIEU, P.; BOLTANSKI, L. La production de l'idéologie dominante. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, Paris, v. 2, n. 2-3, p. 3-73, juin 1976.

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J.; PASSERON, J. **Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A reprodução**. Tradução de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1975.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 08 ago. 2018.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes [...] e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 set. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11788.htm. Acesso em: 01 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE-CP nº 28, de 02 de outubro de 2001**. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: CNE, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE-CP nº 09, de 08 de Maio de 2001**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de

graduação plena. Brasília: CNE, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. 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: CNE, 2002a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 07 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE-CP nº 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. Brasília: CNE, 2002b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE nº 2, de 1 de julho de 2015**. Define 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: CNE, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 fev. 2018.

BUENO, M. C. **Relações intergeracionais docentes e estágio supervisionado: um estudo sobre possibilidades e limites na formação de professores**. 2016. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2016.

BUNGUE, M. **Dicionário de Filosofia**. Tradução de Gita K. Guinsburg. São Paulo: Perspectivas, 2002.

CAMPOS, K. E. **Estágio supervisionado: formação inicial dos licenciandos da UNEMAT/Cáceres para o uso da tecnologia digital**. 2013. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2013.

CANDAU, V. M.; LELIS, I. A. A relação teoria-prática na formação do educador. *In*: CANDAU, V. M.(org.). **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 49-63.

CARVALHO, F. **Gestão do conhecimento**. São Paulo: Pearson, 2012.

CARVALHO FILHO, J. J. **A formação docente na Amazônia ocidental: uma análise desde o estágio curricular supervisionado em educação física na UNIR**. 2015. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2015.

CASOTTE, L. D. H. **A produção acadêmica sobre estágio supervisionado na formação de professores: o que revelam os textos dos ENDIPES de 2000 a 2012**.

2016.186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

CASTILHOS, R. B. Apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo do marketing no Brasil. *In: ENCONTRO ANPAD*, 31., Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/MKT-A2213.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2019.

CASTRO, B. A. C. **O professor de física em formação: seus motivos, ações e sentidos**. 2015. 372 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

CATANI, A. M. Um convite aos clássicos: o trabalho sociológico de Pierre Bourdieu. **Educação & Linguagem**, São Paulo, a. 10, n. 16, p. 72-85, jul./dez. 2007. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/viewFile/127/137>. Acesso em: 19 dez. 2017.

CATANI, A. M. As possibilidades analíticas da noção de campo social. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 189-202, jan./mar. 2011. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 03 maio 2018.

CATANI, A. M. *et al.* (org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

CELLARD, A. A análise documental. *In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CENCI, A. V. **O que é ética?** Elementos em torno de uma ética geral. 3. ed. Passo Fundo: O autor, 2002.

CÉSAR, A. M. R. V. C. Método do estudo de caso (case studies) ou método do caso (teaching cases)? Uma análise dos dois métodos no ensino e pesquisa em Administração. **Revista Eletrônica Mackenzie de Casos**, São Paulo, v. 1, n. 1, 2005. Disponível em: http://www.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCSA/remac/jul_dez_05/06.pdf. Acesso em: 06 fev. 2018.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

COSTA, D. S. ; HAGE, M. S. Estágio supervisionado: desafios da relação teoria e prática na formação do pedagogo. **Revista Marupiira**, Belém, v. 1, p. 1-14, 2014. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/marupiira/article/view/430/386>. Acesso em: 11 fev. 2019.

CRISTOFOLETI, R. C. **A supervisão de estágio: interlocuções sobre a inserção de professores em formação nas escolas de educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2015. 150 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

DANIEL, L. A. **O professor regente, o professor orientador e os estágios supervisionados na formação inicial de futuros professores de Letras**. 2009. 152 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2009. Disponível em: <https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/2006/MWHHLKIGEUBK.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2018.

DINIZ-PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, p. 109-125, dez. 1999.

DIODATO, R. **L'invisibile sensibile**: itinerari di ontologia estetica. Milano: Mimesis, 2012.

DOSSE, F. **História do estruturalismo**: o campo do signo – 1945/1966. Tradução de Álvaro Cabral. Bauru: EDUSC, 2007a. v. 1. (Coleção História).

DOSSE, F. **História do estruturalismo**: o canto do cisne, de 1967 a nossos dias. Tradução de Álvaro Cabral. Bauru: EDUSC, 2007b, v. 2. (Coleção História).

EIDT, E. M. Conviver “com o diferente”. **Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, Brasília, ano XX, n. 38, p. 269-273, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/remhu/v20n38/a17v20n38.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2019.

EUGENIO, K. S. O. **Estágio supervisionado na formação inicial**: os laços formativos entre estagiário e escola. 2015. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.

FELIX, F. M. M. **O professor em formação**: a mediação pedagógica de estagiárias de Pedagogia. 2013. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2013.

FRANÇA, V. R. V. Teorias da comunicação: busca de identidade e de caminhos. **Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG**, Belo Horizonte, n. 23, p. 138- 152, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREITAS, C. A prática em Bourdieu. **Revista Científica FacMais**, Inhumas, v.1, p. 5-22, 2012. Disponível em: <http://revistacientifica.facmais.com.br/wp-content/uploads/2012/04/1.A-PR%C3%81TICA-EM-BOURDIEU-Celma-Freitas1.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2018.

FREITAS, A. P. A.; SILVEIRA, N. L. D. Ética na pesquisa com sujeitos humanos: aspectos a destacar para investigadores iniciantes. **Psicologia Argumentato**, Curitiba, v. 26, n. 52, p. 35-46. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/psicologiaargumento/article/view/19843>. Acesso em: 23 fev. 2018.

GARCÍA, C. M. Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 9, p. 51-75, 1998.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Tradução de Isabel Narciso. Porto: Porto Ed., 1999. (Coleção Ciências da Educação – século XXI).

GARCIA, L. M. **Análise do controle interno do poder executivo federal brasileiro sob a perspectiva de Pierre Bourdieu**: história social como possibilidade de compreensão da produção e reprodução de práticas dos agentes. 2011. 240 f. Tese (Doutorado em Estudos Organizacionais e Gestão de Pessoas) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

GARCIA, M. M. A. O campo das produções simbólicas e o campo científico em Bourdieu. **Cadernos de Pesquisas**, n. 97, p. 64-72, maio 1996. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/804/815>. Acesso em: 14 jul. 2018.

GATTI, B. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, n. 100, p. 33-46, 18 fev. 2014.

GATTI, B. A. *et al.* **Formação de professores para o ensino fundamental**: instituições formadoras e seus currículos: relatório de pesquisa. São Paulo: Fundação Vitor Civita, 2008.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GODOI, S. C. Formulação teórica e pesquisa empírica nas ciências sociais: sobre os conceitos de habitus e reflexividade. **Cadernos de Campo**: Revista de Ciências Sociais, n. 14/15, p. 113-126, 2012. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/cadernos/index>. Acesso em: 22 out. 2018.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3>. Acesso em: 12 jun. 2018.

GOES, G.T.; CHAMMA, O.T. A disciplina articuladora: uma prática diferenciada nos cursos de licenciatura. *In*: GOES, G. T.; CHAMMA, O.T. (org.). **Arquitetura da prática**: interação do saber-fazer nas licenciaturas. Ponta Grossa: UEPG, 2012. p.19 - 30.

GOLD, R. S. Roles in sociological field observations. **Social Forces**, Chapel Hill, NC, v. 36, n. 3, p. 2017-223, mar. 1958.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. *In*: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 93-114.

GRENFELL, M. **Pierre Bourdieu (1930-2002)**. Tradução de Fábio Ribeiro. USP, 2017. Disponível em: <http://sociologia.ffe.usp.br/sites/2sociologia.ffe.usp.br/files/2017-11/Michael%20Grenfell%20-%20Pierre%20Bourdieu.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2018.

GUÉRIOS, E. Influências e decorrências de diferentes concepções de supervisão na prática do estágio supervisionado em matemática. *In: LOPES, C. E.; TRALDI, A.; FERREIRA, A. C. (org.). O estágio na formação inicial do professor que ensina matemática.* São Paulo: Mercado de Letras, 2015. p.147-172.

HIRST, P. H. **What is teaching?** Tradução de Olga Pombo. 2001. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/cadernos/ensinar/hirst.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2018.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In: NÓVOA, A. (org.). Vidas de professores.* Porto: Porto Ed., 1992. p. 31-61.

JAPIASSÚ, H. **Questões epistemológicas.** Rio de Janeiro: Imago, 1981.

KNELLER, G. F. **A ciência como atividade humana.** Tradução de Antonio José de Souza. Rio de Janeiro: Zahar; São Paulo: EDUSP, 1980.

KUHN, T. S. A lógica da descoberta ou psicologia da pesquisa? *In: LAKATOS, I. A crítica e o desenvolvimento do conhecimento.* São Paulo: Cultrix, 1979. p. 285-343.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas.** São Paulo: Perspectiva, 1992.

LACOSTE, J. **A filosofia século XX.** Campinas: Papirus, 1992.

LÉVI-STRAUSS, C. **Os pensadores.** 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

LÉVI-STRAUSS, C. **Antropologia estrutural.** 6. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis: Vozes, 1997.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, M.; SCOTT, D. O lugar do estágio na formação de professores em duas perspectivas: Brasil e Inglaterra. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 142, p.109-125, jan./mar. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v39n142/1678-4626-es-39-142-109.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2019.

MACIEL, E. M. **Aprendizagens docentes de professores supervisores de estágio: desvendando horizontes formativos.** 2015. 146 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2015.

MARCONI, M.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARTINEZ, F. W.; CAMPOS, J. A sociologia de Bourdieu. **Revista Eletrônica da FEATI**, n. 11, jul. 2015. Disponível em: http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170601132805.pdf. Acesso em: 14 jul. 2018

MARTINS, V. B. **O acompanhamento dos estágios curriculares supervisionados por meio do facebook:** uma ferramenta midiática na formação docente da área de Letras. 2014. 192 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014.

MARX, K. **Miséria da filosofia.** São Paulo: Grijalbo, 1976.

MEDEIROS, D. R. **O estágio supervisionado no Curso de Pedagogia:** tensionamento entre teoria e prática. 2013. 177 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013.

MEDEIROS, L. **Revisão sistemática das teses e dissertações sobre as licenciaturas:** as tendências dos estudos de estágio supervisionado. 2014. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2014.

MELO, M. V. **As práticas de formação no estágio curricular supervisionado na Licenciatura em Matemática:** o que revelam as pesquisas acadêmicas brasileiras na década 2001-2010. 2013. 396 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

MELLO, G. **Professor pode saber conteúdo, mas não aprende a ensinar, diz educadora.** [Entrevista cedida a] Thiago Varella. 19 maio 2016. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2016/05/19/professor-pode-saber-conteudo-mas-nao-aprende-a-ensinar-diz-educadora.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 25 jun. 2018.

MENDES, D. S. **O estágio na Licenciatura em Educação Física em perspectiva semiótica:** (re)ver-se e (re)criar-se em imagens. 2016. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2016.

MENDES, J. **Durkheim e a sociologia.** UFSC, 2014. Disponível em: <http://www.consciencia.org/durkheim-e-a-sociologia>. Acesso em: 04 fev. 2016.

MEUCCI, A. **O papel do habitus na teoria do conhecimento:** entre Aristóteles, Descartes, Hume, Kante e Bourdieu. 2009. 130 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8133/tde-21052010-115236/pt-br.php>. Acesso em: 16 jan. 2018.

MINAYO, M.C. S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 3. ed. São Paulo: Hucitec: Abrasco, 1994.

MINTO, L. W. **As reformas do ensino superior no Brasil:** o público e o privado em questão. Campinas: Autores Associados, 2006.

MIZUKAMI, M. G. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Educação**, Santa Maria, v. 2, n. 29, p. 33-49, 2004.

MONTAGNER, M. Â. Pierre Bourdieu, o corpo e a saúde: algumas possibilidades teóricas. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 515-526, jun. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v11n2/30438>. Acesso em: 06 fev. 2019.

MOREIRA, R. N. P. História e memória: algumas observações. **Praxis**, Salvador, v. 2, p. 01-04, 2005. Disponível em: <http://pablo.deassis.net.br/wp-content/uploads/Hist%C3%B3ria-e-Mem%C3%B3ria.pdf>. Acesso em: 18 out. 2018.

NASCIMENTO, A. M. **O estágio curricular supervisionado no Curso de Pedagogia: diálogo entre universidade e escola à luz de Paulo Freire**. 2014. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014.

NASCIMENTO, C. A. O. **Estágio obrigatório as representações sociais dos alunos concluintes de cursos de licenciatura na região do Triângulo Mineiro**. 2013. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Uberaba, Uberaba, 2013.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 78, p. 15-36, abr. 2002.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *In*: NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. p. 1-10.

OLIVEIRA, G. C. G. **Estágio supervisionado na formação de professores: o caso das Faculdades Integradas de Itararé/São Paulo**. 2013. 352 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2013.

OLIVEIRA, M. F. S. **O estágio supervisionado da educação infantil no Curso de Pedagogia da FCT/UNESP: a práxis na visão dos alunos**. 2016. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2016.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, P. P. Illusio: aquém e além de Bourdieu. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 529-543, out. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132005000200008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27 mar. 2018.

ORTIZ, R. **Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

ORTIZ, R. Esboço de uma teoria da prática. *In*: ORTIZ, R. **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d'água, 2003. p. 39 - 72.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PETERS, G. A sociologia reflexiva como ferramenta de autotransformação: Pierre Bourdieu e a política da vida. *In*: HAMLIN, C. ; FERREIRA, J.; PERRUSI, A.; PETERS, G. **Blog que cazzo é esse?!!**, Recife, 17 abr. 2011. Disponível em: <https://quecazzo.blogspot.com/2011/04/sociologia-reflexiva-como-ferramenta-de.html>. Acesso em: 24 jun. 2018.

PETERS, G. Habitus, reflexividade e neo-objetivação na teoria da prática de Pierre Bourdieu. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 28, n. 83, p. 47-71, out. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092013000300004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 24 fev. 2019.

PETERS, G. A ciência como sublimação: o desafio da objetividade na sociologia reflexiva de Pierre Bourdieu. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 19, n. 45, p. 336-369, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/v19n45/1517-4522-soc-19-45-00336.pdf> . Acesso em: 18 abr. 2018.

PIMENTA, S. G. **O Estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA JUNIOR, D. F. **A formação do professor de língua portuguesa: um olhar sobre o diálogo entre teoria e prática no estágio supervisionado**. 2016. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2016.

PINHEIRO, L. V. R. Fontes ou recursos de informação: categorias e evolução conceitual. **Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação e Biblioteconomia**, Rio de Janeiro, v.1, n.1, 2006. Disponível em: <http://repositorio.ibict.br/bitstream/123456789/10/1/pbciblena.pdf>. Acesso em: 14 out. 2018.

PONTES, N. L. M. T. Habitus e libido social: revisitando Bourdieu através da psicanálise. **Estudos de Sociologia**, Recife, v. 2, n. 17, p.1- 40, mar. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revsocio/article/view/235217>. Acesso em: 26 jul. 2018.

POPPER, K. R. **A lógica da pesquisa científica**. São Paulo: Cultrix, 1972.

PORTES, A. Capital social: origens e aplicações na sociologia contemporânea. **Sociologia, Problemas e Práticas**, Oeiras, n. 33, p. 133-158, set. 2000. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0873-6529200000200007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 27 jan. 2018.

QUEIROZ, M. I. P. **Variações sobre a técnica do gravador no registro da informação viva**. 2. ed. São Paulo: USP/FFLCH/CERVE, 1983.

REATTO, D.; BRUNSTEIN, J. De professor a chefe de departamento: um estudo sobre o desenvolvimento das competências gerenciais desses profissionais numa universidade

pública. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 11, n. 1, p.184-207, jan. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2018v11n1p184/35441> Acesso em: 26 jun. 2018.

REIS, A. D. L. **O estágio supervisionado como locus formativo**: diálogo entre professor experiente e professor em formação. 2013. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.

REZENDE, M. V. V. Pierre Bourdieu e o estruturalismo. **Revista Política e Trabalho**, São Paulo, n.15, p. 193 - 204, set. 1999. Disponível em: <http://www.oocities.org/collegepark/library/8429/15-rezende.html>. Acesso em: 15 jan. 2018.

RISTOFF, D. *et al.* **A mulher na educação superior brasileira**: 1991-2005. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

RODRIGUES, R. S. Saussure e a definição da língua como objeto de estudos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL.**, v. 6, n. 2 ed. espec., p. 1-25, 2008.

ROSA, C. C. **O estágio na formação do professor de geografia**: relação universidade e escola. 2014. 119 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

ROSA, M. I. P. Experiências interdisciplinares e formação de professore(a)s de disciplinas escolares: imagens de um currículo-diáspora. **Pro-Posições**, Campinas, v. 18, n. 2, p. 51-65, maio/ago. 2007.

ROSA, M. I. P.; RAMOS, T.A. Entre disciplinas pedagógicas e disciplinas específicas: a formação de professores e a questão do estágio supervisionado em um curso de licenciatura integrada. **Olh@res**, Guarulhos, v.1, n.1, p.207-238, maio 2013.

ROSSO, A. J. *et al.* Novas diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores e algumas novas ficções na leitura da escola. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 18, p. 821-841, 2010.

RUSSELL, B. **Introdução à filosofia da matemática**. Tradução de Giasone Rebuá. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1966.

SANTOS, T. A. S. As relações de poder nas instituições escolares: pressupostos teóricos convergentes em Max Weber e Pierre Bourdieu. **Tear**: Revista de Educação Ciência e Tecnologia, Canoas, v. 3, n. 1, p.1-12 2014. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/download/1845/1437>. Acesso em: 17 jul. 2018.

SANTOS, R. S; FRISON, M. D. Considerações sobre a dicotomia entre teoria e prática na mediação dos saberes docentes durante o processo formativo de professores de Ciências Naturais. **Revista Didática Sistemica**, Rio Grande, v.16 n. 2, p.15-29, 2014. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redsis/issue/view/489>. Acesso em: 08 ago. 2018.

SANTOS NETO, E. Aspectos humanos da competência docente: problemas e desafios para a formação de professores. In: SEVERINO, A. J.; FAZENDA, I. C. A. (org.). **Formação docente: rupturas e possibilidades**. Campinas: Papyrus, 2002. p. 41-54.

SARMENTO, D. F.; CASAGRANDE, C. A. Processos constitutivos das políticas educacionais no âmbito municipal: a pesquisa-ação colaborativa como postura epistemológica, metodológica e política. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 531-552, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/6659>. Acesso em: 5 nov. 2018.

SCHENATO, V. S. A síntese entre objetividade e subjetividade mediada pela noção de habitus em Bourdieu. **Revista Perspectivas Sociais**, Pelotas, a. 1, n. 1, p. 31-46, mar. 2011. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/righi/EPE/Schenato.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2017.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SETTON, M. G. J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 20. p. 60-70, maio/ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a05.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2017.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Profesorado**. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, Granada, España, v. 9, n. 2, p. 1-30, 2005. Disponível em: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2017.

SILVA, E. A.; SILVA, J. M. Ofício, engenho e arte: inspiração e técnica na análise de dados qualitativos. **Revista Latino-Americana de Geografia e Gênero**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 132-154, jan./jul. 2016. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rlagg/article/view/8041>. Acesso em: 04 dez. 2018.

SILVA, E. A. *et al.* Técnicas de análise de conteúdo: experiências de pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Estudos Territoriais. **Revista Latino-Americana de Geografia e Gênero**, Ponta Grossa, v. 8, n. 2, p. 401-425, ago./dez. 2017. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rlagg>. Acesso em: 13 dez. 2018.

SILVA, G. O. V. Capital cultural, classe e gênero em Bourdieu. **Informare: Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 24-36, 1995. Disponível em: <http://www.brapci.inf.br/v/a/3184>. Acesso em: 17 jan. 2017.

SILVA, H. I.; GASPAR, M. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do Curso de Licenciatura em Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 99, n. 251, p. 205-221, jan. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812018000100_205&lng=en &nrm=iso. Acesso em: 10 fev. 2019.

SILVA, P. A. **Encontros de formação na educação infantil**: experiências partilhadas no estágio supervisionado do Curso de Pedagogia. 2016.171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

SOARES, M. C. **Atuação do estagiário do Curso de Pedagogia da UERN na sala de aula na percepção do professor supervisor**. 2015.199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2015.

SOARES, M. S. **Estágio curricular supervisionado no Curso de Pedagogia da UFPI**: tessituras da relação teoria e prática na formação de professores. 2016. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

SOUSA, C. V. **Estagiários e e-estagiários nos cursos de Licenciatura em Computação e Física da UNEMAT**: concepções e práticas em relação ao uso das tecnologias digitais de informação e comunicação. 2015.155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2015.

SOUZA, A. R. A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 159-174, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a08v17n49.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2019.

STEINER, P. **Altruísmo, dons e trocas simbólicas**: abordagens sociológicas da troca. Tradução de Raquel de Almeida Prado e Lolita Sala; Revisão de Maria Chaves Jardim e Karen Artur. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

TELLO, C. Las epistemologías de la política educativa: vigilancia y posicionamiento epistemológico del investigador en política educativa. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 53-68, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 11 maio 2017.

TÉO, C. E. **Estágio curricular supervisionado como campo de pesquisa na formação inicial do professor de Educação Física da UEL**. 2013. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

THIRY-CHERQUES, H. R. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **Revista Administração Pública**, Rio de Janeiro. v.1, n. 40, p. 27 - 53, jan./fev., 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rap/v40n1/v40n1a03.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2017.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução a pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. **Processo nº 10.886 de 06 de agosto de 2010**. Encaminha Projeto de Reformulação do Curso de Licenciatura em História. Colegiado de Curso de Licenciatura em História. 2010a.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. **Processo nº 16.408 de 09 de novembro de 2010.** Proposta de alocação do Estágio Curricular Supervisionado nos Departamentos dos Cursos de Licenciaturas da UEPG. Colegiado de Curso de Licenciaturas em História. 2010b.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. **Processo nº 07418 de 02 de maio de 2012.** Encaminha Projeto de Reformulação do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Colegiado de Curso de Licenciatura em Pedagogia. 2012a.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. **Processo nº 11377 de 02 de julho de 2012.** Encaminha Projeto de Reformulação do Curso de Licenciatura em Geografia. Colegiado de Curso de Licenciatura em Geografia. 2012b.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. **Processo nº 10.448 de 18 de junho de 2013.** Encaminha Projeto de Reformulação do Curso de Licenciatura em Educação Física. Colegiado de Curso de Licenciatura em Educação Física. 2013a.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. **Processo nº 11135 de 01 de julho de 2013.** Encaminha Projeto de Reformulação do Curso de Licenciatura em Letras Português/ Inglês. Colegiado de Curso de Licenciaturas em Letras. 2013b.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. **Processo nº 11136 de 01 de julho de 2013.** Encaminha Projeto de Reformulação do Curso de Licenciatura em Letras Português/ Francês . Colegiado de Curso de Licenciaturas em Letras. 2013c.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. **Processo nº 11138 de 01 de julho de 2013.** Encaminha Projeto de Reformulação do Curso de Licenciatura em Letras Português/ Espanhol. Colegiado de Curso de Licenciaturas em Letras. 2013d.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. **Processo nº 09519 de 18 de junho de 2014.** Encaminha Projeto de Reformulação do Curso de Licenciatura em Artes Visuais. Colegiado de Curso de Licenciaturas de Artes.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. **Processo nº 05116 de 09 de abril de 2015.** Solicitam a transferência do DEMET do SECIHLA para o SEXATAS com alteração de denominação. Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino. 2015a.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. **Processo nº 14035 de 08 de setembro de 2015.** Solicitam de que os professores das disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado sejam transferidos aos departamentos somente se houver concordância de ambas as partes. Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino. 2015b.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. **Processo nº 16979 de 15 de outubro de 2015.** Encaminha extrato de ata referente ao Colegiado Setorial do SECIHLA que decidiu pela extinção do DEMET e a transferência de lotação de seus professores e disciplinas. Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. 2015c.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. **Resolução Univ nº 015, de 14 de junho de 2018.** Estatuto e Regimento da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Disponível em: http://www.uepg.br/uepg_estat_regim/EstatutoeRegimento.pdf. Acesso em: 19 jul. 2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução CEPE nº 116, de 03 de junho de 2008.** Estabelece critérios para a análise de propostas de Novos Currículos Plenos de Cursos Superiores de Graduação para vigorarem a partir do ano letivo de 2009 e estabelece diretrizes gerais complementares para a elaboração ou alteração de currículos.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. Conselho Universitário. **Resolução Univ nº 01 de 4 de maio de 2012.** Homologa a Portaria R. nº 468, de 20 de dezembro de 2011, que aprovou as Normas Gerais para Elaboração e Análise de propostas de Novos Currículos e/ou Adequação Curricular dos Cursos Superiores de Graduação Presencial e a Distância da Universidade Estadual de Ponta Grossa, e revogou as disposições em contrário.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. Conselho Universitário. **Resolução Univ. nº 030, de 14 de julho de 2016.** Extingue o Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino – DEMET, afeto ao Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes – SECIHLA, da estrutura da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG e instruí a transferência da lotação dos docentes e alocação de disciplinas para os departamentos de referência.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. Conselho Universitário. **Resolução Univ nº 011, de 22 de junho de 2017.** Aprova Normas Gerais para Elaboração e Análise de Propostas de Novos Currículos e/ou Adequação Curricular dos Cursos Superiores de Graduação Presenciais e a Distância, da UEPG.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. Reitoria. **Portaria R. nº 468 de 20 de dez. de 2011.** Aprovar *ad-referendum* as Normas Gerais para Elaboração e Análise de Propostas de Novos Currículos e/ou Adequação Curricular dos Cursos Superiores de Graduação Presenciais e a Distância da Universidade Estadual de Ponta Grossa, na forma do *Anexo* que passa a integrar este ato legal.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. Reitoria. **Portaria R. nº 189 de 16 de abr. de 2015.** Aplicável ao procedimento de realocação de disciplinas referentes ao Estágio Curricular Supervisionado do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, bem como, à mudança da lotação dos professores deste Departamento aos quais estas disciplinas são atribuídas.

VANDENBERGHE, F. **“O real é relacional”:** uma análise epistemológica do estruturalismo gerativo de Pierre Bourdieu. Tradução de Gabriel Peters. Disponível em: <https://docplayer.com.br/11630320-O-real-e-relacional-uma-analise-epistemologica-do-estruturalismo-gerativo-de-pierre-bourdieu-1.html>. Acesso em: 13 out. 2018.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento:** plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo. São Paulo: Libertad Ed., 1995.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

VIANNA, C. P. A feminilização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. *In*: YANNOULAS, S.C. (org.). **Trabalhadoras: análise da feminilização das profissões e ocupações**. Brasília: Abaré, 2013. p. 159-180.

WACQUANT, L. Esclarecer o Habitus. **Educação & Linguagem**, São Paulo, v. 10, n. 16, p. 63-71, jul./dez. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000172&pid=S0102-4698201400030001200022&lng=en. Acesso em: 18 abr. 2018.

WACQUANT, L. Prefácio. *In*: BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. **Una invitación a la sociología reflexiva**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Ed. 2012. p. 13-19.

WEBER, M. **Metodologia das ciências sociais** - parte 2. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

ZEICHNER, K. M. El maestro como profissional reflexivo. **Cuadernos de Pedagogia**, Barcelona, n. 220, p.44-49, 1992. Disponível em: <http://www.salgadoanoni.cl/wordpressjs/wp-content/uploads/2017/09/El-maestro-como-profesional-reflexivo-de-Kenneth-M.-Zeichner.pdf>. Acesso em: 10 out. 2018.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

APÊNDICE A - ROTEIRO BASE PARA AS ENTREVISTA

ROTEIRO BASE PARA AS ENTREVISTA

Data: ____/____/____

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Faixa etária (anos): () 21 – 30 () 31 – 40 () 41 – 50 () 51 – 60 () 61 – 70 - () M () F

Graduação/Instituição: _____

Maior Titulação/Ano/Instituição: _____

Tempo de serviço: Magistério: _____ Ensino Superior/UEPG: _____

Situação Funcional: () Prof. Efetivo () Prof. Colaborador - () TIDE

Curso (s) de Licenciatura em que atua/ou não: _____

Disciplina(s) que leciona: _____

Ocupa a função de (CGE; CAE; CC; ChD) há quanto tempo? _____

II - TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

1. Conte-me como você se tornou professor (a) em um Curso Superior? E na Licenciatura?
2. Como a (função exercida pelo entrevistado) se delineou em sua caminhada profissional?
3. Quais as atribuições ao ocupante da (função exercida pelo entrevistado)?
4. Em sua opinião qual (is) o (s) maior (es) desafio (s) a ser (em) superado (s) pela (função exercida pelo entrevistado)?

III – SOBRE O CURSO

1. Fale sobre a importância do Curso de licenciatura em ao qual é vinculado (a).
2. Em sua opinião quais desafios o Curso tem a superar?
3. Aponte três avanços atingidos pelo Curso em questão nos últimos anos?
4. Quais as ações/eventos/ projetos desenvolvidos, em desenvolvimento ou previstos para o fortalecimento do Curso em questão?
5. Qual o impacto observado no Curso ao qual você está vinculado (a) a partir da realocação do ECS e de seus respectivos professores formadores orientadores do DEMET¹⁸² para os departamentos da área de referência¹⁸³ das licenciaturas?
6. O departamento ao qual está vinculado (a) considera a função de CAE na organização do ECS da licenciatura? (Justifique)

IV – SOBRE O DEPARTAMENTO

1. Qual (is) o(s) critério(s) adotados para a distribuição de aulas no departamento ao qual está vinculado(a)?
2. Qual o impacto observado no departamento ao qual você está vinculado (a) a partir da realocação do ECS e de seus respectivos professores formadores orientadores do DEMET para os departamentos de referência das licenciaturas?
3. Em sua opinião quais os motivos que levaram à realocação do ECS e seus respectivos professores formadores orientadores, do DEMET para os departamentos da área de referência das licenciaturas?
4. O departamento ao qual você está vinculado (a) reconhece a CAE? (Explique)
5. O ECS é valorizado no departamento ao qual você está vinculado (a)? (Justifique).
6. Qual sua opinião sobre a carga horária atribuída para o ECS das licenciaturas no mapa de aulas dos professores formadores orientadores de ECS na licenciatura?
7. Sobre a atribuição da disciplina de ECS aos professores realocados do DEMET assegurado pela Portaria da Reitoria nº 189 de 16/4/2015, em sua opinião o ECS pode ser atribuído a outros professores formadores do departamento de referência da licenciatura?

V- SOBRE O ECSL

1. Complete: O ECS da licenciatura é(complete com uma palavra ou frase).
2. Explique como é desenvolvido o ECS na licenciatura em que atua. (Ações desenvolvidas)
3. Entre as ações elencadas para o desenvolvimento do ECS aponte três consideradas mais relevantes na formação para a docência na licenciatura em que está vinculado (a).
4. Em sua opinião que tipo de ECS predomina na licenciatura a qual você está vinculado (a) na UEPG?
5. Como o ECS é desenvolvido na licenciatura a qual você é vinculado (a)?
6. Você concebe o ECS da licenciatura como campo de conhecimento? (Em caso afirmativo indicar o objeto de estudo)
7. O (A) professor (a) formador (a) orientador (a) do ECS requer um perfil específico no contexto do curso de licenciatura? (Explique):
8. Qual o impacto observado no ECS da licenciatura a partir da realocação deste e de seus respectivos professores formadores orientadores, do DEMET para os departamentos de referência das licenciaturas?
9. Na estrutura institucional são relevantes a CGE e as CAE na organização do ECS da licenciatura? (Justifique)
10. Existe algo que você gostaria de falar ou complementar que não foi contemplado nas perguntas propostas? (Palavra livre).

¹⁸² Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino

¹⁸³ Denominou-se Departamento de Referência como aquele que agrega a maior parte das disciplinas que pertencem a um campo científico que, por sua vez, nomeia o Curso de licenciatura (UEPG, 2015, fl.18).

APÊNDICE B – OFÍCIO PROGRAD PARA ACESSO AOS PROCESSOS DE REFORMULAÇÕES CURRICULARES DOS CURSOS DE LICENCIATURAS DA UEPG, OCORRIDAS NO PERÍODO DE 2005 A 2016



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

Ponta Grossa, 10 de Maio de 2017.

Ilmo Sr.
Prof. XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
PRÓ-REITOR DE GRADUAÇÃO
NESTA UNIVERSIDADE

Eu, Joseli Almeida Camargo, lotada no Departamento de Matemática desta instituição (sob a ordem de serviço nº 117 – PRORH de 04/10/2016), venho por meio deste, solicitar acesso aos Processos de Reformulações Curriculares dos Cursos de Licenciaturas da UEPG, ocorridas no período de 2005 a 2016, arquivados sob a responsabilidade desta pró reitoria (Diretoria de Ensino/ XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX).

Justifica-se esta solicitação para compor dados documentais na implementação da pesquisa atualmente intitulada “Relações de conhecimento e poder no Estágio Curricular Supervisionado das Licenciaturas da Universidade Estadual de Ponta Grossa”.

Esclareço que a referida pesquisa:

- Atende a Resolução nº 510 de 07 de Abril de 2016 que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.

- Obteve, a partir do detalhamento do projeto da pesquisa, aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, na data de 23 de Fevereiro de 2017. No Parecer Consubstanciado nº 1.941.388, no qual é destacado:

Esta pesquisa não é de natureza experimental, mas tem caráter compreensivo e heurístico. Insere os pesquisadores no ambiente de estudo para realizar observações junto aos sujeitos pesquisados, reforçando a metodologia de trabalho. Desta maneira, busca-se compreender as compreensões que serão descritas pelos participantes a fim de buscar subsídios para analisar suas concepções acerca do Estágio Supervisionado na licenciatura. A pesquisa não oferece riscos físicos, psicológicos ou morais aos sujeitos de coleta de informações, de análise ou divulgação dos resultados. No que se refere aos benefícios, estes só poderão ser dimensionados ao término do estudo, entretanto a intenção é perceber a concepção de Estágio nas licenciaturas da Universidade Estadual de Ponta Grossa e colaborar com os professores atuantes no Estágio das Licenciaturas, instigando-os ao diálogo e reflexão sobre o tema. (trecho transcrito do parecer CEP)

Nestes termos, solicito deferimento.

Professora Joseli Almeida Camargo

APÊNDICE C – OFÍCIO REITORIA PARA ACESSO AOS PROCESSOS: Nº 5116/2015; Nº16979/2015 (COM OS PROCESSOS APENSADOS Nº18935/2015; Nº20288/2015 E O PROCESSO Nº1733/2016)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

Ponta Grossa, 10 de Maio de 2017.

Ilmo**Excelentíssimo Senhor**

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Magnífico Reitor da Universidade Estadual de Ponta Grossa

Eu, Joseli Almeida Camargo, lotada no Departamento de Matemática desta instituição (sob Ordem de Serviço nº 117 – PRORH de 04/10/2016), venho por meio deste, solicitar acesso aos Processos: nº 5116/2015; nº16979/2015 (com os processos apensados nº18935/2015; nº20288/2015 e o processo nº1733/2016. Processos que compõe a EXTINÇÃO DO DEPARTAMENTO DE MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO desta Universidade (ocorrido na presente gestão). Portanto, enquanto processos instituídos, sob a responsabilidade desta instituição.

Justifica-se a presente solicitação para compor dados documentais na implementação da pesquisa atualmente intitulada “Relações de conhecimento e poder no Estágio Curricular Supervisionado das Licenciaturas da Universidade Estadual de Ponta Grossa”.

Esclareço que a referida pesquisa:

- Atende a Resolução nº 510 de 07 de Abril de 2016 que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.

- Obteve, a partir do detalhamento do projeto da pesquisa, aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, na data de 23 de Fevereiro de 2017. No Parecer Consubstanciado nº 1.941.388, é destacado:

Esta pesquisa não é de natureza experimental, mas tem caráter compreensivo e heurístico. Insere os pesquisadores no ambiente de estudo para realizar observações junto aos sujeitos pesquisados, reforçando a metodologia de trabalho. Desta maneira, busca-se compreender as compreensões que serão descritas pelos participantes a fim de buscar subsídios para analisar suas concepções acerca do Estágio Supervisionado na licenciatura. A pesquisa não oferece riscos físicos, psicológicos ou morais aos sujeitos de coleta de informações, de análise ou divulgação dos resultados. No que se refere aos benefícios, estes só poderão ser dimensionados ao término do estudo, entretanto a intenção é perceber a concepção de Estágio nas licenciaturas da Universidade Estadual de Ponta Grossa e colaborar com os professores atuantes no Estágio das Licenciaturas, instigando-os ao diálogo e reflexão sobre o tema. (trecho transcrito do parecer CEP)

Nestes termos, solicito deferimento.

Professora Joseli Almeida Camargo

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Programa de Pós-Graduação
em Educação
Mestrado e Doutorado

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estou desenvolvendo uma pesquisa de Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação- linha Educação, Ensino e Aprendizagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, orientada pela Professora Dr^a Célia Finck Brandt (professora do Programa de Pós Graduação em Educação-UEPG).

A finalidade da pesquisa é identificar a concepção epistemológica que subjaz ao estágio curricular supervisionado das licenciaturas na UEPG, bem como, resgatar e refletir sobre as discussões transcorridas sobre a realocação do referido estágio e de seus professores para os departamentos das áreas de referência. Com este estudo busca-se contribuir com o fortalecimento de uma concepção institucional para o Estágio Curricular Supervisionado das Licenciaturas visando a qualidade na formação docente sob a responsabilidade desta instituição.

Por tratar-se de uma pesquisa qualitativa de cunho investigativo, necessito de sua colaboração voluntária para expressar sua opinião e esclarecimentos, que será de suma importância para a pesquisa.

Diante da anuência dos participantes, assumo a responsabilidade pelo caráter confidencial das informações obtidas, bem como o compromisso ético de preservar a identidade dos docentes envolvidos.

Sua participação é voluntária, portanto após os esclarecimentos descritos fica a seu critério optar:

SIM. Declaro que li e entendi a proposta contida neste documento de consentimento, que todas as minhas dúvidas foram esclarecidas e que sou voluntário (a) a tomar parte neste estudo.

Assinatura _____ data _____

NÃO. Declaro que li e entendi a proposta contida neste documento de consentimento, que todas as minhas dúvidas foram esclarecidas e que não sou voluntário(a) a tomar parte neste estudo.

Assinatura _____ data _____

Doutoranda Joseli Almeida Camargo
Pesquisadora Responsável – PPGE/UEPG
jcamargo@uepg.br - (42) - 99972-9143

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP - Parecer nº 1.941.388

FACULDADES PONTA
GROSSA/ PR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Relações de conhecimento e poder no Estágio Curricular Supervisionado das Licenciaturas da Universidade Estadual de Ponta Grossa

Pesquisador: CELIA FINCK BRANDT

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 6475416.0.0000.5669

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.394.388

Apresentação do Projeto:

A presente pesquisa visa analisar o processo de realocação do Estágio Supervisionado para os chamados "departamentos de referência", ocorrido nos Cursos de Licenciaturas da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Esse processo caracterizou um movimento que culminou em sumária extinção de uma unidade departamental que agregava os estágios das licenciaturas sob a alegação de um projeto institucional desencadeado de maneira mais conjuntiva a partir de 2012.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo geral:

Descobrir os fatores ligados aos campos científicos e das relações de poder presentes no âmbito das Licenciaturas da Universidade Estadual de Ponta Grossa no período de 2010 a 2016.

Objetivos específicos:

Identificar e descrever as concepções epistemológicas presentes nas propostas de Estágio Supervisionado dos projetos curriculares das licenciaturas da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Descobrir e analisar as ações dos atores sociais envolvidos no processo de reorganização do

FACULDADES PONTA
GROSSA/ PR



Contratação do Parecer: 1.394.388

fortalecimento do estágio enquanto componente curricular das licenciaturas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Em conformidade.

Recomendações:

Aprovado.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Não há inadequações.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas	RS INFORMACOES_BASICAS_DO_LP	29/12/2016		Aceito
Título da Pesquisa	TITLE_ENTREVISTAS	29/12/2016	joseil CAMARGO	Aceito
Assentimento / Justificativa de Assentimento	helo_departamento.docx	12.37.59		
Audiência				
Assentimento de Assentimento / Justificativa de Assentimento	TITLE_ENTREVISTAS_Professor_de_Estagio.docx	29/12/2016 12.01.57	joseil CAMARGO	Aceito
Audiência				
Projeto Detalhado / Inventariador	Protocolo_de_pesquisa.docx	29/12/2016 12.01.01	joseil CAMARGO	Aceito
Folha de Rosto	Relacoes_de_conhecimento_e_poder_n_o_Estagio_Curricular_Supervisionado_das_Licenciaturas_da_Universidade_Esta_dal_de_Ponta_Grossa.pdf	29/12/2016 11.24.30	joseil CAMARGO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Carlos Cavalcanti, 8000
Bairro: Cidade Ponta Grossa
UF/PA: PR
Município: PONTA GROSSA
Telefone: (42)3025-8555
E-mail: cep@faculdadespontagrossa.com.br

Página 02 de 04

Endereço: Av. Carlos Cavalcanti, 8000
Bairro: Cidade Ponta Grossa
UF/PA: PR
Município: PONTA GROSSA
Telefone: (42)3025-8555
E-mail: cep@faculdadespontagrossa.com.br

Página 03 de 04

FACULDADES PONTA
GROSSA/ PR



Continuação do Parecer: 1.941.328

PONTA GROSSA, 23 de Fevereiro de 2017

Assinado por:
Cristiane Azevach Pereira Mendes
(Coordenador)

Endereço: Av. Carlos Cavalcanti, 8000
Bairro: Cidade Ponta Grossa CEP: 84.030-000
UF: PR Município: PONTA GROSSA
Telefone: (41)3025-8555 E-mail: ceg@faculdadespontagrossa.com.br

Página 04 de 04

ANEXO B – A TRANSFERÊNCIA DE PROFESSORES E DISCIPLINAS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO DAS LICENCIATURAS DO DEMET PARA OS DEPARTAMENTOS DE REFERÊNCIA DOS CURSOS DA UEPG – 31/8/2015



não no DEMET), na primeira leva de reformulações de licenciaturas, nos anos 2000. Obviamente, esse não foi um processo isento de discordâncias e de disputas. Num quadro como esse, não se elabora o novo por consenso, mas por maioria.

A demanda atual de conclusão do processo de transferências dos estágios, não é nova e não responde a interesses corporativos, administrativos ou pessoais, mas sim a um projeto político e pedagógico institucional constituído de forma coletiva e democrática. Esta deve ser a principal razão a orientar o debate.

Histórico

A concepção de estágio acima exposta justifica a alocação dessas disciplinas nos departamentos de referência. As razões, de ordem prática, administrativa e pedagógica foram elencadas no documento "PELA ALOCAÇÃO DAS DISCIPLINAS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO NOS DEPARTAMENTOS DOS RESPECTIVOS CURSOS" (Anexo I). Este documento foi um abaixo assinado destinado a abrir a discussão necessária para as reformulações curriculares das licenciaturas num novo formato, e circulou entre departamentos e cursos vinculados às licenciaturas da UEPG em 2010. Constatou-se no processo 16.408 de 2010, que teve por autor o Colegiado de Curso de História e tramitou pelos três setores envolvidos com as licenciaturas, além de alguns departamentos e colegiados (Anexo II).

Também nesse ano começou a tramitar o processo 10.866/2010, referente à proposta de reformulação do currículo de licenciatura em História, que concretizou a primeira proposta de transferência de alocação das disciplinas de estágio supervisionado em História do DEMET para o DEHS. A concepção curricular de estágio que embasou justificativa então encaminhada para a referida transferência pode ser lida no Anexo III.

O pedido do colegiado de História de reformulação da sua licenciatura, aprovado apenas em dezembro de 2011, desencadeou uma série de discussões e movimentos na universidade. Ainda em 2010, a COPELIC – Comissão Permanente das Licenciaturas, contando naquele momento com dois membros do DEMET em sua composição, emitiu parecer favorável à proposta, invocando a legislação pertinente, principalmente os documentos do Conselho Nacional de Educação referentes às licenciaturas. O argumento central utilizado é que a transferência dos estágios colabore com a perspectiva de que a formação do professor é responsabilidade do conjunto do curso, e não apenas dos estágios.

No mesmo ano de 2010, a PROGRAD convocou todos os chefes e coordenadores de curso relacionados ao tema para uma discussão no dia 1 de dezembro, em que se manifestaram favoráveis à mudança de alocação das disciplinas de estágio e da lotação de seus professores nos departamentos de referência os cursos de História, Geografia, Pedagogia, Artes Visuais, Música, Química, Letras e Educação Física. Ainda em consolidação de seus debates, e por isso ainda sem posição definida para o momento, estavam os cursos de Física e Biologia. Contrário à



A transferência de professores e disciplinas de Estágio Supervisionado das licenciaturas do DEMET para os departamentos de referência dos cursos da UEPG.

31/08/2015

Justificativa – uma progressiva mudança de concepção

Entre as Universidades Estaduais do Paraná, a UEPG era, em 2010, a única que tinha o modelo de alocação de todos os estágios supervisionados das licenciaturas em um departamento diferente daquele de referência dos cursos.

Entende-se como departamento de referência como aquele que concentra a maior parte das disciplinas que pertencem a um campo científico que, por sua vez, nomeia o curso de licenciatura. Por exemplo: o Departamento de História é o departamento de referência das disciplinas do campo científico da História, o que inclui o estágio supervisionado de História.

O conjunto de decisões que levou à mudança do paradigma de alocação dos estágios das licenciaturas na UEPG significou a emergência de uma nova concepção. Por ela, os estágios são concebidos como parte integrante e indissociável das suas ciências de referência. Os estágios constituem tanto uma reflexão teórica sobre a circulação do conhecimento específico nas escolas e na sociedade como um todo quanto uma das aplicações da própria ciência de referência. Por exemplo: a reflexão sobre a preparação de profissionais para o ensino de Biologia é parte fundamental da própria Biologia como ciência. Para isso, o estágio é pensado como um campo limítrofe entre cada ciência de referência e a ciência da Educação, produzindo-se continuamente a partir do diálogo e da partilha de práticas e reflexões teóricas e metodológicas entre essas ciências e outras que venham colaborar no processo de ensino e aprendizagem.

A transferência das disciplinas e professores de estágio das licenciaturas responde a um projeto institucional constituído coletivamente em dezenas de reuniões desde 2001, envolvendo todos os colegiados de curso de licenciatura, representantes do DEMET (coordenações de estágios) e a COPELIC. Esse projeto institucional visa, de acordo com a legislação federal sobre o tema, dar integralidade própria às licenciaturas. Em outras palavras, a transferência está inserida no movimento de valorização das licenciaturas e de superação de um modelo em que os departamentos se preocupam com a teoria e o conteúdo e algumas disciplinas apenas se preocupam em formar o professor. A intenção é favorecer cada vez mais as condições para que todos os docentes envolvidos num curso de licenciatura pensem e atuem visando a formação do docente. No mesmo movimento esteve a criação das disciplinas de prática como componente curricular nos departamentos de referência dos cursos (e



e o chefe adjunto do DEMET. Nesta reunião foi discutida uma minuta de portaria consolidando a posição da UEFG sobre essa temática, consultada na Portaria R 189 de 18/04/2015 (Anexo IV), que define:

a) no processo de transferência dos professores do DEMET para os departamentos de referência, eles continuarão responsáveis pelas disciplinas de estágio supervisionado originalmente atribuídas a eles no DEMET.

b) a atribuição de outras disciplinas ao docente transferido deve obedecer aos critérios do Regulamento Geral de Estágios. Curriculares dos cursos de Licenciatura e só pode ser autorizada mediante pedido do chefe do novo departamento do docente a uma comissão integrada pelo Pró-reitor de Graduação, Coordenador Geral de Estágios, presidente da COPELIC, representante da licenciatura em questão na COPELIC e coordenador do curso de licenciatura vinculado à solicitação departamental.

Por fim, o parecer da PROJUR considera que a Portaria acima atende às reivindicações cabíveis do DEMET (ou seja, nem todas as reivindicações foram acatadas pela administração), adicionando que a transferência de lotação departamental em nada afeta a participação dos docentes nos programas de pós-graduação da UEFG.

Ponderamos, por fim, que estamos diante de um processo de mudança de modelo de estágio que começou com as reformas das licenciaturas de década passada. Este processo está legitimado por um sem número de reuniões, debates, debates e decisões dos conselhos após longas tramitações de processos. Antes das questões e interesses pessoais ou corporativos, é preciso que os órgãos que debatem esse tema levem em consideração os argumentos referentes à qualidade do ensino e à consolidação de um processo de melhoria dos cursos de licenciatura.



nova configuração, estava apenas o curso de Matemática. Naquele momento, o DEMET posicionou-se no sentido de acatar a decisão que significasse o melhor para as licenciaturas, respeitando as decisões institucionais.

No final de 2011 o processo de História foi aprovado e o currículo 8 da Licenciatura entrou em vigência em 2012. Por acordo entre o DEHIS e o DEMET, os professores de estágio seriam transferidos para o Departamento de História em 2014, quando os estágios no novo currículo começariam efetivamente, o que de fato ocorreu, com processo de transferência de professores concluído em 2015.

Em 2012 também foi aprovada a reformulação do Projeto Pedagógico da Licenciatura em Pedagogia, com a transferência dos estágios e seus professores para o DEPED. O mesmo se deu com o curso de Licenciatura em Geografia. Em 2014 foi a vez dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais, Letras Portugueses/ Francês, Letras Portugueses/ Espanhol e Letras Portugueses/ Inglês. Em 2015, o parecer CEPE 10 aprovou a mudança de código das disciplinas de estágio supervisionado em Educação Física Escolar. Atualmente, todos esses cursos estão com seus professores transferidos para os departamentos de referência, exceto o caso de Educação Física, que já tem a transferência programada para o final do ano letivo de 2015.

Em 2013, diante das reformulações, a COPELIC e a Coordenação de Estágios das Licenciaturas promoveram a atualização da resolução universitária afimite ao tema, e a Contenação dos Estágios passou a ter assento permanente na COPELIC. Desse debate, participaram os professores do DEMET responsáveis pela coordenação dos estágios.

Em todas as reformulações curriculares, os processos tramitaram pelos colegiados de curso e departamentos envolvidos, inclusive o DEMET, e pelos setores de conhecimento altos aos cursos em reformulação.

Situação atual e considerações finais

Em seminário realizado pelo DEMET e Coordenação Geral das Licenciaturas em 24 e 25 de novembro de 2014 (<http://portal.uefg.br/midias.php?id=6929>), com a presença dos membros do CEPE e coordenadores de curso, discutiu-se novamente a questão da transferência das disciplinas e dos professores. O palestrante convidado, Giovanni Lorenzi Pires, professor do Departamento de Educação Física da UFSC, narrou a experiência bem sucedida de transferência do estágio de licenciatura em Educação Física do Centro de Educação para o Departamento de Educação Física, afirmando essencialmente que o processo não foi simples ou fácil, mas que foi possível chegar a um bom termo.

Em abril deste ano, o DEMET protocolou o processo 5116/2015, com reivindicações para o processo de transferência de estágios para outros departamentos. No dia 9 de abril realizou-se uma reunião com a vice-reitora, o pró-reitor de graduação, o procurador jurídico da UEFG, o diretor do SECHLA, a coordenadora geral dos estágios das licenciaturas, a presidente da COPELIC, o chefe

ANEXO C – RESPOSTA DO DEMET AO OFÍCIO Nº 018/2015 – SEGECOM

Resposta ao ofício nº018/2015 - SEGECON

O argumento base para solicitação de extinção do DEPARTAMENTO DE MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO subsidia-se na criação de trecho do Parecer CNE/CP nº09/2001, a saber:

“Dessa forma, a Licenciatura, quando, como determina a nova legislação, **terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico.** Isso exige a definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundam com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo 3+1”. (BRASIL, 2001, p.8 – grifo nosso).

A terminalidade e integralidade própria abordadas no parecer não estão diretamente ligadas à organização da estrutura universitária, não se discute a lotação de todas as disciplinas de um mesmo curso em uma única instância institucional (faculdade, departamento, colegiado ou outra). Pelo contrário, o parecer aborda a constituição de um projeto pedagógico específico, que caracteriza a licenciatura de qualquer área como um curso de formação de professores, efetivado desse modo do início ao fim do mesmo.

Na análise do mesmo parecer podem ser encontradas algumas indicações sobre a organização da formação de professores nas instituições de ensino superior:

“A licenciatura deve ser realizada como um processo autônomo, em todo de licenciatura plena, dupla, estrutura com dupla formação de professores, em que a formação de professores deve manter estreita parceria com institutos, departamentos e cursos de áreas específicas. As instituições formadoras devem constituir direções colegiadas próprias, que formulem seu projeto pedagógico de formação de professores, articulem as unidades acadêmicas envolvidas e, a partir do projeto, tenham as disciplinas sobre licenciatura, em especial as que versam sobre fundamentos e métodos de ensino” (BRASIL, 2001, p.50 – grifo nosso).

A partir da leitura e interpretação do documento supracitado, bem como da Resolução CNE/CP nº1, de 19 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002), que aponta, entre outros aspectos, a necessidade de projeto pedagógico próprio para os cursos de licenciatura, não encontramos em nenhum documento oficial

orientação clara que apontei para a lotação de disciplinas de um mesmo curso em uma única unidade acadêmica administrativa pelo contrário, compreendemos que devam existir colegiados próprios, profetos pedagógicos de curso autônomos em relação ao bacharelado, articulação de diferentes unidades acadêmicas e parceria entre as instâncias institucionais envolvidas há formação de professores.

Se entendem que alocar o estágio no departamento de referência seja importante para articular diferentes disciplinas do curso, questionamos: Por que outras disciplinas dos currículos também não são alocadas nesse mesmo espaço? Por que não levar disciplinas como a Didática, a Psicologia da Educação, Fundamentos da Educação, disciplinas de outras áreas do conhecimento para os departamentos de referência?

Atualmente temos novas diretrizes curriculares para a formação de professores em vigor (BRASIL, 2015). Na Resolução CNE/CP nº02, de 01 de julho de 2015, novamente não há qualquer indicação de que a lotação de disciplinas deva ser organizada em uma única instância institucional. No artigo 1º há a indicação da necessidade de articulação entre ensino, pesquisa e extensão e a contemplação do princípio do respeito à organização acadêmica da instituição de ensino superior expressa por meio dos documentos institucionais próprios.

Art. 4º A instituição de educação superior que ministra programas e cursos de licenciatura em áreas de formação de professores deve garantir a articulação acadêmica, deverá contemplar em sua estrutura organizacional a articulação entre ensino, pesquisa, extensão para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação de licenciados, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC). (BRASIL, 2015, p.8).

No artigo 11 da Resolução CNE/CP nº02/2015 reaparece a ideia de que o curso de licenciatura precisa ter identidade própria, articulação com outros cursos de formação em nível superior, articulação entre instâncias formadoras e composição de colegiado próprio que formule projeto pedagógico específico, conforme segue:

Art. 31. A formação inicial regular própria de curso de licenciatura (incluindo os cursos de licenciatura) ou a cursos de formação pedagógica de docentes, garantindo:

- I - articulação com o contexto educacional, em suas dimensões sociais, culturais, econômicas e tecnológicas;
- II - efetiva articulação entre faculdades e centros de educação, institutos, departamentos e cursos de áreas específicas, além de outros cursos;
- III - formação em licenciatura, colegiado próprio, que formulem projeto pedagógico e se articulem com as unidades acadêmicas envolvidas e, no escopo do PDI e PPI, tomem decisões sobre a organização institucional e sobre as questões administrativas no âmbito de suas competências;
- IV - interação sistemática entre os sistemas de instituições de educação superior e as instituições de ensino básico, médio e superior;
- V - projeto formativo que assegure aos estudantes o domínio dos conteúdos específicos da área de atuação, fundamentos e metodologias, bem como das tecnologias;
- VI - organização institucional para a formação dos formadores, incluindo tempo e espaço no âmbito de trabalho para as atividades docentes e para o ensino e a investigação sobre o aprendizado dos estudantes;
- VII - recursos pedagógicos como bibliotecas, laboratórios, videoteca e outros, além de recursos de tecnologia da informação e da comunicação, com qualidade e quantidade, nas instituições de formação;
- VIII - atuação de equipe de ensino, composta, culturalmente, por formadores e jovens professores, tendo, além de formação específica, experiência e atuação em instituições de ensino superior e básico.

O evento foi direcionado aos membros do CEPE e coordenadores de curso das Licenciaturas, na tentativa de desencadear discussão sobre a questão da transferência das disciplinas e dos professores.

O palestrante convidado, Giovanni de Lorenzi Pires, professor do Departamento de Educação Física da UFSC, narrou a experiência de transferência do estágio de licenciatura em Educação Física do Centro de Educação para o Departamento de Educação Física, afirmando essencialmente que, o processo não foi simples ou fácil. Relatou que foi possível chegar a um bom termo institucional a partir do momento em que foi respeitada a ampla discussão e sensibilização sobre a transferência das disciplinas de estágio, de forma que atualmente existe a convivência de disciplinas realocadas a outros departamentos, bem como disciplinas de estágio que permanecem no Centro de Educação.

Informou ainda que o Departamento de Metodologia de Ensino, que era responsável pelas disciplinas de Estágio Supervisionado, continua realizando suas atividades com professores que atuam no Estágio Supervisionado no Curso de Educação Física, Geografia, Pedagogia, Ciências Biológicas. Cabe ainda a informação que o Departamento de Metodologia de Ensino fez no ano de 2015 vários testes seletivos para

que seja compreendida a importância de sua transferência para os departamentos de referência do conteúdo específico ou não, levando em conta os objetivos de formação dos cursos de licenciatura.

Como exemplo desta necessidade de amadurecimento e avaliação dos resultados que esta mudança de lotação pode acarretar, citamos a experiência da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), quando em Seminário realizado pelo CEPE, DEMET e Coordenação Geral das Licenciaturas em 24 e 25 de novembro de 2014 (<http://portal.uepg.br/noticias.php?id=8829>) sob fortes manifestações contrárias ao evento por parte da PROGRAD e COPELIC, mas sustentado pelo magnífico "Reitor", enquanto compromissos assumido em período de campanha.

Entendemos que toda mudança de lotação de disciplinas requer ampla discussão institucional, especialmente no âmbito do curso e dos departamentos envolvidos. A partir das reivindicações de reconhecimento junto ao Conselho Estadual de Educação, dos currículos dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas (Setembro/2015), Física (Agosto/2015), Matemática (Abril/2015) e Química (Maio/2015) da UEPG não foram expressas por estes colegiados motivações e discussões para a transferência de lotação departamental das disciplinas de estágio. Neste sentido, entendemos que tal mudança não possa ocorrer por força maior e definição de uma instância superior, uma vez que o objeto de conhecimento das disciplinas de estágio atualmente não é contemplado no interior dos departamentos específicos, como o é no DEMET.

É necessário um amadurecimento, sensibilização e ampla discussão nos colegiados e departamentos vis originem e destino da disciplina de estágio para

Estadual de Educação Metodologia de Ensino em Ciências e Biológicas, Pedagogia, Geografia, Física e Matemática (Avaliação

Estadual de Educação Metodologia de Ensino em Ciências e Biológicas, Pedagogia, Geografia, Física e Matemática (Avaliação

5

diferentes áreas como: Ensino de Biologia, Ensino de Ciências, Educação e Infância; Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Ensino de Geografia, Ensino de Educação Física; fato que pode ser comprovado pelo endereço (<http://www.uepg.br/>). Tal exemplo demonstra uma convivência, hoje, harmoniosa e responsável para com a formação de licenciados.

A falta do palestrante foi posicionada a partir do olhar daquele que concebe o entendimento do Estágio enquanto campo de conhecimento.

Da mesma forma defendemos que, o campo de formação de professores precisa ser compreendido em termos de seus fundamentos epistemológicos.

Isso significa refletir sobre a forma de organização de nossa Universidades em setores e departamentos. Os diferentes departamentos estão ligados em setores que abarcam diferentes áreas de conhecimento com suas especificidades, seus objetos, suas problematizações e suas formas de proceder metodologicamente para conduzir processos investigativos e produzir conhecimento científico.

Pensando dessa forma, adentramos na questão com a qual nos defrontamos hoje a solicitação da disciplina de estágio curricular supervisionado para os departamentos nos quais estão lotadas as diferentes Licenciaturas que por sua vez estão lotados em diferentes setores de conhecimento: Licenciatura em Matemática, Química, Geografia e Física (Setor de Ciências Exatas); Licenciatura em Biologia e Educação Física (Setor de Saúde); Licenciatura em Letras, Língua Estrangeira Inglês, Espanhol e Francês, História, Pedagogia, Artes e Música (Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes). Essa solicitação passa por três questões a serem consideradas: o campo epistemológico, a formação dos professores do curso e o perfil exigido e o perfil do profissional a ser formado.

Isso justifica a solicitação dos professores que, permanecerem e permanecerem permanecerem no DEMET fizeram junto ao SETOR DE EXATAS (materializado no processo nº14035/2015) para que uma vez não existindo Licenciatura em Física, seja criada uma Licenciatura em Física (Setor de Ciências Exatas) e Licenciatura em Física (Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes) para atender a demanda de licenciados em Física, respectivamente.

6

este trato acadêmico as discussões em tela no SECICLA, referentes ao estágio, a formação de um departamento de Ensino de... no SETOR de EXATAS preservaria a natureza do estágio e suas possibilidades; espaço na formação do professor voltado para a construção de saberes teóricos e práticos mediados pelo professor de estágio, possibilidade de definição do perfil profissional, espaço de intervenção da formação docente; Universidade, escola e da articulação teoria e prática durante o Curso de Licenciatura. Também com a proposta da criação de Curso de Ciências.

Assim, como o estágio não pode ser pensado como um momento estanque ao final do curso ele também não pode ser apensado a um Departamento cujos formadores (professores do ensino superior) não apresentem o perfil profissional para atuar nessa formação específica. O Estágio Supervisionado na Formação Docente, a carga horária mínima e as condições necessárias de execução, presentes na regulamentação do MEC dimensionam a importância da Disciplina no plano legal e o espaço reivindicado pelos professores do DEMET. Assim como definiu o MEC, entende-se que se trata de uma condição necessária, mas longe de ser exclusiva suficiente ou que se deva sobrepor às demais. Situação essa que necessita de avaliação na UEPG pelos dimensionamentos, ações, estruturas, cargos e regulamentações que reduziram a abrangência e condições materiais para a execução dos Estágios. Uma maior atribuição de carga horária é demandada por docentes por uma exigência do MEC.

Qualquer dúvida nesse sentido solicite uma reunião com a coordenação de estágio e o departamento de estágio. A precificação de algumas Licenciaturas e Departamentos pelas disciplinas de Estágio estaria nas atribuições do Estágio Supervisionado ou pela carga horária determinada legalmente?

O estágio tem que ser concebido como um espaço legítimo de saberes e fazeres que aproxime o estudante da futura atuação profissional. O estágio deve ser concebido como um espaço legítimo de saberes e fazeres que aproxime o estudante da futura atuação profissional. O estágio deve ser concebido como um espaço legítimo de saberes e fazeres que aproxime o estudante da futura atuação profissional. O estágio deve ser concebido como um espaço legítimo de saberes e fazeres que aproxime o estudante da futura atuação profissional.

Levar em conta o que é a função docente, como deve ser o desempenho docente, o que significa o conhecimento profissional e de que forma os saberes docentes (conteúdo, pedagógico, curricular e experiencial) podem ser adquiridos no estágio.

A educação por exercer simultaneamente uma ação formativa dos sujeitos e da sociedade, busca não só a manutenção da sociedade, mas atua também na mobilização de ações transformadoras, portanto, também de mudanças. Sua natureza complexa, multidisciplinar e socialmente determinada, não pode ser lida somente pela leitura determinada pelas relações de poder, a partir de uma tomada de decisão de um colegiado superior, nem tão pouco por uma determinação de que adotar determinado formato para os estágios seja igualmente a melhor opção para todas as licenciaturas.

De acordo com a PORTARIA R-468 DE 20 DE DEZEMBRO DE 2011, a qual aprova as Normas Gerais para Elaboração e Análise de Propostas de Novos Currículos e/ou Adequação Curricular dos Cursos Superiores de Graduação (Presenciais e à Distância da Universidade Estadual de Maringá) e/ou a alteração dos currículos, para a elaboração e reestruturação de propostas curriculares, admite a organização departamental da instituição, mencionando a carta de acatamento dos departamentos e omite em todos os seus parágrafos e na ficha de tramitação a necessidade de ouvir os departamentos que detêm alguma disciplina que se pretenda realocá-la em outro departamento.

conhecido.

É relevante comentar que em 2010, a PROGRAD convocou chefes e coordenadores dos cursos das licenciaturas no dia 1º de dezembro, solicitando que se manifestassem favoráveis à mudança de alocação das disciplinas de estágio e da lotação de seus professores para os departamentos de referência. Naquela ocasião, os cursos de História, Geografia, Pedagogia, Artes Visuais, Música, Química, Letras e Educação Física manifestaram-se favoráveis à realocação. Ainda em consolidação de seus debates, e por isso, sem posição definida para o momento, estavam os cursos de Física e Biologia. Contudo a nova configuração estava o curso de Matemática. Houve professores do DEMET que concordaram em ser transferidos, mas os professores que não eram favoráveis à realocação não foram respeitados em suas posições. Foram transferidos via ordem de serviço, recurso utilizado na Universidade, geralmente para transferir utensílios, não pessoas. Em nenhum momento o DEMET posicionou-se favorável a acatar as decisões e deliberações que estavam sendo impostas atropelando a autonomia de departamentos, colegiados e seus docentes.

Isso nos reporta à Portaria 189 de 16/04/2015 que enquanto ordena de serviço viola o princípio do Concurso Público ao desbancar professores de um departamento para o outro sem que existam tais vagas disponibilizadas pela SETI, considerando que a discussão de autonomia é uma discussão pendente nas IES do PR. Não parece que essa solução, aparentemente rápida, seja de fato, uma solução. Não parece que haja soluções rápidas para problemas de longa data. Fica a questão: levar o estágio para os respectivos departamentos não seria negar, a área de saber e, igualmente o concurso realizado nos momentos dos processos seletivos que buscavam este profissional específico?

Nesse sentido, sendo a UEPG organizada por uma Estrutura Departamental, ao forçar estas transferências ignorando todo e qualquer respeito ao profissional professor de Estágio, o grupo de professores que tinham

em discutir estas questões (não simplesmente resistentes ou ruminantes de máquinas antigas) são professores que têm como preocupação a certeza de não garantir não só em ministrar a disciplina de estágio (preocupação simplista), mas total desrespeito enquanto profissional que poderá não ter mais o direito de voz em relação aos estágios, basta verificar o regimento que reza a composição de um colegiado, ou avaliar cursos que já abdicaram a disciplina e "receberam" o professor de estágio.

Ainda, enquanto professores de carreira e sendo a UEPG constituída por unidades departamentais, nós professores de estágio certamente não teremos nossas linhas de pesquisa e estudos reconhecidas como prioridades em departamentos aos quais não nos é referência de concurso. E isso se dá por uma razão muito simples: as realocações não estão nascendo por necessidade discutida no âmbito dos colegiados, mas por imposição de uma leitura equivocada sobre articulação.

Não se pode ignorar a força de concepção departamental, não existe ordem de serviço, ação jurídica ou resolução universitária que barre a iminente perda das vagas de concurso na área de estágio (Sugestão: verificar junto aos "departamentos referência" quantas vagas de concurso é destinado às disciplinas articuladoras a cada edital. Também verificar o que aconteceu com as vagas destinadas aos "departamentos referência" por ocasião do Programa de Desenvolvimento Docente -PDE- e a pulverização da carga horária destinada aos estágios acarretando em perda sensível prejuízo à formação inicial do licenciando. Existe uma equivocada comparação entre os estágios das licenciaturas enquanto modalidade semidireta e outras frentes de estágios da mesma modalidade na UEPG.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que uma modificação dessa magnitude não se faz por decreto e alijamento dos envolvidos. A discussão deve ocorrer, mas entre todos os envolvidos, não apenas entre representantes. Se o que está em discussão é a preocupação com as questões didáticas, epistemológicas, filosóficas entre outras nos cursos de licenciatura, a discussão deve acontecer entre todos os pares. Principalmente entre os professores a serem realocados e os departamentos de referência, o que em nenhum momento aconteceu formalmente. Ouvir os argumentos e o voto de representantes do DEMET não é a mesma coisa que "ouvir os professores que são objeto de realocação do DEMET".

Outro fato relevante é de que a referida concepção apontada como ideal para os estágios não é "nova". A concepção de estágio como parte integrante e inseparável das suas Ciências de referência, no caso, nomeadamente na literatura, das disciplinas específicas já foi defendida por PIMENTA e GREDIN (2002), PIMENTA e LIMA (2008), SILVA (2011), entre outros. A simples realocação departamental não garante diálogo e partilha de práticas e reflexões teórico e metodológicas, mas, pelo contrário, enfraquece a área de ensino como área do conhecimento pois essa é pulverizada entre a maioria dos docentes que são da área específica, lotados nos departamentos "de referência". Tal afirmação encontra suporte em VYGOTSKY (2007, 1934), OLIVEIRA (1993), SANTOME (1999), GUIMARÃES (2004) entre outros estudiosos da interdisciplinaridade da formação social da mente e da identidade docente que, entre outras questões, defendem o fortalecimento da área de Ensino como espaço epistemológico, cultural e social para viabilizar a interdisciplinaridade com as áreas específicas do conhecimento.

simples "partilha de práticas e reflexões teóricas e metodológicas" dependem da realocação física do que dá integração genuína entre Estágio e as licenciaturas. Este é o desafio que nos cabe enfrentar. Tal afirmação encontra suporte em VYGOTSKY (2007, 1934), OLIVEIRA (1993), SANTOME (1999),

outras disciplinas. É uma irresponsabilidade institucional "testar" novas configurações de maneira irrefletida e sem as provas contundentes. A psicologia do trabalho defende que não há uma única maneira de obter-se sucesso e que esse se concretiza com a garantia do respeito às individualidades e das diferenças, inclusive de gestão. Esse pressuposto apóia a justificativa para a constituição de um novo departamento que congrega Professores da área do Ensino de Ciências.

Entendemos também que os professores de Estágio, supervisionado realocados até o presente são do mesmo Setor de Conhecimento e que os remanescentes do DEMET se constituem em Docentes que deveriam ser deslocados a outros Setores de Conhecimento. Com isso gostaríamos de manter a "raiz" epistemológica da nossa formação, concurso e atuação profissional. Por isso causá estanhamento essa forma de exercício do poder que vem sendo a única na tentativa de realocação forçada onde documentos que não são processos são responsabilizados, onde dois pesos e duas medidas tem sido adotados para decisões arbitrárias. Mas, onde há irracionalidade e poder não há espaço para argumentos de uma minoria.

Quando se argumenta que o DEMET "não foi ouvido", não nos referimos apenas ao poder de voz em reuniões nas quais possuímos representantes (sempre voto vencido). Seria cômico se não fosse trágico, argumentar em reuniões após ouvir os representantes do DEMET, que o DEMET foi ouvido. E usar de ironia e de sarcasmo, é menosprezar a inteligência alheia. Não nos referimos obviamente somente ao ato físico de ouvir. Mas a dimensão do respeito onde ouvir significa dialogar e, sobretudo, respeitar a posição do outro que é negociado, oferecido, espolido, violentado na sua dignidade.

Há um argumento muito forte de que somos minoria contra uma Universidade inteira. Representantes não são uma Universidade inteira. Reuniões entre professores e representantes de diferentes instâncias da UEPG e os Professores de Estágio do DEMET, evidenciaram que não há

conhecimento esclarecedor por parte da comunidade acadêmica quanto ao contexto geral da extinção do DEMET (Prova da arbitrariedade vigente é o arquivamento do processo nº5116/2015 onde os professores do DEMET solicitaram discussão junto ao COU, assim como a aprovação por um mês do processo nº14035/2015. Logo somente uma versão "conveniente" é apresentada.

Parece que há certo desconforto de alguns chefes de departamento em continuar negando as instâncias superiores a realocação dos professores do DEMET em respeito à sua posição, o que sugere coerção.

Podemos ser "a minoria". Não estamos solicitando um tratamento diferenciado. Mas o fato de sermos a minoria, não prescinde de um tratamento que tenha como base no mínimo o respeito profissional, o diálogo aberto e a transparência, valores tão alardeados em certas gestões e por quem ocupa cargos decisórios. Valores que, por se encontrarem em um volume tão grande em seus discursos tringuiam na prática do dia a dia.

Não é necessário muito estorço para entender que os argumentos que defendem a realocação apresentam em seu cerne uma versão unilateral, conveniente e quase convincente. Mas trata-se de uma argumentação apressada, viciada, autogerente e sectária.

É necessário ainda mencionar como o Processo de Licenciatura de História, que originou todo esse contexto atual passou pelo CEPE. Na época, o relator foi o próprio interessado no Processo que, certamente, não daria um parecer desfavorável. Além de relatar, votar. Cabem alguns questionamentos: em qualquer conflito de interesses o relator não deveria ser outro e que não tivesse direito à voto?

Como se posicionariam as instâncias decisórias? Foram unânimes ao apoiar o procedimento?

Novamente o processo de extinção do DEMET é desencadeado pelos mesmos métodos, o interessado propõe, sensibiliza os membros previamente, relata e encaminha o processo sem que este tenha tramitado pelos

departamentos vinculados ao setor, sem que se tenha manifestado diálogo com os professores de DEMET, e ainda com data de anterior à aprovação de ata.

Outros questionamentos: até que ponto manifestos e comunicados oficiais passam a ter caráter oficial? Por que a pressa em definir realocações sem a discussão necessária? Já foram evitadas em diversas reuniões inclusive em tom de ameaça de que "se os departamentos não pedirem os professores, o reitor vai decretar a realocação". Isso procede?

A participação episódica se a realocação arbitrária dos professores do DEMET se contrariar precedentes para todos aqueles que se sentiram no direito de realocar professores de qualquer disciplina sem o seu consentimento, sem discussão aberta e transparente, tampouco com o devido processo legal. Departamentos "receptivos" podem não ser receptivos aos professores realocados se a decisão não partiu nem de um nem de outro, mas de terceiros. Isso malogra qualquer tentativa de integração prejudicando o curso como um todo. Faltou o diálogo entre os interessados, qualquer proposta feita por terceiros, ainda que bem-intencionada, pode ser considerada irresponsável do ponto de vista pedagógico, epistemológico e de relações interpessoais.

Se concluir essa realocação da maneira que vem sendo efetivada, poderemos decretar a extinção da instituição de ensino de direito que está instalada a barbante institucional na UEPG.

ro dia do realoca, professor, do número, de docentes, com a sua

Ponta Grossa, 18 de dezembro de 2015;